

Congreso Latinoamericano “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”

ACTA DE SIMPOSIOS Y PANELES

Aguirre Jonathan, Proasi Laura y De Laurentis Claudia
(Compiladores)

Rodríguez, Benjamin; Cuesta Mariana; Flores Graciela; Sicardi Ana, Salandro Luciana; Baigorria
Matías, Barone Zallocco, Ornella y Sordeli Andrea.

(Equipo Editorial)

ISBN 978-987-544-908-4



9 789875 449084

Universidad Nacional de Mar del Plata

Congreso Latinoamericano : prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior / compilado por Jonathan Aguirre ; Laura Proasi ; Claudia De Laurentis. - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-544-908-4

1. Investigación. 2. Pedagogía. 3. Educación. I. Aguirre, Jonathan, comp. II. Proasi, Laura, comp. III. De Laurentis, Claudia, comp. IV. Título.

CDD 378.007

Instituciones organizadoras

Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina
AIDU-A- (Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina)

Presidente

José Goity - Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Comité organizador

Coordinador

Alejandro Vila – Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Integrantes

- Alicia Villagra - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina,
Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
- Luis Porta - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina,
Universidad Nacional de Mar del Plata, CONICET, Argentina
- Liliana Sanjurjo - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina,
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Alicia Caporossi - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina,
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- María Fernanda Foresi - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria
Argentina, Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Argentina
- Norma Placci - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina,
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- María Soledad López - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria
Argentina, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, Nivel Superior de la Pcia. de
Santa Fe, Argentina
- Marta Massa - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina,
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Liliana Pérez - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Sonia Bazán- Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- Mariano Balla - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Ana España - Universidad Nacional de Rosario, Argentina - Nivel Superior de la Pcia.
de Santa Fe, Argentina
- José Tranier - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Claudia, Pierucci - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Rosalía Mori - Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Argentina
- Fernanda Surraco - Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Argentina
- Diana Urcola - Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Argentina
- Pablo Silvestri - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Magalí Gómez Castillo - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Claudia De Laurentis - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

- Jonathan Aguirre - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- Francisco Ramallo - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- Braian Marchetti - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- María Carolina Rojas - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- Laura Proasi – Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Comité de Honor

- Susana Barco - Universidad Nacional del Comahue - Argentina
- Alicia Camilloni - Universidad de Buenos Aires - Argentina
- Susana Celman - Universidad Nacional de Entre Ríos - Argentina
- Lidia Fernández - Universidad de Buenos Aires - Argentina
- Elisa Lucarelli - Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de
Febrero - Argentina
- Vilma Pruzzo - Universidad Nacional de La Pampa - Argentina
- Marta Souto - Universidad de Buenos Aires - Argentina
- Clotilde Yapur - Universidad Nacional de Tucumán – Argentina

Comité Científico

- Abdala, Carolina – Universidad Nacional de Tucumán – Argentina
- Aguilera, Edmundo Oscar- Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe
- Alcalá, María Teresa – Universidad Nacional del Nordeste -Argentina
- Arnoux, Elvira – Universidad de Buenos Aires - Argentina
- Ascolani, Adrián – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
- Astudillo, Mónica – Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina
- Avendaño, Fernando – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
- Barroso, Elena – Universidad Nacional de Cuyo – Argentina
- Bartolacci, Franco – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
- Bazán, Sonia – Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina
- Biolatto, Renato – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
- Birgín, Alejandra – Universidad de Buenos Aires, Universidad Pedagógica Nacional.
- Blanco, Marcela – Universidad Nacional de Tucumán – Argentina
- Bongiovani, Paola – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
- Caporossi, Alicia – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
- Caram, Gladys – Universidad Nacional de Tucumán – Argentina
- Checa, Luisa – Universidad Nacional de Jujuy - Argentina
- Collazo, Mercedes – Universidad de la República – Uruguay
- Coria, Marcela – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
- Costa, Analía – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
- Cutrerá, Guillermo – Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina
- D’Andrea, Omar Ulises – Universidad Nacional del Nordeste - Argentina
- Da Cunha, María Isabel - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Brasil
- Dabín, Pedro – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe - Argentina
- Dearma, Santiago – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
- Demuth, Patricia – Universidad Nacional del Noroeste – Argentina

- Desinano, Norma - Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Di Franco, Graciela – Universidad Nacional de La Pampa – Argentina
Diviani, Ricardo – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Duhalde, Miguel – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe, Confederación de
Trabajadores de la Educación de la República Argentina – Argentina
España, Ana – Universidad Nacional de Rosario, Nivel Superior de la Provincia de
Santa Fe – Argentina
Fernández Oliva, Marianela - Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Filkenstein, Claudia – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Foresi, María Fernanda – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe – Argentina
Foutel, Mariana – Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina
Gaete, Marcela Blanca – Universidad Nacional de Chile – Chile
Galán Peñalva, Fabián Guillermo – Universidad Nacional de Jujuy – Argentina
Gasparri, Javier – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Gil, María del Carmen – Universidad Nacional de Tucumán – Argentina
González, Alejandro – Universidad Nacional de La Plata – Argentina
Goity, José – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Gotta, Claudia – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Grinberg, Silvia – Universidad Nacional de San Martín – Argentina
Guerci de Siufi, Beatriz – Universidad Nacional de Jujuy – Argentina
Guillén, José – Universidad Nacional de Formosa – Argentina
Hernández, Anabel – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Igarza, Roberto - Universidad Nacional de Rosario, Academia Nacional de Educación,
CONEAU - Argentina
Insaurrealde, Mónica – Universidad Nacional de Luján – Argentina
Iriarte, Laura – Universidad Nacional del Sur – Argentina
Jimenez, Susana – Universidad Nacional de Costa Rica – Costa Rica
Kaplan, Carina – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Leal, Mercedes Del Valle – Universidad Nacional de Tucumán – Argentina
Linerás, Aldo Fabián – Universidad Nacional del Nordeste - Argentina
Lipsman, Marilina – Universidad de Buenos Aires – Argentina
López, María Soledad – Universidad Nacional de Rosario, Nivel Superior de la
Provincia de Santa Fe – Argentina
Maggio, Mariana – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Maiorana, Darío – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Malet, Ana María – Universidad Nacional del Sur - Argentina
Mancovsky, Viviana – Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina
Marchisio, Susana – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Marquina, Mónica – Ministerio Nacional de Educación - Argentina
Martínez, María Cristina - Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina
Massa, Marta – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Massara, Liliana – Universidad Nacional de Tucumán - Argentina
Medina, Juan Manuel – Universidad Nacional de Rosario – Argentina

- Meinardi, Elsa – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Menghini, Raúl Armando – Universidad Nacional del Sur - Argentina
Meroi, Andrea – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Miranda, Florencia - Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Molinas, Isabel – Universidad Nacional del Litoral – Argentina
Moncalvillo, Susana – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Monetti, Elda – Universidad Nacional del Sur – Argentina
Montero, Fabio – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe – Argentina
Morandi, Glenda - Universidad Nacional de La Plata - Argentina
Moreyra, Elida – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Mori, Rosalía – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe - Argentina
Motta de Souza, Dinorah – Universidad de la República – Uruguay
Placci, Norma – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Pardal, María Alejandra – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Pérez, Liliana – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Pochulu, Marcel David – Universidad Nacional de Villa María – Argentina
Porta, Luis – Universidad Nacional de Mar del Plata, CONICET – Argentina
Quercia, María del Carmen – Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina
Ríos Osorio, Elkin Alonso - Asociación Colombiana de Facultades de Educación
Colombia Roggieri, Patricia – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Rojas, Norma – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Romero, José Anibal – Universidad Nacional de Rosario, FUNPEI – Argentina
Ruiz Huidobro, Susana – Universidad Nacional de Tucumán – Argentina
Sanjurjo, Liliana – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Sarasa, María Cristina – Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina
Sassola, Griselda – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe – Argentina
Scotti, Magdalena - Maestría Didáctica de la Historia CLAEH Montevideo – Uruguay
Siderac, Silvia – Universidad Nacional de La Pampa – Argentina
Siede, Isabelino – Universidad Nacional de La Plata – Argentina
Sgreccia, Natalia – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Sleimen, Silvia - Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina
Steiman, Jorge - Universidad Nacional de San Martín - Argentina
Stipcich, Silvia - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Argentina
Stringhini, María Eugenia – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe - Argentina
Suárez, Daniel Hugo – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Suasnábar, Claudio – Universidad Nacional de La Plata – Argentina
Surraco, Fernanda – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe -Argentina
Tarabella, Laura – Universidad Nacional del Litoral – Argentina
Temporetti, Felix – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Toni, Daniela – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe, Universidad Nacional d
Rosario – Argentina
Torres, Edison – Consejo de Formación en Educación- República Oriental del Uruguay

Tranier, José – Universidad Nacional de Rosario – Argentina Trillo, Felipe –
Universidad de Santiago de Compostela – España
Urbano, Claudio – Universidad Nacional de Santiago del Estero – Argentina
Urcola, Diana – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe – Argentina
Varela, Marta – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Vain, Pablo Daniel - Universidad Nacional de Misiones – Argentina
Valenti, Gina – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Veiravé, Delfina – Universidad Nacional del Nordeste - Argentina
Velez, Gisela – Universidad Nacional de Río Cuarto - Argentina
Viano, María Cristina - Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Vila, Alejandro - Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Villagra, Alicia – Universidad Nacional de Tucumán - Argentina
Vogliotti, Ana – Universidad Nacional de Río Cuarto - Argentina
Voras, Claudia – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Yedaide, María Marta – Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina
Yuni, José – Universidad Nacional de Catamarca - Argentina
Zabalza, Miguel Ángel – Universidad de Santiago de Compostela - Argentina
Zamudio, Verónica – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Zanarini, Diego – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe – Argentina
Zanin, Marcela – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Zuppa, Silvia – Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina

Fundamentos

Dado el escenario problemático por el que hoy está atravesando la mayoría de los países latinoamericanos, el Congreso intenta constituirse en un espacio en el que se compartan prácticas y problemáticas no sólo relacionadas con la enseñanza, sino que abarquen también la gestión y las otras funciones de la Educación Superior. Se parte del convencimiento que la socialización de experiencias y el análisis de problemáticas contemporáneas posibilitarán identificar desafíos y construir futuros esperanzadores para la educación de la región y para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Desde el año 1999 la AIDU (Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria, constituida en la Universidad de Santiago de Compostela- España) viene desarrollando congresos bienales sobre problemáticas relacionadas con la docencia universitaria que se llevan a cabo alternativamente en la península ibérica o en algún país de Latinoamérica.

El VIII Congreso, organizado por la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, se celebró en la ciudad de Rosario los días 21, 22 y 23 de abril de 2014 abordando la problemática: La construcción de saberes acerca de la enseñanza: un desafío para la docencia universitaria y del nivel superior. El Congreso se propuso visibilizar, por un lado, que la tarea de hacer docencia, de enseñar, es una responsabilidad y una inquietud que implica a docentes de todas las áreas y especialidades y, por otro, que tanto la Universidad como el Nivel Superior –de amplia trayectoria en nuestro país- comparten problemáticas comunes y pueden enriquecerse mutuamente. La respuesta a esa convocatoria -1200 asistentes y 900 ponencias- da cuenta del interés que la temática despertó.

Durante el desarrollo de dicho Congreso se fundó la AIDU-A (Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria-Argentina, <https://web.facebook.com/AIDU-Argentina-108210836200213/>). Esta Asociación viene desarrollando desde entonces diversas actividades académicas tales como encuentros, conferencias, registros de líneas de investigación. Este Congreso se propone dar continuidad y profundizar esas actividades.

El Congreso pretende, además, constituirse en un nexo con el XI Congreso Iberoamericano de la AIDU Internacional, el que se llevará a cabo en la Universidad de La Laguna, Tenerife, España en el año 2020.

Objetivos

- Promover el intercambio de experiencias e investigaciones acerca de las prácticas y problemáticas que atraviesan las diversas especialidades y funciones que se desarrollan en la Universidad y en el Nivel Superior.
- Propiciar la discusión sobre las problemáticas actuales en el campo de la gestión, la enseñanza, la extensión y la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.
- Posibilitar contextos que favorezcan la construcción de redes académicas que profundicen los debates acerca de las problemáticas contemporáneas y los desafíos inherentes a la Universidad y el Nivel Superior.

Destinatarios

Docentes e investigadores de todas las áreas y disciplinas y a quienes se desempeñen en el ámbito de la gestión, tanto de universidades como de instituciones de nivel superior.

Ejes de trabajo

1. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior.
2. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.
3. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión/vinculación en la Universidad y en el Nivel Superior.
4. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y para el desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior.
5. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.
6. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior.
7. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Educación a Distancia en la Universidad y en el Nivel Superior.
8. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.
9. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de salud en la Universidad y en el Nivel Superior.

10. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Proyectuales en la Universidad y en el Nivel Superior.
11. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior.
12. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior.
13. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad y en el Nivel Superior.
14. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad y en el Nivel Superior.
15. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior.
16. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza Artística en la Universidad y el Nivel Superior.

Programa General

2 DE SEPTIEMBRE DE 2019

Espacio Cultural Universitario

San Martín 750, Rosario, Argentina

8:30 – Acreditación

9:00 a 10:00 - Acto apertura. Palabras de bienvenida de Franco Bartolacci, Rector de la Universidad Nacional de Rosario; Alejandro Vila, Decano de la Facultad de Humanidades y Artes; José Goity, Presidente del Congreso AIDU-A 2019; Alicia Villagra, Presidenta AIDU-A, Representante del Ministerio de Educación de la Pcia. de Santa Fe.

10:00 a 12:30- Homenaje a pedagogas y didactas memorables que conforman el Comité de Honor: Susana Barco, UNComa; Alicia Camilloni, UBA; Susana Celman, UNER; Lidia Fernández; UBA; Elisa Lucarelli, UBA, UNTREF; Vilma Pruzzo, UNLPam; Marta Souto, UBA; Clotilde Yapur, UNT
Coordina: Alicia Villagra, UNT, Presidenta de AIDU-A

13.00 a 14.00 -Receso

Facultad de Humanidades y Artes
Entre Ríos 758, Rosario, Argentina

14.00 a 16.00- SIMPOSIOS SIMULTÁNEOS

1. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinador: Alejandro Vila – UNR

Invitados: Dario Maiorana – UNR - Argentina, María Delfina Veiravé - UNNE-Argentina, Beatriz Guerci de Siufi – UNJuy – Argentina, María Esther Cruz – Nivel Superior Pcia. de Santa Fe.

2. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: María Marta Yedaide – UNMDP –Argentina

Invitados: José Yuni – UNCA - Argentina, Silvia Grinberg – UNSM – Argentina, Claudio Suasnabar – UNLP - Argentina

3. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinador: Fabio Montero - Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe

Invitados: Isabel Molinas – UNL – Argentina, Santiago Dearma – UNR – Argentina,
Juan Manuel Medinas – UNR – ULEU – Argentina

4. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y del desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: Analía Costa – UNR – Argentina

Invitados: Marilina Lipsman – UBA - Argentina, Fernando Avendaño – UNR - Argentina, Viviana Mancovsky – UNSAM – Argentina, Norma Desinano – UNR – Argentina.

5. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: Diana Urcola- Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe

Invitados: Miguel Ángel Zabalza- Universidad de Santiago de Compostela - España, Alejandra Birgín – UBA - UNIPE - Argentina, Miguel Duhalde – UADER, UMT, CTERA – Argentina, Daniel Suárez – UBA – Argentina.

6. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: Norma Placci – UNR – Argentina

Invitados: Alicia Villagra – UNT - Argentina, Luisa Checca – UNJuy - Argentina, Jorge Steiman – UNSAM – Argentina, Felipe Trillo – Universidad de Santiago de Compostela - España

7. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: Laura Iriarte – UNSur – Argentina

Invitados: Mariana Maggio – UBA – Argentina, Paola Bongiovani – UNR – Argentina, Griselda Sassola Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe

8. Prácticas, problemáticas y desafíos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: Susana Moncalvillo – UNR – Argentina

Invitados: Rosario Badano - UADER- Argentina, Silvia Siderac – UNLPam - Argentina, Carina Kaplan – UBA – Argentina, Fabián Guillermo Galán Peñalva – UNJuy - Argentina

16.00 a 16:30- Receso

16:30 a 18:30 - Comisiones presentación de Comunicaciones de los ejes 1 a 8

16:30 a 18:30 - Foro de estudiantes: Visualización de las problemáticas en las voces de los estudiantes.

Coordinadores: José Tranier – UNR – Argentina, Magalí Gómez Castillo – UNR – Argentina

20:30- Cena invitados en la Facultad

3 DE SEPTIEMBRE DE 2019

Espacio Cultural Universitario

San Martín 750, Rosario, Argentina

9:00 a 11:00 - Conversatorio “Enseñar y aprender en la Universidad y en el Nivel Superior: perspectivas contemporáneas”

Coordinadora: Alicia Caporossi – UNR – Argentina

Invitados: Felipe Trillo – Universidad de Santiago de Compostela – España, Liliana Sanjurjo – UNR – Argentina, María Isabel Da Cunha - Universidade do Vale do Río do Sinos – Brasil, Luis Porta – UNMDP – Argentina.

11.00 a 13:00 - Panel: “Políticas de formación y evaluación de carreras en la Universidad y en el Nivel Superior”

Coordinador: José Romero - UNR – Argentina

Invitados: Mónica Marquina – UNTREF-CONICET-CONEAU - Argentina, José Goity – UNR y ANFHE - Argentina, María Fernanda Foresi- Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Miguel Ángel Zabalza – Universidad de Santiago de Compostela – España.

13:00 a 14:00 - Receso

Facultad de Humanidades y Artes

Entre Ríos 758, Rosario, Argentina

14 a 16- SIMPOSIOS SIMULTÁNEOS

9. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el Área de Salud en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinador: Renato Biolatto – UNR - Argentina

Invitados: Claudia Finkelstein – UBA - Argentina, Patricia Demuth – UNNE - Argentina, Claudio Urbano – UNSgoE – Argentina

10. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Projectuales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: Marta Massa – UNR – Argentina

Invitados: María Cristina Martínez – UNMDP - Argentina, Susana Marchisio – UNR – Argentina, Alejandro González – UNLP – Argentina

11. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: Liliana Pérez – UNR – Argentina

Invitados: Cristina Sarasa – UNMDP - Argentina, Liliana Massara – UNT - Argentina, Javier Gasparri – UNR – Argentina, Patricia Roggieri – UNR – Argentina

12. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: Fernanda Surraco – Nivel Superior Pcia. de Santa Fe

Invitados: Natalia Sgreccia – UNR – Argentina, Marcel Pochulu – UNVM – Argentina, Natalia Sgreccia – UNR – Argentina.

13. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: Ana España – UNR – Argentina

Invitados: Sonia Bazán – UNMDP - Argentina, Marianela Fernández Oliva – UNR - Argentina, Gastón Mutti – UNR – Argentina, Claudia Gotta – UNR – Argentina

14. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinador: Edmundo Oscar Aguilera – Nivel Superior Pcia. de Santa Fe

Invitados: Guillermo Cutrera UNMDP - Argentina, Elsa Meinardi – UBA – Argentina, Diego Zanarini – Nivel Superior Pcia. de Santa Fe

15. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: Rosalía Mori - Nivel Superior Pcia. de Santa Fe

Invitados: María Teresa Alcalá – UNNE - Argentina, Silvia Zuppa – UNMDP - Argentina, Graciela Di Franco – UNLPam – Argentina, Marcela Blanca Gaette Vergara – Universidad de Chile – Chile.

16. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza Artística en la Universidad y el Nivel Superior.

Coordinadora: María Soledad López – UNR – Argentina

Invitados: Marcela Blanco – UNT – Argentina, María Laura Rivero Valenti– UNR - Argentina, José Tranier – UNR – Argentina

16 a 16.30- Receso

16.30 a 18.30 - Comisiones presentación de Comunicaciones de los ejes 9 a 16

18:30 – Cierre

Panel

“Políticas de formación y evaluación de carreras de Universidad y en el Nivel Superior”.

Coordinador

Jose Anibal Romero.

UNR. Argentina.

joseanibalromero@gmail.com

Integrantes del Panel.

Jose Goity.

Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Argentina.

María Fernanda Foresi.

Nivel Superior. Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe. Argentina

Miguel Angel Zabalza.

Universidad de Compostela. España.

Mónica Marquina.

UNTREF. CONEAU. Argentina.

Presentación

El panel “Políticas de formación y evaluación de carreras en la Universidad y en el Nivel Superior” está previsto como una de las actividades centrales del Congreso “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”, partiendo del convencimiento que la formación docente ha sido y es una de las problemáticas centrales -del país, de la región y del mundo- para las políticas educativas nacionales, provinciales e institucionales, por cuanto tanto las universidades como los institutos de Educación Superior son las instituciones responsables de la formación de docentes para todos los niveles y modalidades. La problematización de esa formación se presenta como un desafío para la mejora de los sistemas educativos y la discusión de sus fundamentos y la socialización de proyectos alternativos es una instancia necesaria. Además, el nivel superior también está embarcado en la tarea de discutir las políticas de formación de sus propios cuadros docente.

Por otra parte, pero en estrecha relación con la formación docente, las políticas de evaluación de carreras en general, en especial de aquellas que son de interés prioritario para el estado, nos enfrentan al desafío de abordar tensiones constitutivas de esta problemática, tales como calidad/democratización, regulación/autonomía,

articulación/independencia, participación/centralización, entre otras. Se espera que a través del diálogo que se propone entre los invitados se compartan fundamentos, análisis de normativas, experiencias innovadoras, reflexiones, propuestas y desafíos relacionadas con estas dos problemáticas, articuladas entre sí y de suma actualidad.

Para la conformación del panel se ha tenido en cuenta la heterogeneidad de los invitados en relación al país e instituciones de procedencia, a sus antecedentes relacionados con las problemáticas convocantes y respetando el espíritu del Congreso en cuanto a que estén representados los dos subsistemas que conforman el Nivel: la universidad y los institutos.

**“Redefiniendo identidades académicas: ¿qué se espera del profesorado de la
Educación Superior del S XXI?”**

Zabalza, Miguel A.

Universidad de Compostela. España.

En este nuevo mundo está conformado por realidades complejas e identidades líquidas. Todo se abre a la discusión y regeneración: desde nuestra condición de sujetos hasta la conformación de lo que somos como hombres o mujeres; desde nuestra posición como individuos a nuestro papel en el seno de las diferentes comunidades a las que pertenecemos; desde nuestra identidad local a nuestra dependencia de lo global. Y si eso es así, que eso parece, no puede ser de otra manera en las instituciones académicas, extremadamente sensibles a lo que sucede en su entorno. Las universidades (y en algo menor medida, todo el conjunto de centros de Educación Terciaria) han pasado mucho tiempo defendiendo su autonomía, queriendo verse como ecosistemas auto-regulados y protegidos frente a las circunstancias e injerencias externas. A la vista está que tal utopía resulta inalcanzable (de hecho, nunca se dio, al menos, en sentido pleno: las universidades siempre dependieron de grupos de poder social, fuera ese poder el religioso, el ideológico o el económico) y que las instituciones se conforman y evolucionan al socaire de los vientos que fluyen en su entorno.

Es en ese marco que tiene sentido plantearse cuál es el papel que están llamadas a desempeñar nuestras instituciones y, dentro de ellas, el personal académico. También en este caso, la reflexión que podamos hacer tiene que ser abierta y con esa característica tan actual del relativismo. Y es así, porque una de las cosas que han variado de forma

radical en las universidades es el consenso. No existe una mirada común sobre la Educación Superior. Al contrario, esas miradas son muchas y muy diferentes. Y no es que pertenezcan a entes externos, con frecuencia abstractos y de difícil concreción (el sistema, los poderosos, el Banco Mundial, el capitalismo), la cuestión es que son miradas y enfoques que te los plantean tus compañeros, tus iguales, aquellos con los que compartes afanes y de quienes sabes de cierto que aman la universidad igual que tú. Por eso se hace precisa, necesariamente, una conversación de buen tono, aceptando las diferencias y debatiendo con estilo y “*fair play*” las distintas visiones y versiones de nuestra verdad.

Situados en ese ring amigable de controversias, me gustará explicitar una vez más, algunas de las ideas de innovación y mejora de la docencia que se derivan de la forma en que veo yo la universidad desde este otero semi-elevado en el que te coloca la jubilación después de más de 40 años de docencia en la universidad. Yo veo algunos cambios importantes en el entorno académico actual; cambios que afectan tanto a las instituciones como a los docentes que se desempeñan en ellas. Se trata de cambios que, en unos casos, afectan a la propia institución universitaria y, en otros, al profesorado. Intentaré centrarme en algunos de ellos:

A) Cambios que afectarán (no siempre positivamente) a las instituciones

a.1 La idea de la *profesionalización* como función central de las instituciones de Educación Superior.

La idea tradicional de la “formación” (y más aún si consideramos los enfoques de la “formación integral”) va dejando su lugar de preeminencia, y aquel protagonismo que acababa marcando la identidad y función social de las instituciones de Educación Superior, en favor de la idea de “profesionalización”, como constructo más pragmático y rentable socialmente. Por eso, la estrella polar que sirve de referencia a nuestras propuestas curriculares son los perfiles profesionales y las competencias específicas vinculadas a ellos. Una idea de profesionalización que, por otra parte, se interpretará de forma aún más estricta si se trata de politécnicos o escuelas terciarias.

No tiene por qué ser negativo el refuerzo del sentido profesionalizador de las instituciones de Educación Superior, pero siempre que no se pierda ni se desvirtúe el propósito superior de la “formación” en todo el conjunto de dimensiones que va más allá de la profesionalización: los aprendizajes formales y axiológicos que configuran las características de las personas que han transitado por la Educación Superior (sea cual

sea la carrera que hayan cursado) y que permiten identificarlas por su cultura, su forma de ser y de actuar.

a.2 La idea de “*partenariado formativo*”.

Las universidades se han acostumbrado a verse a sí mismas y a ver su función social como un elemento central del desarrollo científico y técnico de las sociedades en las que actúan. Sin embargo, ese protagonismo social está en declive puesto que otros agentes sociales (incluida la propia Administración Educativa) se han ido configurando como referentes culturales y técnicos del desarrollo. Esa policromía de agentes ha venido a significar que, en la actualidad, ni las vanguardias culturales, ni las técnicas o científicas o artísticas se encuentren en las universidades. Si el saber ya no reside en exclusiva o, preferentemente, en la Educación Superior, eso trae como consecuencias que tampoco serán esas instituciones las que puedan reclamar la exclusiva en la formación de las jóvenes generaciones. Las universidades perderán la exclusiva de la formación que habrán de compartirla con otras instituciones y contextos formativos.

Es no significa que las instituciones de Educación Superior estén amortizadas y que puedan desaparecer para ser sustituidas por otros mecanismos. Eso pudiera suceder, pero resulta poco probable. Y constituiría, sin duda, un craso error. Pero sí será necesario aceptar la realidad y el desafío que esa realidad supone. No tenemos asegurada nuestra permanencia, ni el estar exentos de tener que competir con otras alternativas de formación. Será preciso buscar alianzas, como ya se está haciendo, aunque quizás con un planteamiento más equitativo y sujeto a compromisos mutuos. Es en ese contexto que van a adquirir mucha importancia los enfoques “duales” en la formación, las “prácticas profesionales” en contextos profesionales reales, los intercambios, etc.

a.3 La idea del “*lifelong learning*”

El reconocimiento de la enorme complejidad del mundo moderno y del carácter cambiante de las acciones que en él se desarrollan, ha convertido en una necesidad ineludible la “formación a lo largo de la vida”. Esta nueva circunstancia relativizará la importancia de la formación inicial para poner el foco en la “formación continua”, la “formación en el centro de trabajo”; la “formación centrada en el desempeño laboral”.

Los primeros efectos de estas nuevas condiciones del desarrollo social y personal los hemos podido comprobar en los últimos tiempos: los años de formación académica han tendido a reducirse y, por el contrario, se ha ido ampliando la demanda de formación de posgrado, formación de actualización, formación en la edad adulta. Todo ello ha supuesto la necesidad de contar con nuevos dispositivos de formación y actualización profesional (incluidos los cursos para jubilados y personas de la tercera edad).

Para las instituciones de Educación Superior supone un cambio notable tanto en su concepción (y su misión) como en la estructura de la oferta formativa que ofrecen. Con respecto a la función de las instituciones, ésta ya no exige formar profesionales (en el sentido global de formarlos en plenitud, de manera que puedan ejercer su profesión al concluir sus estudios universitarios). En términos prácticos, eso supone que no todo lo que un profesional va a necesitar saber tiene que aprenderlo en el centro educativo en el que se forma. La construcción de su identidad y del bagaje de competencias que necesitará para convertirse en un buen profesional requerirá de tiempos y experiencias que van más allá de su periodo académico. La universidad o los centros de formación, por tanto, no completan la formación de profesionales, sino que sientan las bases de lo que será esa formación. Es decir, no cerramos su ciclo formativo, no tenemos que estar agobiados por abarcar todos los conocimientos y habilidades precisas para ejercer la profesión. En primer lugar, porque esa es una tarea imposible, pero, además, porque se trata de un proceso que no concluye al finalizar los estudios y recibir un título, sino que se prolonga a lo largo de toda la vida. Lo realmente importante es que esos primeros años de formación académica sienten unas bases firmes de conocimientos, habilidades y actitudes que preparen a cada egresado para que pueda continuar con su formación permanente en los contextos académicos y profesionales por los que vaya transitando.

a.4. Los nuevos enfoques de las *coreografías institucionales*.

Hablar de coreografías nos retrotrae al mundo del arte. Las coreografías delimitan las condiciones del escenario en el que los artistas van a desarrollar sus performances. Una característica básica de las coreografías es que influyen en la actividad que se desarrolle en el escenario. Se supone que con una mala coreografía hasta un buen bailarín fracasaría o se quedaría en una actuación mediocre. Y, por el contrario, una buena coreografía puede hacer que hasta un bailarín mediocre logre una representación digna.

Otra característica de las coreografías (de las buenas coreografías) es que logran establecer un adecuado equilibrio entre la predeterminación de la acción que la

coreografía establece y la libertad de expresión y creación personal que todo artista necesita. Una coreografía que aprisione al artista resulta negativa y empobrece su creatividad.

Si tomamos en cuenta ambas premisas, la metáfora de las coreografías resulta muy interesante para definir el papel que las instituciones deben hacer tanto con respecto a los docentes (de cara a la enseñanza) como en relación a los estudiantes (de cara al aprendizaje). En otro panel me referiré a las coreografías docentes, pero quisiera referirme aquí a las coreografías institucionales. Son esas coreografías institucionales (las infraestructuras, el currículo formativo, la organización, los recursos disponibles, las relaciones con el entorno, la forma colectiva de pensar y de abordar la enseñanza y el aprendizaje, etc.) las que van a marcar la coreografía de cada institución. Y van a afectar, por tanto, a los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje.

B) Cambios que afectarán a los docentes.

b.1 La construcción de una identidad docente.

Como ha señalado reiteradamente la literatura especializada (Canton Mayo y Tardif, 2018¹; Paricio, Fernández y Fernández, 2019²) la docencia constituye un perfil profesional diferenciado de otros que pueden-deben desarrollar los docentes. Por tanto, se requiere reclamar con insistencia la necesidad de desarrollar una identidad docente que juegue en condiciones de equilibrio con las otras identidades (investigadora, profesional, de transferencia) que desarrollamos en simultáneo. No es una tarea simple y, el lograrlo, pasa siempre por reconocer la docencia como una tarea compleja que va más allá del mero conocimiento de las disciplinas o de la acumulación de práctica docente que se posea.

b.2 Poner en valor el sentido coral de la identidad docente.

¹ Cantón Mayo, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad Profesional Docente*. Madrid: Narcea.

² Paricio, J.; Fernández, A. y Fernández, I. (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria*. Madrid: Narcea.

La tarea de enseñar no solo constituye una actividad compleja y definida por una serie de competencias que la llenan de sentido. Es, además, una tarea colectiva, coral. No es la suma de los esfuerzos individuales y aislados de cada docente, sino el trabajo bien coordinado y trabado de un equipo docente que implementa un proyecto formativo. Algo muy distinto al individualismo estructural que preside nuestras propuestas curriculares y, en consecuencia, nuestro quehacer docente: cada profesor/a con su materia y su grupo de estudiantes. Y en el pecado tenemos la penitencia: una fuerte carga de estrés personal y *burnout*, un elevado nivel de competitividad, problemas permanentes para la coordinación. La buena docencia, en mi opinión, requiere de una menor presión en la asunción de responsabilidades individuales (pocas cosas dependen de los profesores individuales), para poner el foco en la responsabilidad institucional y en la responsabilidad colectiva que los docentes asumimos como comunidad docente. Es decir, la buena docencia sigue siendo responsabilidad del profesorado, pero considerado como comunidad docente y con sus líderes institucionales a la cabeza.

b.3 La docencia como compendio de competencias docentes.

Ninguna profesión se construye al margen de las competencias que configuran los saberes, habilidades y valores que requiere la actividad que dichos profesionales están llamados a ejercer. Con la docencia pasa lo mismo. Y el problema, en este caso, no es si les llamamos competencias o preferimos otra denominación más a nuestro gusto. Lo importante es identificar aquel conjunto de condiciones conceptuales y prácticas que harán posible un adecuado ejercicio de la actividad profesional demandada. Lo importante es superar los viejos principios que regían (y siguen rigiendo) en muchas instituciones universitarias: que a enseñar se aprende enseñando, que para ser buen docente basta con ser un buen investigador o un buen profesional, que las únicas condiciones para el ejercicio docente son el conocimiento de la materia que se enseña y una cierta capacidad comunicativa. Eso no es verdad, pero resulta bien difícil hacérselo ver a muchos de nuestros colegas.

b.4 Recuperar la función de la planificación como eje central de nuestra actividad.

El perfil profesional de la docencia ha estado tradicionalmente basado en la explicación. Buenos docentes eran (y siguen siéndolo) quienes explican bien. Para hacerlo se requiere obviamente un buen conocimiento de lo que se explica y una buena

competencia comunicativa. Sin embargo, ya señalaba Finkel (2008)³ que ese modelo era incorrecto y que se pueden dar buenas clases “con la boca cerrada”. Los nuevos enfoques sobre la docencia universitaria han de llevarnos, creo yo, a una menor centralidad de las tareas clásicas de explicar (tarea que siempre será importante) para sustituirlas por la capacidad de diseñar “ambientes de aprendizaje” adaptados a sus estudiantes y a los contenidos que deben aprender.

Es en este sentido que la competencia en planificación adquiere su sentido pleno. Una planificación que primero es colectiva (el diseño curricular institucional) y, después, individual de cada docente (planificar como construir un proyecto docente singular dentro de un proyecto docente institucional). Una planificación que nos obliga a revisar todos los componentes del currículo (objetivos, contenidos, metodologías, evaluación) para ajustarlos entre sí y con respecto al proyecto institucional.

b.5 Recuperar el sentido formativo de la evaluación.

En la Educación Superior, la evaluación cumple dos funciones esenciales: la formativa y la acreditadora. Evaluando ayudamos a nuestros estudiantes a optimizar sus esfuerzos y mejorar su aprendizaje. Y también, certificamos que nuestros estudiantes han alcanzado el nivel de logro exigido para continuar adelante en su formación como futuros profesionales. El problema, habitual en los procesos que se mueven en esa dicotomía, surge cuando una de dichas funciones hipertrofia su espacio y acaba desdibujando la otra. Y algo de eso nos ha pasado en la universidad: vinculamos más la evaluación al control (la evaluación como proceso que conduce a la obtención de una calificación) que a la formación (la evaluación como recurso para ir superando los puntos débiles de cada estudiante y reforzando sus puntos fuertes). Por eso, la necesidad de insistir en la importancia de una evaluación más basada en la relación interpersonal y el retorno de *feed back* a los estudiantes que en quedarse en un simple recurso de control y acreditación de resultados. Recordemos que Chickering y Gamson (1987)⁴ recogen como uno de sus 7 principios de las buenas prácticas docentes, el “ofrecer un buen feedback” a los estudiantes. Y eso es imposible si no contamos con un buen sistema de evaluación formativa.

³ Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Univ. de Valencia.

⁴ Chickering, A. W. y Gamson, Z.F. (1987). *Seven Principles of Good Practice in Undergraduate Education*. *AAHE Bulletin*, marzo 1987, p. 3-7.

Bueno, pues en ese tono de no dogmatizar sino de reflexionar sobre una posible pero discutible mirada pedagógica sobre las instituciones de Educación Superior, ésta será mi aportación al debate en este panel.

María Fernanda Foresi

Nivel Superior. Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe. Argentina

Siempre es una alegría compartir actividades con profesores, y particularmente en este caso en este Congreso de AIDU-A con profesores de todo el país y de países latinoamericanos. Voy a referirme a la perspectiva del nivel superior no universitario. Un nivel mal llamado así, ya que no nos convence que nos llamen por lo que no somos o por más bien por la negativa. Se trata de un ámbito de la educación superior con identidad propia, con un anclaje fuerte en la historia de la educación argentina que exige hoy más que nunca la construcción y el sostenimiento políticas públicas.

Considero muy importante que AIDU Argentina incorpore al nivel superior no universitario en su composición y en las actividades académicas que promueve, en este panel por ejemplo, porque es un subsistema que en nuestro país genera un fenómeno único y difícil de comprender desde otras realidades.

En la República Argentina tenemos un subsistema no universitario o terciario, que se integra por los denominados "*institutos superiores*", una cantidad muy disímil de instituciones, cuyas carreras se orientan mayoritariamente a la formación docente y, en menor medida, a la formación técnica-profesional y enseñanza artística.

Las carreras que se dictan poseen una duración que va desde los tres a los cuatro o cinco años. Los títulos que se otorgan ofrecen gran variedad en cuanto a denominaciones y objetos de estudio. Este subsistema se integra por más de 1700 instituciones, que han experimentado progresos importantes en la matrícula, como es el caso de la provincia de Santa Fe, que ha tenido un aumento que se corresponden con el registro de una mayor inclusión educativa y un crecimiento de la escolarización en sectores sociales donde antes no llegaba la enseñanza superior.

Para definir políticas sobre el nivel hay que indagar acerca de las tradiciones, los saberes y las prácticas acumuladas a lo largo de la historia. Por eso sería

conveniente reivindicar el origen de este subsistema, que se generó en el nivel secundario, puntualmente a partir de la creación de las Escuelas Normales Nacionales para formación docente de nivel primario a fines del siglo XIX y luego, en una segunda etapa, se diversificó en los Institutos de Educación Superior que son los que hoy sustentan gran parte de la oferta de formación docente. El primer instituto de formación de profesores para el nivel medio, con carácter disciplinar, es fundado en la ciudad de Buenos Aires en 1920, que en su momento se llamó Instituto Nacional Superior de Formación de Profesores Joaquín B. González.

En el caso de los Institutos Técnicos, la historia fue similar, adheridos a las escuelas técnicas y a los centros de formación de oficios, concretamente para el desarrollo de la industria vinculadas a procesos de industrialización incipiente, conectados con la demanda laboral de cada época, por tanto según la misma en situación de apatía o requeridos.

Conviven entonces en este nivel Institutos de Educación Superior, Institutos Superiores de Educación Técnica, Escuelas Normales, Colegios Nacionales, Escuelas Superiores de Comercio, algunos pertenecientes al ámbito provincial histórico, otros nacional transferido, de gestión pública y privada, que cohabitan en un universo heterogéneo marcados por sus estructuras orgánicas que no terminan de democratizarse en algunos casos, con lógicas de gobierno diversas, y tradiciones fuertemente arraigadas.⁵

Esta matriz de origen en el nivel secundario trajo aparejada cierta “*secundarización*” en nuestras prácticas académicas e incluso en formas de gobierno de las instituciones que paulatinamente se trata de superar con distinto grado de avance según región en el país. Muchas veces la dependencia de los Ministerios de Educación de las jurisdicciones nos juega malas pasadas en términos de la falta de autonomía, de pensarnos como un nivel diferente al resto, no obligatorio pero inclusivo y de calidad a la vez. Aquí aparece una diferencia con las universidades, su autonomía y su dependencia del Estado nacional.

La participación estudiantil en nuestras instituciones es mucho más reciente que en las Universidades, consolidándose en los últimos años, Centros de estudiantes y representación estudiantil en los consejos directivos o resolutivos con

⁵ En Santa Fe, por ejemplo contamos con 2 Institutos de Educación Superior, 10 Institutos Superiores de Educación Técnica, 13 Escuelas Normales, 9 Escuelas Superiores de Comercio, 20 son provinciales históricos. 2 son exclusivamente de educación física (ISEF), 69 son de gestión pública y 109 de gestión privada,

participación en el cogobierno institucional. Esto también en dispar según jurisdicciones e incluso dentro de las mismas.

Ha existido alguna tensión entre Universidad y los Institutos de Educación Superior, que se visualiza en la discusión pedagógica con respecto a los modelos de formación docente y profesional, pensando: para qué organización, escuela, empresa se forma?, qué saberes exige su formación?, qué instituciones tienen más experticia en ellos?, y también una discusión territorial ya que en general los Institutos superiores tienen una llegada al territorio, que no alcanzan las universidades.(Birgin,2019)

En este subsistema pasamos tiempos difíciles: la transferencia de los servicios nacionales a las provincias sin recursos financieros, la fragilización y fragmentación del sistema formador que produjeron los años 90, fue una batalla que hubo que dar en las calles con amenaza de cierre derivadas de los procesos de acreditación.

Resarcimiento de esas políticas neoliberales fue la creación en abril de 2007 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) que constituyó parte de un proceso de transformación que restituyó al Estado como garante de políticas públicas con sentido social. Allí se gestaron políticas de Formación Docente tendientes a garantizar el derecho a la educación y el acceso al conocimiento como un bien público, no solo en el nivel superior sino y especialmente en los niveles obligatorios del sistema educativo, a partir de la mejora del sistema formador.

En el año 2007 se elaboró el primer Plan Nacional de Formación Docente (Resolución CFE N° 23/07), que brindó un marco al diseño e implementación de las políticas públicas en este campo. El mismo fue resultado de un proceso de construcción colectiva que incorporó la experiencia y visión de las gestiones jurisdiccionales de educación superior, de equipos directivos, docentes y estudiantes de instituciones de gestión estatal y privada, como también de representantes de gremios docentes y de educadores.

Como política nacional de promoción a la investigación desde el sistema formador tuvimos la línea subvencionada “*Conocer para Incidir en las prácticas pedagógicas*”, y desde 2010 en adelante tuvimos “*Planes de mejora institucional*”, y en 2014 el “*Programa de formación permanente Nuestra Escuela*” con el componente para destinatarios específicos. Todo contribuyó a sostener esas funciones tan importantes de

los institutos como son investigar, capacitar, permitiéndonos dar respuesta a la demanda de los formadores y graduados acerca de su formación permanente.

Los Institutos Superiores avanzaron a partir de entonces en su organización, En algunas jurisdicciones son instituciones cogobernadas, no aquí en Santa Fe donde la democratización institucional es una deuda y solo contamos con dos institutos con esta forma de gestión⁶. Los Institutos Superiores cuentan con centros de estudiantes, espacios autónomos de definición curricular institucional, actividades Investigación, y capacitación dispares por la falta de recursos financieros.

Con el advenimiento del gobierno actual en 2015, el ex Ministro de Educación y Deporte, Esteban Bullrich, señaló que “en Argentina hay 1300 institutos y es difícil mantener la calidad en todos ellos” y la Directora del Instituto Nacional de Formación Docente, Cecilia Veleda, dijo en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados que “estamos revisando evaluar la creación de nuevas instituciones y validar titulaciones de los nuevos institutos porque vemos con preocupación ese crecimiento inexorable sin siempre garantizar condiciones de calidad”

Así en 2017 sufrimos nuevas embestidas .En Jujuy se cerraron todas las carreras vigentes de formación docente para el nivel inicial y primario y en CABA se pretendió con la propuesta inconsulta de UNICABA ⁷ fusionar institutos, lo que en este caso se aplacó por las comunidades y los gremios docentes. Lo que operó para estas decisiones es la idea que calidad y expansión educativa no son compatibles, y que la formación docente que se da en los Institutos Superiores no es adecuada. Por eso es necesario inventar algo nuevo: una universidad (en CABA) o un nuevo instituto centralizado. (el nro. 12 en Jujuy).

La pregunta engañosa que se instaló en la opinión pública con UNICABA fue: *¿Estás de acuerdo con que la formación docente pase de ser terciaria a universitaria?* Una pregunta que soslaya las tensiones reales que tenemos en el nivel superior en general y que seguramente no se van a disolver repentinamente con ese pasaje.

⁶ ISEF N 11” Abanderado Grandoli” e IES 28 “Olga Cossettini”, ambos de Rosario.

⁷ Proyecto de Universidad que fusionaría a 29 institutos de formación docente de CABA en una universidad, 2017.

Tenemos que destacar que a contrapelo de esa historia tenemos el caso de Santa Fe que por el contrario abrió nuevas carreras y extensiones áulicas de los institutos en zonas alejadas y con dificultades socioeconómicas. En una apuesta fuerte del gobierno provincial socialista la educación superior llegó a barrios como Yapeyú en Santa Fe o Las Flores en Rosario, en los que se abrieron ofertas educativas que tuvieron gran aceptación en la comunidad y que brindaron igualdad de oportunidades.⁸

Eso es lo que demandamos, que en vez de pensar en recorte y cierre, se piense que la educación superior es un derecho y su expansión es un logro y una condición para asegurarlo. Por eso no sobran institutos en el país sino, en todo caso, es necesario que el Estado se haga cargo de fortalecerlos y hacer efectivo ese derecho. (Birgin, 2019)

Con respecto a la evaluación, no nos trató mucho mejor el Operativo Enseñar, en una lógica de transformar todo lo enseñable en evaluable. Sufrimos una prueba descontextualizada, fragmentada y atemporal a los casi egresados de los ISFD demostrando como las políticas se reducían a la evaluación, al control y a la acreditación para decidir el destino de las instituciones, de las personas y, en definitiva, de la sociedad que queremos. Siempre enmascarado de una cuestión meramente técnica, pero ocultando a la política a la que responde.

Una evaluación que separó el proceso de evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje y dejó afuera a los sujetos implicados en la construcción del instrumento. Además que en sus informes responsabiliza de los resultados a los actores implicados, dejando fuera de toda responsabilidad al Estado y sus políticas educativas, seguramente con la finalidad de justificar ajustes a futuro.

A fines de 2018 recibimos la noticia de la creación de la **Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC)** que estará integrada por representantes nacionales del ámbito académico y de la conducción política y, a diferencia del sistema de acreditación universitaria, no incluye pares (docentes o directivos de IES) para la evaluación que regularía la oferta académica de los institutos y la acreditación de las carreras que dictan. Si bien Nación dio un plazo a las jurisdicciones, el actual gobierno socialista de Santa Fe optó no solo por votar en

⁸ Carreras de Técnico Superior en Enfermería y Técnico Superior en Equipamiento Biomédico.

contra de su creación en el Consejo Federal sino que expresó su voluntad de que los institutos de su jurisdicción no formen parte de este proceso. Un proceso que puede ser muy delicado ya significa arrogarse la decisión de regular la oferta académica del nivel superior.

En esta última etapa nos atiborraron de planteos de pretendida eficacia, eficiencia, rendimiento en números, basados en una racionalidad instrumental, que elude toda discusión política y pedagógica. Si la mirada de los Ministerios de Educación es cuantitativa y registra porcentaje de egresados, matrículas, y gasto, y no se detiene en la inversión, en la función social y educativa que tienen los Institutos y las posibilidades de inclusión genuina que ofrecen a las nuevas juventudes y adulteces, estaremos mirando mezquinamente solo una parte de lo que son. Los institutos resistieron y resistirán a las políticas neoliberales que rompen con los contratos sociales, favorecen el rendimiento económico y vinculan economía y educación.

Los que defendemos el subsistema de educación superior no universitaria, sea formación docente, técnica, humanística, artística o social, lo hacemos porque es innegable como una alternativa educativa en Argentina. Porque además reconocemos que estas instituciones superiores están distribuidas por todo el país, están en localidades grandes y pequeñas, están en sitios en los cuales son el único centro cultural y en muchos casos son la única garantía como expresa Graciela Frigerio para que ningún origen devenga en condena

El nivel superior no universitario tiene mucho para decir, por ejemplo con respecto al acompañamiento a trayectorias educativas y a las posibilidades de inclusión genuina. Hemos elaborado dispositivos de tutorías, de acompañamiento, de trabajo con los estudiantes que nos permiten que a pesar de las condiciones adversas puedan quedarse en nuestras aulas, y actualmente los institutos reflexionan sobre sus prácticas para que no sean expulsivas. En Santa Fe tenemos normativas actualizadas y regímenes académicos⁹ que nos permiten sostener prácticas académicas apropiadas a las condiciones epocales.

Todos los que trabajamos en este subsistema somos conscientes que hacen falta mejoras y que hay mucho por construir. Pero las propuestas del último gobierno nacional pretendieron darnos a entender que no hay nada más para hacer, que no

⁹ Reglamento Académico Marco (Dec-4199-15), Reglamento de Práctica Docente Marco (Dec_4200-15) y Reglamento de Prácticas Preprofesionales Marco (Dec-1559-17)

hay legado a transmitir, que no hay amparo. Sin embargo, la historia de la educación argentina nos muestra que una de las grandes tradiciones que construyó nuestro país y nuestra identidad es la educación superior no universitaria. No aceptaremos nunca su invisibilización, sino por el contrario batallaremos por su reconocimiento y su convivencia armónica y dialógica con la Universidad.

Exigimos paritarias, mejores condiciones de trabajo, mayor presupuesto educativo, la creación de un sistema de becas amplio para nuestros estudiantes, el sostenimiento de los dispositivos de acompañamiento a sus trayectorias educativas y la democratización de las estructuras orgánicas con cogobierno y elección periódica de autoridades. Además la promoción de instancias de extensión e investigación que pongan en valor el nivel superior no universitario.

Muchos jóvenes eligen continuar estudiando aún en el marco de dificultosos escenarios personales, lo cual no puede resultarnos indiferente. Si ellos quieren ingresar y permanecer en el sistema de educación superior, las políticas públicas deben valorar ampliamente esa elección y construir escenarios dignos donde el aprendizaje les sea posible.

Quiero revalorizar por último a los colegas y al trabajo docente que hacen todos los profesores en nuestros Institutos Superiores todos los días, sosteniendo el deseo de estudiar de nuestros jóvenes y garantizando - a veces con lo pequeño que está a su alcance - condiciones dignas de enseñar y aprender para los estudiantes.

Goity Jose.

Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Argentina

Resumen: La exposición girará en torno a la problemática de la evaluación de las carreras de profesorado de nivel universitario, partiendo de algunas consideraciones generales sobre el sentido y los propósitos de la evaluación de programas de formación docente (en lo que a su especificidad se refiere). Consideraré las experiencias desarrolladas en la Asociación de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE), su recorrido histórico y particularmente la experiencia piloto de autoevaluación/evaluación de los Profesorados Universitarios en Letras. Finalizaré con algunas reflexiones sobre la importancia de pensar un sistema más integrado de

formación de docentes en nuestro país, donde la evaluación para la mejora y como orientadora de políticas públicas y de fortalecimiento debe ocupar un lugar destacado.

Marquina, Mónica.

UNTREF. CONEAU. Argentina.

Resumen: Se presentará la experiencia de 20 años evaluación y acreditación de carreras universitarias de grado en Argentina, a partir de un encuadre conceptual centrado en el "para qué" de la evaluación, a partir de la tensión irresoluble de evaluar para mejorar vs. evaluar para el control, y sus consecuencias para las comunidades institucionales y para la sociedad. Se hará un recorrido sobre las principales dimensiones de la evaluación de carreras, de los problemas usuales encontrados y de las formas de mejoramiento. A partir de la experiencia transitada se podrá discutir acerca de la utilidad de estos procesos, y sus consecuencias en metodologías y grados de compromiso de los actores. Se espera que esta experiencia y encuadre conceptual pueda ser útil para identificar las mejores maneras de asegurar la calidad de las carreras de formación docente.

CONVERSATORIO

Enseñar y aprender en la Universidad y en el Nivel Superior: perspectivas contemporáneas

Coordinadora

Alicia Rosa Caporossi

Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Argentina

aliciarosacaporossi@gmail.com

Integrantes

Liliana Olga Sanjurjo

Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Argentina

María Isabel Da Cunha

Universidade Federal de Pelotas. Brasil

Felipe Trillo Alonso

Universidad de Santiago de Compostela. España

Luis Porta

Facultad de Humanidades. UNMDP. Argentina

Las perspectivas contemporáneas compartidas entre la Universidad y el Nivel Superior posibilitan identificar desafíos y visibilizar abordajes de la educación en la región para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Decimos en los fundamentos de este Congreso Latinoamericano que la tarea de hacer docencia, de enseñar es una responsabilidad y una inquietud que implica a docentes de todas las áreas y especialidades.

Trataremos, en este diálogo, de propiciar la discusión acerca de problemáticas en el campo de la enseñanza y del aprendizaje en la Educación Superior. Lo hemos llamado conversatorio dado que vamos a concretar intercambios entre colegas que tienen intereses, perspectivas, deseos que confrontarán, discutirán, compartirán. La conversación va a abrir problemáticas acerca de la enseñanza y/o el aprendizaje hoy en la Universidad y en el Nivel Superior, acerca de los requerimientos de las políticas educativas para poder abordarlas, acerca de las responsabilidades del colectivo docente.

La pretensión de este conversatorio entre María Isabel Da Cunha, Liliana Sanjurjo, Felipe Trillo y Luis Porta, es que nos provoque, nos interpele a dar una vuelta sobre nuestras concepciones, nuestras perspectivas. Por ello, en un primer momento cada uno contará con

10 minutos para hacer su planteo, para que luego puedan hacerse preguntas entre sí. En este debatir se irán construyendo los sellos personales de cada uno, lo que permitirá visibilizar las razones apasionadas de nuestros invitados.

A los efectos de facilitar el diálogo, la organización del Congreso sugirió los siguientes interrogantes para que los invitados organicen sus exposiciones, atendiendo a algunos de ellos.

-¿Qué problemática indicaría como la más destacable para enseñar y/o para aprender hoy en la universidad y en el nivel superior? ¿Por qué? -¿Qué se requeriría de parte de las políticas educativas –entendiéndose por tal las condiciones estructurales (laborales, performativas) e institucionales (de recursos, tiempos, y clima institucional) que inciden en la práctica docente- para poder abordarla?

-¿Qué se requeriría por parte del colectivo docente? -¿Qué se requeriría por parte de los estudiantes?

La formación en prácticas profesionales: una problemática política, curricular y áulica

Liliana Olga Sanjurjo

UNR

lilianaolgasanjurjo@gmail.com

Resumen: La formación de profesionales ha sido objeto, durante las últimas décadas, de cambios considerables sustentados en los aportes de los enfoques hermenéutico-reflexivos y críticos, los que permitieron construir una nueva epistemología de la práctica y de su articulación con la teoría, superadora de las perspectivas instrumentalistas, aplicacionistas y normativistas. Esos enfoques, paulatinamente, han ido teniendo incidencia en los diseños de formación, en los dispositivos de formación, en la relación entre las instituciones que participan de ese proceso y en los temas y perspectivas de investigaciones relacionadas con la docencia. Sin dejar de reconocer los avances realizados, la ponencia se sustenta en la hipótesis -sostenida en investigaciones y en la propia experiencia en el campo de la formación en prácticas- que la concepción instrumentalista persiste con insistencia en los recodos de las prácticas de formación de profesionales. Dicha hipótesis deriva en el convencimiento de que los cambios curriculares deberían ser acompañados por acciones que posibiliten a los docentes, a cargo de la formación de profesionales, apropiarse de nuevas perspectivas de las prácticas. En el trabajo se analizan algunas razones por las cuales la concepción instrumentalista de la práctica y la sobrevaloración de la teoría continúan teniendo vigencia en las aulas de la universidad y de los institutos. Se señala la incidencia que esta concepción ha tenido en la formación de profesionales, que escinde la teoría de la práctica y conlleva a una única concepción de práctica como sinónimo de técnica. Luego, se refiere a los fundamentos legales, teóricos y epistemológicos de la práctica basados en los aportes hermenéutico-reflexivos y críticos, y cómo ellos suponen un salto cualitativo importante en las prácticas de formación de profesionales. Finalmente, se dejará planteados algunos desafíos y se comentarán propuestas en marcha.

Palabras Clave: Prácticas profesionales, formación, enfoque instrumentalista, enfoques alternativos

I-Razones que fundamentan la elección de la problemática

Si bien muchas son las problemáticas que atraviesan, en la actualidad, tanto a la universidad como a los institutos de nivel superior, esta comunicación se centra en la referida al campo de la formación en las prácticas profesionales por razones personales, normativas y académicas. La elección no supone un orden de prioridades, sino que tiene que ver, por un lado, con que se trata de la problemática a la que he dedicado esfuerzos profesionales, tanto a través de la docencia como de la investigación. Pero además, resulta de suma actualidad pues estamos ante el desafío de implementar diseños curriculares que, basados en enfoques alternativos al modelo positivista de formación, requieren de modificaciones en las perspectivas de los docentes que los concretarán. Le agrega importancia el hecho que se trata de una problemática compartida por todas las instituciones que conforman el nivel superior.

Como se señala en el resumen, la formación de profesionales ha sido objeto, durante las últimas décadas, de cambios considerables sustentados en aportes alternativos a la perspectiva tradicional, positivista y tecnocrática de entender la práctica y su relación con la teoría. No obstante el camino recorrido, la tradición instrumentalista sigue filtrándose en los recodos de las prácticas y, por ende de la formación, dando lugar a la persistencia de un enfoque aplicacionista y normativista en relación con la formación. Es que las prácticas, las creencias, los fundamentos y los valores que las sustentaron por siglos no se modifican sólo por decretos, normativas o diseños curriculares innovadores. Requieren de un sostenido y paciente trabajo con los “gajes” del oficio (Davini, 1995), con el “habitus” profesional (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2001), con los supuestos básicos subyacentes (Lorez Arnaiz, 1986) que le dieron origen y que resisten a ser modificados.

Las resistencias que todavía hoy genera en la universidad la ampliación del campo de formación pedagógica y del campo de las prácticas y las dificultades que aún persisten en los institutos de formación docente -sin dejar de reconocer los logros alcanzados por éstos-, corroboran la hipótesis acerca de que los cambios curriculares no bastan para que se modifiquen las perspectivas que todavía circulan en las instituciones. Pues, si bien los planes de estudio son producto de extensas y complicadas negociaciones entre los diversos colectivos constituidos por afinidades disciplinares, se resuelven, finalmente, a través de un decreto. Pero, la apropiación de los fundamentos teóricos y epistemológicos que los sustentan, por parte de los docentes que estarán a cargo de su implementación, hace necesario un sostenido trabajo de reflexión de las concepciones internalizadas, de análisis y deconstrucción (Sanjurjo, 2002; 2009).

La intención es preguntarnos acerca de qué recorridos específicos serían posibles o deseables para desempeñar una tarea especialmente compleja -con características que la diferencian de otras prácticas docentes como la formación disciplinar, por ejemplo- y qué dispositivos facilitan la construcción de esa función. Dicho de otra manera, cómo se puede favorecer, a través de proyectos sistemáticos, la formación para ejercer la docencia en la enseñanza de las prácticas profesionales, un espacio caracterizado por un complejo entramado de acciones, sujetos e instituciones implicados en una misma finalidad.

II-Fundamentos legales

La Ley de Educación Superior N° 24.521 (Argentina), sancionada en 1995, establece en su artículo N° 43: “Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades.” A partir de la vigencia de la Ley, el Ministerio de Educación determinó, como carreras de interés público en primera instancia, la docencia, las carreras del área de salud y las ingenierías, exigencia que luego se fue extendiendo a todas las carreras de formación profesional. Paulatinamente, esas carreras debieron ir adecuando sus planes, de tal manera que el campo de la formación en prácticas profesionales tenga una carga horaria importante, atraviere el diseño y se articule con la formación teórica.

Específicamente, en cuanto a la formación de docentes, en el año 2007 el INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente) estableció los criterios que debían reunir los planes de formación docente para que tengan validez nacional. En la misma Resolución (N°24) se establecieron las condiciones que el campo de la formación práctica debía reunir. En esa normativa se basaron los cambios producidos en los diseños curriculares de formación docente vigentes en los Institutos de Nivel Superior. Por otra parte, ANFHE (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación) y CUCEN (Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales) formularon, en el año 2011, los Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios en los que se establecen los cuatro campos que deben contemplar los diseños curriculares: de la formación específica, de la formación general, de la formación pedagógica y de la formación en la práctica. Además, especifica que este último campo debe ser transversal a toda la formación y abarcar un mínimo de 430 hs.

Estos avances en la normativa derivaron en interesantes modificaciones -con diversos niveles de desarrollo-, tanto en los diseños curriculares como en algunas experiencias prácticas. Al respecto, los institutos de formación docente han logrado mayores avances, relacionados con su larga trayectoria en cuanto a formación docente se refiere. Muchas carreras universitarias, atravesadas históricamente por su preocupación por la formación en prácticas profesionales, también están llevando a cabo desarrollos interesantes. Asimismo, se han realizado experiencias alternativas en cuanto a los dispositivos de formación y a la relación entre la institución de formación inicial y la de inserción.

III-Fundamentos teóricos y epistemológicos que sustentan los cambios

Podemos remontarnos a muy lejos para encontrar autores que entienden la práctica como algo más que la aplicación experta de la técnica. Ya Aristóteles distingue entre tres tipos de saberes: el *teórico* que apunta a la construcción de conocimiento; el *práctico*, que persigue la acción, entendida como la acción moral, la política, el hacer desde y para una finalidad, prácticas que tienden al bienestar y al bien común; el *técnico* que apunta a la producción. Si bien Aristóteles sostiene una actitud desvalorizante del trabajo manual, recuperamos su distinción entre saber práctico y saber técnico, entre práctica y técnica y la definición de lo práctico como las acciones con una finalidad y relacionadas con la moral y la política. Por otra parte, el movimiento de la escuela nueva ha enfatizado, permanentemente, que las teorías tienen su origen en las prácticas, que son éstas las que direccionan el pensamiento, que es la articulación teoría-práctica lo que permite otorgar significado a las acciones y que, por ende, es necesario articularlas durante la enseñanza (Dewey, 1933).

No obstante, la tradición tecnocrática, que deriva en una concepción instrumentalista y aplicacionista de la práctica y normativista de la formación, persiste con fuerza en las instituciones formadoras. Subyace a esta manera de entender la práctica, la concepción de que la teoría informa a la práctica y que el práctico es un técnico u operario que debe saber usar los conocimientos producidos por los teóricos. Desde este enfoque, el profesor a cargo del espacio de prácticas y residencias cumple un rol de supervisión, de control para que las prácticas se desarrollen tal cual fueron previstas. Se establece un ideal de desempeño al que el futuro profesional debe ajustarse. Los docentes a cargo de la formación ejercen una función disciplinadora, un papel modelizador que no le permite tener en cuenta la heterogeneidad de los contextos y la complejidad de las prácticas. El retrabajo de las experiencias en las clases de la universidad o de los institutos suele ser escaso y a veces

consiste sólo en la corrección de los proyectos y en evaluar la adecuación de las experiencias al modelo prefijado.

La racionalidad práctica supuso una ruptura importante con el enfoque positivista (Habermas, 1982). Desde esta perspectiva, la articulación teoría-práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los profesionales en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos. Los profesionales construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción, que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos. Se entiende la formación como un largo trayecto, como un proceso de construcción subjetiva y social, en el cual no siempre la formación inicial y las acciones planificadas de desarrollo profesional tienen la incidencia esperada, reconociéndose la fuerza de los aprendizajes realizados durante la propia biografía escolar y los procesos de socialización profesional (Schön, 1.992; 1998; Perrenoud, 2001).

Estas contribuciones permitieron superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática a partir del reconocimiento que los prácticos piensan cuando actúan, que es imposible que no lo hagan y que la práctica siempre es producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales las creencias, los valores y el conocimiento de quien las lleva a cabo juegan un papel importante. Además, que subyace a toda práctica una lógica posible de ser comprendida y que, a partir de la reflexión, los profesionales pueden comprender y modificar sus propias prácticas.

Esta manera de entender la práctica se fundamenta en una forma distinta de concebir la construcción del conocimiento profesional y, por ende la formación. Si los problemas que nos plantea la práctica son singulares y requieren de nuestras acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre ésta y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son de fundamental importancia. La formación deberá centrarse, entonces, en el análisis sistemático de situaciones problemáticas, en el ejercicio de toma de decisiones fundamentadas, en aprender a mirar las prácticas desde las teorías y a construir teorías a partir de las prácticas. Es por influencia de estos enfoques que los diseños de formación de profesionales comenzaron a problematizar la tensión entre formación teórica y formación práctica, dando lugar a propuestas novedosas.

Los enfoques críticos agregan un grado de profundidad a la problemática de la formación de profesionales, articulándola a problemas de valores e intereses sociales y otorgándole una función emancipadora. Desde la racionalidad crítica, tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos determinados, respondiendo a

intereses concretos y su articulación es dialéctica. La educación en general, la formación de profesionales en particular, no sólo persiguen la comprensión y la interpretación, sino también la toma de conciencia de las condiciones reales. El concepto de praxis, aportado por Freire (1970), hace referencia a la articulación indicotomizable entre teoría y práctica, entre reflexión y acción sobre sí mismo para transformarse y transformar el mundo.

IV-Desafío pendiente

Del análisis realizado, sobre todo en relación con la fuerza de la tradición instrumentalista de la práctica, se desprende que no es suficiente el cambio de diseños. Que tal como se planteó al inicio de esta comunicación, es necesario acompañarlo con cambios en las prácticas docentes. En base a ese convencimiento, la cátedra de Residencia de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, ha llevado a cabo permanentes acciones en esa dirección. Entre otras, la constitución -en el año 2003- de una red de profesores de prácticas, constituida por profesores de institutos, de la universidad y co-formadores, a través de la cual se realizaron acciones de desarrollo profesional, de acompañamiento a graduados, jornadas e investigaciones conjuntas.

En base al interés que despertaron esas actividades y a la persistencia de la preocupación por apoyar los cambios curriculares y contribuir a instalar una concepción hermenéutica y crítica de la formación en prácticas profesionales, en el año 2014 se puso en marcha la Maestría en Práctica Docente, de carácter académica, dirigida a docentes dedicados a la formación en prácticas profesionales, a directivos de las instituciones de formación inicial, de las instituciones de inserción y a docentes o personal que acompaña a los estudiantes en formación durante el desarrollo de sus prácticas en terreno. El interés que despertó la Maestría llevó al equipo coordinador a diseñar una nueva propuesta que no la reemplazará, sino que se presenta como una alternativa.

Se trata de una Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales, de carácter profesional, que se pondrá en marcha durante el presente año, dirigida tanto a aquellos docentes directamente relacionados con el acompañamiento y supervisión de las prácticas pre-profesionales, como así también a autoridades, responsables de la elaboración y concreción de proyectos de formación continua de profesionales y a profesionales preocupados en su propio desarrollo. El proyecto supuso conformar equipos con docentes de otras facultades de la UNR, ya que, además de espacios de formación comunes a todos los maestrandos, prevé un Seminario de identidad profesional y un Taller de

prácticas de enseñanza que los cursantes realizarán de acuerdo a su especialidad de base o de desempeño: en el campo de la salud, en el campo de las disciplinas tecnológicas y aplicadas, en el campo de las ciencias sociales, jurídicas y económicas y en el campo de la docencia.

Si bien se trata de proyectos focalizados y circunscriptos a una realidad determinada pueden resultar alentadores para la construcción de otras alternativas de desarrollo profesional de los docentes dedicados a la formación en prácticas profesionales.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. México: Taurus.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dewey, J. (1989 [1933]). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.

Freire, P. (1.970). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Habermas, J. (1982) *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Lores Arnaiz, M. del R. (1986). *Hacia una epistemología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Belgrano.

Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. España: Gráo.

Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

Sanjurjo, L., Alfonso, I., Caporossi, A., España, A., Foresi, M. F. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1.998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós: Barcelona.

Práticas pedagógicas na universidade em contextos emergentes: um exercício do estado do conhecimento

Maria Isabel Da Cunha

cunhami@uol.com.br

Resumo: Este artigo analisa as tendências das pesquisas em torno das práticas pedagógicas universitárias, explicitadas pelas dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil. Para sua elaboração foram consultados Bancos de Dados como o IBICT e CAPES, além dos sites de PPGS de algumas universidades nacionais. Assume-se os conceitos de prática pedagógica e contextos emergentes na universidade como orientadores do exercício. A revisão teórica com dados secundários foi realizada usando análise de conteúdo, especialmente através da leitura intensiva de resumos e conclusões dos trabalhos. Os resultados evidenciam que há um numero relativamente pequeno de estudos sobre o tema. As conclusões parciais indicam que (a) há dispersão e ampliação dos enfoques; (b) nas áreas da saúde, das ciências exatas e da educação as experiências são as mais recorrentes; (c) há uma preocupação com a qualidade e eficácia de procedimentos e instrumentos de avaliação; (d) há uma representação do campo da avaliação como indutora de práticas. Autores como Morosini, Franco, Romanowski e Ens, Olarte-Mejia e Rios- Osorio deram a principal sustentação teórica ao estudo.

Palavras Chave: Universidade, Contextos emergentes, prática pedagógica, responsabilidade social

Até há pouco tempo a prática pedagógica universitária era percebida exclusivamente a partir de saberes dos campos profissionais e científicos dos professores que, baseados nas representações tradicionais de suas trajetórias enquanto estudantes, forjavam o seu modo de ensinar. A autoridade docente se respaldava por uma hierarquia inquestionável nas instituições que, por sua vez, legitimavam a cultura estabelecida. A universidade representava um perfil definido, atendendo as expectativas tácitas das classes sociais que nela interagiam. Não permitia questionamentos sobre seu estatuto de credibilidade. A própria comunidade interna – organizada através de seus órgãos colegiados – definia suas práticas e rituais, sem

significativa interferência externa. Mesmo os estudantes – parte essencial dessa engrenagem e, por sua condição etária provavelmente mais inquietos - tinham iniciativa e força suficiente para alterar a cultura estabelecida. Suas reivindicações se assentavam num plano político mais amplo em termos de conteúdos e análises acadêmicas, e as reflexões, ainda que importantes, não chegavam a atingir propositivamente as finalidades da universidade no contexto da sociedade.

A reconfiguração da economia e as transformações na organização do trabalho vêm apresentando um expressivo impacto na educação superior. Profissões tradicionais se extinguem em função dos processos de industrialização e informação dos modos de produção. Por outro lado, novas exigências se apresentam abrindo espaços para especialidades não previstas nas sociedades tradicionais, onde não eram reconhecidas por seu estatuto acadêmico.

O papel docente e as práticas de ensinar e aprender, na conjuntura atual, vêm sendo postas em questão. Estando a informação disponível por meios digitais, não há mais sentido social na função professoral que se alicerça na transmissão do conhecimento, nem nas metodologias transmissivas. Essa condição vem abalando a compreensão tradicional de autoridade docente onde a erudição foi a sustentação de sua legitimidade. Cada vez mais se espera do professor outra gama de saberes e habilidades, acionando metodologias que incorporem a dúvida como valor e privilegiem o protagonismo dos estudantes.

Altera-se, também, a condição cultural e cognitiva dos estudantes. O acesso às informações pela via informatizada impactou a tradicional função da educação escolarizada, de ser guardiã da transmissão da cultura historicamente acumulada. Os estudantes podem, para ter acesso à informação, prescindir do aparato escolar e criar seus próprios códigos de comunicação, bem como assumir a seletividade dos seus interesses. Habilidades tradicionais como a expressão escrita, por exemplo - base de tantas profissões modernas, vão sendo substituídas por outras formas de comunicação, criando estilos cognitivos distintos baseados em novas exigências culturais e profissionais. A valorização do atual e do futuro sobre o passado determina o desinteresse por conteúdos historicamente mobilizados. Se a universidade de ontem pecou pela demasiada ênfase no passado – tendo em vista os critérios de legitimação científica do conhecimento da modernidade – a de hoje se vê constrangida pelo presente e pelo futuro para motivar seus alunos que, cada vez mais, ocupam-se com o atual, revelando a perspectiva de que o futuro pode ser totalmente imprevisível. Essa condição encaminha para inúmeras reflexões e é preciso aceitar que se configuram de forma

impactante. Este cenário, cada vez mais, exige mudanças nas práticas pedagógicas, tanto curriculares como na aula universitária. Estimula a pensar a universidade em contextos emergentes.

Para Morosini, os **Contextos Emergentes** são configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas. (MOROSINI/RIES, 2013). Compreendemos que os **Contextos Emergentes** referem-se, em geral, a interpelações exógenas propostas para a universidade, provocadas pelas políticas, pelos movimentos sociais e pelas culturas (Cunha, 2017).

Nesses conceitos há a noção de tensão e desequilíbrio entre o estabelecido e as exigências que a sociedade impõe à educação superior. Esta tensão abala a cultura institucional historicamente construída, atingindo a gestão, a docência e a prática pedagógica universitária. Compreendemos a prática pedagógica numa perspectiva ampliada e multifacetada. Como Franco (2016), assumimos que a prática pedagógica é uma prática social, revelando valores e expectativas com relação sujeito educado.

Não se trata de um espontaneísmo e sim de um processo que tem consequências pedagógicas e políticas no contexto acadêmico. A forma como os professores conduzem a parceria com os estudantes para produzir a aprendizagem revela tanto uma epistemologia como uma perspectiva de sujeito educado e de responsabilidade social.

Portanto as práticas pedagógicas não são neutras nem imparciais, como a didática funcionalista anunciava. Todo ato pedagógico é um ato político, aprendemos com Freire (1979). É certo que nem sempre esses pressupostos estão claros e teoricamente compreendidos tanto pelos professores como pelos alunos. Há muitos modismos que atingem as práticas pedagógicas reduzindo-as à procedimentos ou técnicas de ensino. Essas são importantes, desde que devidamente contextualizadas na sua dimensão educativa. Mas não substituem a amplitude e complexidade da prática pedagógica nos seus diferentes desdobramentos.

Estas reflexões são fundantes no contexto deste estudo. Seu objetivo foi fazer uma varredura nas produções acadêmicas, através de teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil, nos últimos seis anos, que explicitam práticas

pedagógicas instituídas na universidade em Contextos Emergentes. Procuramos, ainda,

- aprofundar os conceitos-chaves referentes às práticas pedagógicas em Contextos Emergentes;

- configurar o cenário do campo explicitado pelas dissertações e teses no Brasil;
- favorecer a eleição e o estudo de casos para a continuidade da investigação
- e compreender os contextos emergentes que interpelam a pesquisa e a prática acadêmica.

Olarte-Mejia e Rios-Osorio (2015), mencionando a Responsabilidade Social (RP) como um conceito que se identifica com os Contextos Emergentes, interpelam as Universidades, afirmando que "a literatura científica descreve diferentes experiências e formas de aplicação de Responsabilidade Social {...} que demonstram a intenção de transcender ao âmbito da formação e chegar a impactar o modelo de desenvolvimento de seu entorno" (p. 22). Citam Herrera (2002) que propõem a importância de reformar currículos com uma nova orientação e ajustes nas práticas pedagógicas, na procura de uma distinta formação para os estudantes. Estas práticas requerem o protagonismo do professor na proposição de processos formativos que estimulem os estudantes a produzir conhecimento, tomando os procedimentos da pesquisa para ensinar, a partir da problematização da realidade. Pressupõem, junto e a partir do conteúdo, realizar uma prática pedagógica cidadã, envolvendo o desenvolvimento sustentável e socialmente comprometido.

A proposta de Franco (2016) parece sintetizar essas perspectivas:



Estão explícitas, no Quadro, as dimensões com as quais a prática pedagógica, na perspectiva do Contexto Emergente, se compromete. A formação acadêmica precisa incorporar a dimensão política de seu trabalho e ser *inventiva*, como afirma Lucarelli, que inclui sempre *a produção de algo novo no aprendiz, através da resolução intencional de um problema, que pode ser tanto de índole prática como puramente teórica* (Lucarelli, 1994, p. 11). Entretanto, seja qual for sua natureza, revela uma condição temporal e cultural e sempre uma perspectiva valorativa que confere à prática pedagógica uma condição de prática social.

O exercício do estado do conhecimento

Tem sido recorrente lançar mão de estudos que fazem uma varredura na produção científica de determinada área, quando se deseja conhecer o avanço do conhecimento sobre ela e os desafios que se colocam como questões pendentes. Romanowski e Ens (2006) afirmam que o estado da arte ou do conhecimento compreende a análise do campo investigativo, ou seja, não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas. Podem significar uma importante contribuição na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento. Para as autoras, a expressão *estado da arte* pressupõe uma sistematização abrangente de uma área do conhecimento, nos diferentes estados de produção. O estudo seletivo, que aborda um setor de publicações vem sendo denominado *estado do conhecimento* (p. 40).

A partir dessa compreensão, o exercício aqui apresentado se inscreve como um estado do conhecimento, uma vez que foi seletiva a perspectiva temporal e as fontes disponíveis.

Para tal elegemos o acervo do Banco de Dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e complementarmente o Banco de Teses da CAPES e de alguns Programas de Pós-Graduação, selecionados a partir da presença de Linhas de Pesquisa consonantes ao tema das Práticas Pedagógicas, num período temporal de 2012 a 2017.

Inicialmente tratamos de analisar dissertações e teses em Programas de Pós- Graduação da área da Educação e, progressivamente nos aproximamos de outros PPGs, em

campos disciplinares e áreas profissionais que também produzem sobre ensino e aprendizagem.

A metodologia de estudos dessa natureza exige, principalmente, a definição de descritores para balizar a procura. Como no primeiro exercício constatou-se que o descritor "prática pedagógica" era quase inexistente, optamos por desdobrá-lo, incluindo "ensino", "aprendizagem", "inovação pedagógica" e "pedagogia universitária".

A essa fase seguiu-se o rastreamento do material disponibilizado que foi catalogado por ano de publicação, por tema central, por IES e por natureza, ou seja, se mestrado ou doutorado. Os resumos e conclusões dos estudos foram analisados e organizados em quadros para facilitar uma visualização ampla. Sempre que necessário, dada a fragilidade dos dados da primeira leitura, as informações foram buscadas no corpo do trabalho.

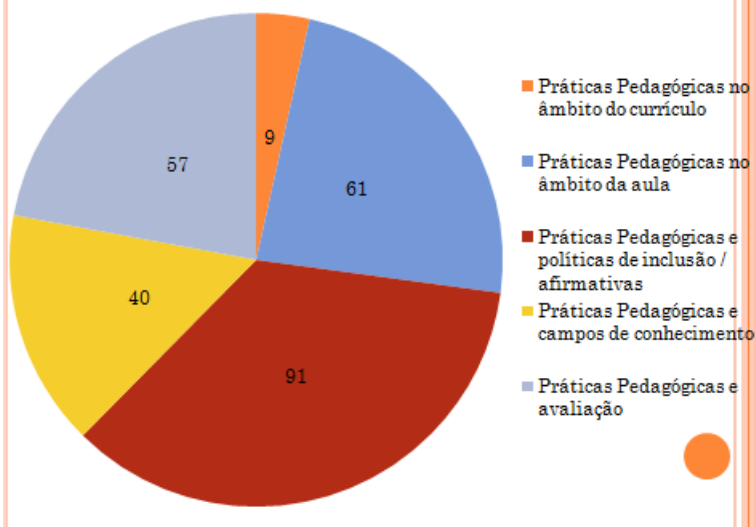
A partir de então fomos elaborando as inferências e algumas conclusões, até chegar a sistematização em forma de síntese para interpretá-la. Esta fase precedeu análise e elaboração das conclusões.

Para organizar os dados encontrados, assumimos algumas Dimensões da Prática Pedagógica na Universidade descritas a seguir:

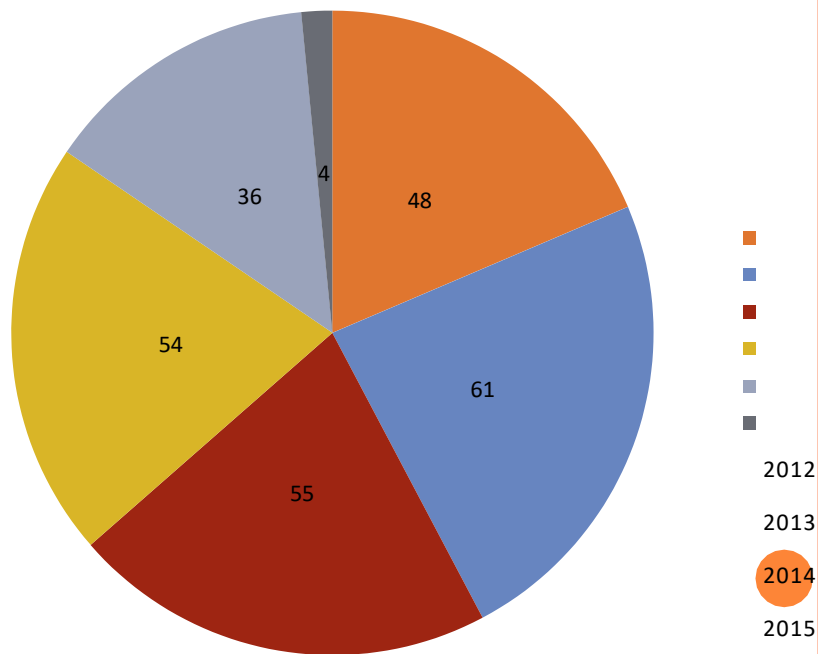
1. Prática Pedagógica e Currículo;
2. Prática Pedagógica a Aula e asTICs;
3. Prática Pedagógica e políticas de inclusão/afirmativas;
4. Práticas Pedagógicas e Campos de conhecimento;
5. Práticas Pedagógicas e Avaliação.

Essas Dimensões foram formulados, a princípio, a partir do campo teórico em questão e, a seguir, adaptadas em função dos achados do estudo. Foram analisadas 165 dissertações de mestrado e 63 teses de doutorado.

Relação de publicações por desdobramentos



Relação de publicações por ano



O exercício sobre o Estado do Conhecimento a respeito das Práticas Pedagógicas na Universidade favoreceu algumas inferências que exploraremos a seguir como categorias de

ISBN: 978-987-544-908-4

análise:

a) Dispersão e ampliação dos enfoques;

- b) Áreas da saúde, das ciências exatas e da educação como preferenciais;
- c) Preocupação com a qualidade e eficácia de procedimentos e instrumentos de avaliação;
- d) Representação do campo da avaliação como indutora de práticas.

Dispersão e ampliação dos enfoques

Como já explicitado, usar a expressão *práticas pedagógicas* como descritor principal se mostrou insuficiente. Infere-se que se trata de um conceito pouco utilizado ou reconhecido nas produções focadas na educação superior. Tudo indica que assume distintos referentes, pela sua amplitude e alguma ambiguidade. Ainda que tenhamos encontrado artigos que aprofundam o tema, as dissertações e teses pouco incorporam a expressão numa dimensão principal. Então foi preciso que o grupo de investigação desmembrasse o conceito definindo temas e estratégias que fossem familiares às produções.

Certamente a prática pedagógica no ambiente universitário, induz a dois especiais lugares da sua expressão: os currículos dos diferentes cursos e a aula que revela as estratégias que lançam mão professores e alunos para aprender e ensinar. Tanto uma como outra expressam contextos e valores que as incluem no conceito de prática social.

Sousa (2016) lembra que uma prática pedagógica ou educacional sempre expressa *intencionalidades, sujeitos, relações e conteúdos pensados, planejados, definidos de modo consciente. A prática pedagógica pode servir para conservar relações ou para transformá-las* (p. 45).

A autora chama a atenção para o fato de que não há lugar para o espontaneísmo na ação educativa formal. Mas ressalta que a prática pedagógica envolve um conjunto de princípios e valores éticos de caráter pessoal, cultural e social. A estes se somam a natureza da área e do conteúdo da aprendizagem e a própria experiência prévia dos docentes e dos estudantes.

A literatura revisada expressou uma concepção ambígua do conceito de prática pedagógica, que tanto pode ser *restrita* como *ampliada*. No primeiro caso encontramos estudos que exploram aspectos pontuais, como o uso de alguma ferramenta virtual para aferir determinada aprendizagem. No sentido ampliado, há a presença de conceitos amplos como avaliação formativa na aprendizagem, analisada num contexto curricular.

O rastreamento nas teses e dissertações sobre o tema das práticas pedagógicas exigiu um desdobramento conceitual. Em princípio tínhamos expectativa que os estudos de vinculassem a duas dimensões: os currículos acadêmicos e a experiências relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem na aula.

A leitura cuidadosa do material revelou já inicialmente a pouca presença de estudos e pesquisas sobre a dimensão do currículo, aqui entendida como um exercício de complexidade intensa, envolvendo múltiplos processos e diferentes atores.

Com mais intensidade encontramos teses e dissertações que propõem, acompanham e/ou avaliam experiências pontuais em cursos ou disciplinas.

Foi possível, também, perceber algum impacto das políticas públicas mais recentes nas práticas pedagógicas acadêmicas. Ainda que em numero pequeno, estudos sobre as *práticas de inclusão* permeiam as pesquisas evidenciadas através das dissertações e teses. Dada a condição temporal, ainda não são muitos os trabalhos nessa direção; entretanto apontam uma preocupação crescente que desafia a prática pedagógica acadêmica.

O que estudo evidenciou é que a expressão prática pedagógica ainda está muito circunscrita ao campo da teoria da educação e que as pesquisas, mesmo tratando de seus elementos, não chegam a conceitualizar e problematizar a complexidade do conceito.

Áreas da saúde, das ciências exatas e da educação como preferenciais

Foi interessante perceber que os estudos sobre as práticas pedagógicas se concentram mais em algumas áreas ou cursos do que em outras. E especulamos que essa condição pode ter diferentes explicações.

Certamente a *área da educação* aparece de forma relevante, quando se pesquisa a prática pedagógica como objeto de investigação, quer na sua condição predominantemente teórica, quer na manifestação prática. São estudos interessados que se debruçam sobre a pedagogia universitária, a partir do campo de conhecimento pedagógico. Revelam, predominantemente, uma concepção de prática pedagógica mais alargada que a alia com a teoria e prática.

Veiga (1989) nos ajuda a compreender que "o lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que a distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e

de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva, de modo natural ou social, para satisfazer determinada necessidade humana" (p.43).

A motivação para resolver problemas da prática se manifesta nos diferentes estudos. E essa é, provavelmente, uma das razões que justificam um expressivo número de pesquisas a partir de experiências na *área das Ciências Exatas*, especialmente sobre estratégias de avaliação. Tudo indica que há uma aposta de que novos processos avaliativos contribuam com a taxa de sucesso dos estudantes. Assim, matemática e física são duas áreas com presença significativa nas teses e dissertações que enfocam práticas pedagógicas.

Outra tendência relacionada aos campos científicos é a que manifesta um número expressivo de estudos na *Área da Saúde*. Provavelmente se possa compreender o fenômeno pela intensa mobilização de inovação desses cursos a partir das políticas públicas, desde a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS). Cursos de Medicina, Enfermagem, Odontologia, Bioquímica e Educação Física estão presentes no foco de dissertações e teses que privilegiam olhares sobre as práticas pedagógicas. Métodos alternativos de ensinar e de avaliar convivem com estudos sobre os currículos e as representações de docentes e estudantes.

Perceber que a mobilização de algumas áreas se sobrepõem a outras na configuração de pesquisas sobre a prática pedagógica universitária indica que fatores externos impactam movimentos internos no contexto acadêmico. Reafirmam a prática pedagógica como uma prática social, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social.

Preocupação com a qualidade e eficácia de procedimentos e instrumentos de avaliação

O campo da avaliação continua mobilizando o interesse e a necessidade dos professores. Quando perguntados pelos desafios que enfrentam na sua prática pedagógica, o tema da avaliação é recursivo e enfático. Essa condição evidencia incertezas tanto sobre os procedimentos utilizados para a avaliação da aprendizagem, como a presença de culturas múltiplas sobre o papel que essa ação joga no sentido da formação.

A transição paradigmática explicitada por Sousa Santos (1989) impacta a concepção

epistemológica que atinge o ensino e, portanto, a avaliação. Nela se interrogam em tensão a avaliação classificatória, de produto, e a avaliação formativa, que dá valor, especialmente, aos processos de ensinar e aprender.

Os estudos que analisamos revelam a preocupação acadêmica com essa transição. Muitos acompanham e querem validar experiências alternativas na prática de avaliar, outros abordam condições externas que interferem no processo de ensinar e aprender e, portanto na avaliação. Há estudos que focam a visão dos estudantes sobre esse processo, na diversidade de públicos que atualmente ocupam os bancos universitários. É adequado usar os mesmos critérios e tempos para avaliar estudantes trabalhadores que estudam a noite e os regulares que estão nas classes diurnas? Há técnicas, procedimentos e instrumentos que valorizam as diferenças? Áreas de conhecimento distintas pressupõe culturas avaliativas próprias? Avaliar conhecimento se equipara a avaliar competências? Que adaptações metodológicas são necessárias para avaliação de estudantes portadores de necessidades especiais?

Esses são exemplos de questões que as pesquisas descritas nas dissertações e teses que abordam a prática pedagógica universitária têm trazido. Essa condição, de alguma forma, se expressa quantitativamente na preferência acadêmica. Focar procedimentos e instrumentos revelam um interesse pela prática avaliativa mais do que pelos discursos de teorização da área. Certamente são a evidência de um vácuo de conhecimentos consolidados e da acelerada e desafiante condição histórica que interpela a universidade.

Representação do campo da avaliação como indutora de práticas.

Como já explicitado, o tema da avaliação foi o mais recorrente, indicando que esse elemento da prática pedagógica é o que desafia com intensidade a prática pedagógica universitária. Pesquisas sobre estratégias e instrumentos são as mais recorrentes. Entre elas estão o uso do portfólio, de mapas conceituais e, de modo exponencial, a presença dos ambientes virtuais com a aplicação de tecnologias (TICs). Ao examinar os estudos percebe-se mais investimentos nos espaços e condições micro, envolvendo disciplinas ou cursos, do que nas macro estruturas que pressupõem as práticas pedagógicas na Universidade.

A incidência de investigações que tem a aula universitária como objeto é majoritária.

Muitas são decorrentes de avaliação de práticas realizadas com estudantes por um ou mais docentes. Incorporar a tecnologias virtuais se apresenta como uma nova cultura na avaliação e nas práticas pedagógicas induzidas pelos docentes. Novos ambientes de aprendizagem, novas ferramentas e instrumentos se sucedem numa expectativa de melhorar as condições de aprendizagem e na perspectiva da inovação.

Qual o sentido do desse exercício?

O estudo demonstrou que conceito de prática pedagógica é polissêmico em razão das múltiplas implicações e desdobramento que engloba. No caso desta pesquisa, os dados indicaram dois especiais espaços de concretização da prática pedagógica: o currículo e a aula universitária. É preciso explicitar que compreendemos a aula universitária num sentido lato, que engloba planejamento e avaliação do ensino, bem como estratégias de ensinar e aprender.

Foi possível perceber uma polissemia nas compreensões desse campo nas pesquisas que constituíram o estudo, tanto em relação aos referenciais teóricos como à metodologias investigativas. Entretanto, foi possível identificar uma predominância de dados qualitativos nas investigações, ainda que muitas investigações trabalham com o método misto, que inclui os dados quantitativos.

A revisão da literatura representada nas teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação indica uma pluralidade de tendências referentes aos focos principais dos estudos, mas uma expressiva concentração no tema da avaliação. Esse fato explicita uma preocupação recorrente dos docentes que são mais enfáticos na proposição de novas metodologias avaliativas, na expectativa de que elas sejam indutoras da aprendizagem.

Percebemos, também, uma crescente preocupação com a diversidade de públicos que cada vez mais fazem parte do estudantado. Nesse particular há referências a origem cultural, as condições de estudo e aos alunos com necessidades especiais.

Vale ressaltar, porém, que ainda são escassas as políticas nacionais e institucionais que estimulam os docentes, das diferentes áreas do conhecimento, a realizarem pesquisas sobre o ensino que protagonizam. Essa condição, certamente decorre da não profissionalização da docência universitária que se estriba, em grande parte, pelo saber

disciplinar. Não é incomum, inclusive, que além de não estimular, os órgãos gestores imponham barreiras para esse tipo de investigação, que alcança pouco prestígio no campo acadêmico.

A literatura assinala que deveria haver maior articulação da carreira com o desenvolvimento profissional docente, como afirma Terigi (2010). Em geral as carreiras privilegiam o reconhecimento dos produtos da pesquisa nos campos de conhecimento disciplinares; pouco valorizam as aprendizagens profissionais para o exercício da docência. Desta cultura decorre um investimento restrito na investigação das práticas pedagógicas na universidade.

A realização deste exercício teve o sentido de favorecer um panorama de um dos campos de conhecimento em estudo - as práticas pedagógicas - no Contexto do Projeto Universidade em Contextos Emergentes. A expectativa é de que ele seja a base para continuar o Projeto nas suas diferentes fases. Estaria iluminando a caminhada para novas incursões.

Referências

- CUNHA, Maria Isabel da. Práticas pedagógicas universitárias em Contextos Emergentes. **Projeto de Pesquisa**. CNPq. 2017.
- FRANCO, Maria Amélia. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: V. 97, nº 247. p. 534-551. set/dez 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.
- HERRERA, Alma. El cambio en la década de los noventa: estudio comparado de diez universidades públicas de México. En: AXEL, D. HERRERA, A. (coord.) **La transformación de la universidad mexicana: diez estudios de caso en la transición**. México: Universidad Autónoma de Zatecas/Grupo Editorial Porúa. pp. 9-10. 2002.
- MOROSINI, Marília; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez. 2014.
- MOROSINI, Marília. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

LUCARELLI, Elisa. Teoria e prática como inovação em docência, investigação y actualización pedagógica. **Cuadernos de Investigación**. Buenos Aires. UBA. nº 10. p.18- 17. 1994

OLARTE-MEJIA, Diana, RIOS-OSORIO, Leonardo A. Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas em Instituciones de Educación Superior. Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años. In: **Revista de la Educación Superior**. Vol. XLIV, nº 175, p. 10-40, jul/set.2015

TERIGI, F. Carrera docente y políticas de desarrollo docente en America Latina.

Documentos de Trabalho. nº 50. Santiago do Chile, PREAL. 2010.

SOUZA, Maria Antonia de. Sobre o conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (Org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade do Tuiuti do Paraná, 2016. 204 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professordedidática**. Campinas, SP: Papirus,1989.

Recuperando el centro de la atención universitaria para la formación de los estudiantes

Felipe Trillo Alonso

Universidad de Santiago de Compostela. España

felipe.trillo@usc.es

Resumen: Este trabajo se centra en recuperar la dimensión formativa de los estudiantes por la Universidad. Aunque, actualmente, no es un inquietud que cotice al alza, este trabajo se enraiza, contextualiza y adquiere sentido en el marco de las políticas de reforma universitaria de la Unión Europea (oficialmente declaradas), que presentaron como principios rectores del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la promoción de la autonomía de los estudiantes y un aprendizaje significativo mediante la adopción de un modelo de enseñanza centrado en las competencias. En esa dirección, se presenta un decálogo de orientaciones para hacerlo posible sobre: el protagonismo del

estudiante, la toma de conciencia de la realidad institucional que habita y del rol que le corresponde desempeñar, la comprensión del modelo de desarrollo por competencias, la asunción de las exigencias que conlleva la capacidad de autorregulación, y la necesidad de discernir entre aprender y rendir y entre buenas y malas prácticas docentes. Todo ello, además, apuntando a la oportunidad de configurar un plan formativo específico en el ámbito curricular (como materia) o de la orientación educativa (como apoyo).

Palabras clave: Formación de estudiantes, estudiar y aprender en la universidad, autonomía, competencias, autorregulación.

Me han invitado a centrarme en “aquello que más me preocupa de la Universidad”, y lo que más me preocupa es recuperar la dimensión formativa de los estudiantes. No es una inquietud que cotice al alza en estos tiempos. Estructuralmente, la Universidad se ve afectada por un contexto de globalización, por el auge del liberalismo (menos Estado y más inversión privada) en detrimento del socialismo (mayor inversión pública), y por problemas tan complejos y urgentes como el impacto de las tecnologías, el equilibrio medioambiental y la inclusión social, entre otros. Institucionalmente, la Universidad ve cómo se resiente su autonomía por la presión de las Agencias externas de cualificación y por las políticas gubernamentales tanto económicas como administrativas que la empobrecen financieramente, limitando sus recursos, y que la asfixian, con sus exigencias burocráticas; por si fuera poco, las tradicionales obligaciones que cada vez disgregan más a su capital humano -la función investigadora, docente, de extensión y de gestión (con todos los conflictos asociados al reparto del poder)-, se multiplican por los requerimientos de la internacionalización y, especialmente, por los que establecen los indicadores de calidad (pues ya no importa tanto hacer las cosas bien, cuanto hacerlas cómo las Agencias de acreditación dicen que se hagan).

Siendo así, esto es, teniendo ante sí la universidad un panorama tan complejo y tantos frentes que atender, puede sorprender que a alguien le preocupe la dimensión formativa de los estudiantes. Una cuestión que, eso sí, centró buena parte de las políticas de reforma universitaria en la Unión Europea durante la década de los noventa del siglo

pasado (¡cuando éramos ricos!) y, acaso, los primeros cinco o seis años de este siglo XXI, cuando se presentaron como principios rectores del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), promover la autonomía de los estudiantes y un aprendizaje significativo mediante la adopción de un modelo de enseñanza centrado en las competencias, pero cuyo interés se difuminó y hasta se olvidó con la generalización internacional de la crisis económica del 2008.

Pero eso es lo que me preocupa. Y en esa dirección vengo reclamando de las políticas universitarias estatales y autonómicas en mi país, así como de los gobiernos rectorales y decanales, que dediquen tiempo y esfuerzo a centrar los debates y programas de reforma, de innovación y de mejora en la recuperación de la dimensión formativa de los estudiantes por la universidad. Un debate sobre los valores que la Universidad quiere darse a sí misma al respecto y que, bajo ningún concepto, estaría dispuesta a traicionar por muchos que sean los intereses contrapuestos que desde sus otras funciones y los diferentes contextos en los que se incardina, le insten o conminen a ello; un debate, por supuesto, constructivo y solidario que implique sin exclusiones al conjunto de la comunidad universitaria (profesores, estudiantes y personal de administración y servicios). A lo que debo añadir, en honor a la verdad, que en esa dirección llevo fracasando los últimos años.

Al respecto, según lo previamente acordado con los organizadores del Congreso y, por tanto, conforme a lo que expuse en la Mesa Redonda -que es de lo que debo dar cuenta aquí-, lo que presento a continuación son una serie de propuestas para hacer posible la finalidad declarada de recuperar la dimensión formativa de los estudiantes en la universidad. No obstante, previamente se impone una muy breve referencia al marco teórico conceptual en el que se enraizan y cobran sentido mis propuestas. Así, importa mucho al caso recordar y analizar críticamente:

-Lo que dije antes sobre la agenda fundacional del EEES, que, a través de la metodología *Tunning* (González y Wargenaar, 2003, 2006) se planteó revisar y redefinir los mapas de titulaciones y los planes de estudio existentes en cada país, en la dirección de construir un modelo común. Un proceso que, en honor a la verdad, generó en España un esfuerzo muy notable por la reforma de las metodologías docentes (ANECA,

2005 a y b; Bolívar y Pereyra, 2006; Escudero, 2009; Gimeno Sacristán, 2010; Trillo, 2005; Viñao, 2009; Zabalza, 2008)

-Asimismo, el hecho de que ante el controvertido modelo de enseñanza por competencias, es preciso reconocer dos corrientes distintas, con tradiciones e intereses diferentes: una que, desde el liberalismo económico, pone la educación universitaria al servicio de los intereses del mercado (empleabilidad) siguiendo criterios de eficacia, rentabilidad y excelencia; y otra que, desde el humanismo, prioriza el pensamiento crítico y el desarrollo integral de los estudiantes (ciudadanía), adoptando criterios de respeto, equidad y democracia (Escudero, 2011; Monereo, 2003; Pérez Gómez, 2008). Ni qué decir tiene que este trabajo se ubica en la segunda corriente, de tal manera que, por ello, se reconoce heredero también de una serie de obras que reflexionan sobre la educación y sobre el aprendizaje y que, en su día, se erigieron en referentes paradigmáticos del EEES; me refiero a trabajos como: el *Informe Faure (1973): Aprender a ser*; el *Informe Botkin (1980): Aprender, horizonte sin límites*; el *Informe Delors (1996): La educación encierra un tesoro*; la propuesta de *Edgar Morin (1999; edición de 2001): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*; y, entre otros, también el trabajo de *Gardner (1987): Teoría de las inteligencias múltiples*.

-Por último, que vivimos en un estado de cosas que no sólo no comparto sino que desdeño y contra el que me rebelo (Escudero y Trillo, 2015). Por ello, este trabajo también puede entenderse como una reacción más por mi parte: contra eso que la OCDE (2012) califica como el nuevo escenario de la “economía y gestión del conocimiento” y que está dirigido a disciplinar y someter los sistemas escolares a la horma mercantil (Ball, 2010; Ozga, 2014); y, por consiguiente, contra la cultura performativa y su obsesión por los resultados (sólo importa lo observable, lo medible y lo cuantificable), que ha provocado la actual fiebre por tasar, indexar y cuantificar todo lo que se hace, de modo que las organizaciones y las personas son reducidas a datos, a indicadores, a méritos reglados y selectivos, a comparaciones y ranking, sometidos al imperio de lo útil, práctico, efectivo y rentable (Ball, 2003; Ferreiro, 2010). De manera que sí, este trabajo se nutre también de la rebeldía contra el *factum* que destilan los textos citados (a modo de ejemplo, pues son muchas las voces).

En todo caso, lo que sigue es la expresión de un deseo y un compromiso: situar en el centro de la atención universitaria a los estudiantes y lo que representa estudiar y aprender en la Universidad, haciendo posible este decálogo de recomendaciones (u otro en este sentido) para el estudiante:

1. Importa que se interrogué sobre el protagonismo (“discente”) de su actuación como universitario, descubriendo las condiciones institucionales (curriculares, didácticas, organizativas) en las que se desarrollará. Porque el estudiante no es alguien que “cae” ahí y al que “le suceden” cosas. De alguna manera (aunque sea incipiente y borrosa, esencialmente intuitiva, y orientada -quizás distorsionada- por sus expectativas -fundadas y realistas, o no-), el estudiante es alguien que sabe lo que quiere, dónde se encuentra y qué tiene que hacer (cómo aprovechar - o sortear- el contexto) para sus fines. Y si no lo sabe, o tiene una idea equivocada, la tarea de la Universidad es ayudarlo a que lo sepa y la mejore. No cabe, pues, abandonarlo a sus suerte: que no se entere nunca y esté perdido, o que se entere tarde y aproveche menos.
2. Importa que sepa discernir y participar de su rol de estudiante y de su rol de miembro de la comunidad universitaria, sin olvidar su condición de ciudadano (Mendez, 2007). Hay, por supuesto, estudiantes así y que son un ejemplo, pero, en demasiadas ocasiones, encuentro a estudiantes que no son ninguna de las tres cosas (obviamente porque no resolvieron ni mínimamente el punto anterior); estos tienen un problema, desde la perspectiva que aquí presento. Entre los que son sólo estudiantes abundan los papanatas (que se creen todo lo que se les dice y hacen lo que les mandan aun sin entenderlo) y los obsesionados con conseguir las mejores calificaciones cueste lo que cueste (enajenándose de todo lo que no sea eso; compitiendo -deslealmente, a veces- con sus compañeros; subordinándose a lo que sea o a quien sea para lograrlo). También hay estudiantes que son activistas de vocación o de profesión según le dediquen mucho o todo su tiempo: lo suyo es estar en “las movidas” políticas, dentro y/o fuera de la propia universidad; así, hay estudiantes que actúan como peones en las partidas de ajedrez del Poder académico o que, en ocasiones (muy pocas), hasta lo condicionan (denunciando sus condiciones de formación y reivindicando mejoras); y otros que “pasan” de todo eso porque lo que de verdad importa está fuera del “artificial útero

burgués” que representa la universidad para ellos (pero que no abandonan). Naturalmente, entre estos últimos cabe diferenciar según la causa (por ejemplo -es sólo un ejemplo-, explotación de clase y brecha social -local o global- versus inatención a la diversidad), y según tengan mayor o menor conocimiento de esa causa y compromiso con ella.

La cuestión es cómo se distribuyen en esas categorías y si al respecto la Universidad, como tal, no tiene nada que decir: nada que advertir ni plantear, nada que cuestionar ni promover.

3. Importa que construya su autonomía mediante el desarrollo de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes y valores) que, frente al academicismo, le permitan interpretar la realidad que habita e intervenir sobre ella (Bolívar, 2010). En esa dirección, importa que sepa que eso se consigue con los demás y no contra ellos.

Sé bien que el término competencias es especialmente controvertido (Gimeno, 2008). Conste que hablo de competencia y no de competitividad. Y conste también que lo adopto en su acepción conceptual de desarrollo integral del estudiante: pues importa el qué se aprende, pero también el cómo se aprende y el por qué y para qué se aprende. Sólo integrando esas tres dimensiones se puede decir de alguien que ha desarrollado una competencia, esto es, que puede afrontar la solución de un problema complejo en un contexto de incertidumbre, y no sólo que ha sido entrenado para resolver sofisticados ejercicios académicos (academicismo). Para hacerlo posible, hace tiempo identifiqué algunas de las capacidades que era preciso desarrollar en los estudiantes (Trillo, 2010), en la línea de lo que, con afortunada expresión, Bain (2014) describió como “lo que hacen los mejores estudiantes de universidad”.

4. Importa que conciba “un proyecto personal de aprendizaje al servicio de un proyecto personal de profesión” y, en esa dirección, que sepa que la motivación intrínseca germina de dentro a afuera, descubriendo el interés (si lo tiene) de lo que se le presenta, lo cual, a menudo, exige un esfuerzo personal notable (no tiene porque ser ni ameno ni fácil). En esta dirección, importa que sepa que la razón tiene su emoción y la emoción tiene su razón, que no se puede hacer nada que merezca la pena sin su parte de pasión (que debe ser transmitida).

Sí. Contagiar pasión (o ilusión) por su futuro (que a la postre es el futuro de su propio país): mi inquietud al respecto es cómo resuelve esto la Universidad. Hemos preguntado sobre ello a los estudiantes (Méndez, 2007; Méndez y Trillo, 2010) y comprobado, con asombro, que la Universidad como tal no les guía en nada que tenga que ver con eso, y que sólo unos pocos profesores lo hacen, de manera ocasional y a *mottu proprio*, pero (salvo escasas excepciones) de manera menos relevante para ellos de lo que lo hacen sus familias, amigos y compañeros. Me encuentro así con generaciones donde abundan (aun siendo pocos siempre serán muchos) los jóvenes nacidos ya viejos, sin sueños (ideales decíamos cuando yo era estudiante), muy acomodaticios, y eso me lleva a pensar que no han tenido la fortuna de contar con Maestros, con mayúsculas (como las Maestras que se homenajearon en este Congreso), que les inspiren y provoquen. Estudiantes sin horizonte adocenados por profesores burócratas cuyos intereses están muy lejos de las aulas.

5. Importa que sepa que la clave está en el pensamiento, y que reflexionar sobre lo que se piensa y hace (metacognición), conocer las propias posibilidades y carencias (autoconcepto), y controlar las actitudes, poniendo todo eso al servicio de uno mismo (autorregulación), son claves en el proceso de construcción de la identidad (también como universitario).

En esencia, lo que planteo es que los estudiantes sean plenamente conscientes de la realidad (universitaria) que habitan y de las exigencias que ésta les plantea para que, a partir de ahí, evalúen su conducta y actúen en consecuencia. No estoy descubriendo nada nuevo, sólo hablo de la lógica cognitiva de la autorregulación (Schunk y Zimmerman, 1994). En esta dirección, permítaseme recomendar un libro recientemente publicado que me parece una excelente aportación a este planteamiento, pues hace pivotar sobre los profesores la responsabilidad de transformar la forma de pensar y de actuar de los estudiantes: *Cartografía de la buena docencia universitaria* (Paricio, Fernández y Fernández, 2019)

6. Importa que sepa que rendir y aprender no siempre van de la mano: pues memorizar sin sentido trozos sueltos de información para reproducirlos miméticamente y de manera acrítica no es aprender; del mismo modo que no lo es “estudiar para el examen”

(memorizar) o “trabajar para la nota” (decirle al profesor lo que quiere escuchar, sin importar si se entiende o no y menos aún si se está de acuerdo) (Trillo, 2005).

7. Importa que sepa que aprender es relacionar la información entrante con el conocimiento previo atribuyéndole sentido y que estudiar es atreverse a cuestionar lo que se lee o escucha y a cuestionarse a uno mismo desde ello. En esa dirección, importa saber que el sentido sólo se infiere a través de un ejercicio de argumentación y contraargumentación en un diálogo crítico y constructivo (no es el reino del capricho) (Ausubel, 1976; Bruner, 1989; Pérez Gómez, 2008).

8. Importa que sepa que la humildad intelectual es clave para poder aprender, pero que eso no tiene nada que ver con tolerar ningún tipo de humillación.

Ante tantas y tantas faltas de respeto para con los estudiantes, estoy pensando en los argumentos de Adela Cortina (2007) en su libro *La ética de la razón cordial*, cuando insta a “no instrumentalizar a las personas”, esto es, a “no poner a las personas al servicio de fines que ellas no han elegido, precisamente porque ellas pueden elegir sus propias metas” (Cortina, 2007: 224); y, al mismo tiempo, a “empoderar a las personas”, pues “no se trata sólo de no manipular, sino también de actuar positivamente para potenciar las capacidades de las personas, de forma que puedan llevar adelante los planes de vida que elijan, siempre que con ellos no dañen a otras personas” (Cortina, 2007: 225).

9. Importa saber que hay “malas prácticas docentes” a las que, a menudo, los estudiantes se ven coaccionados a acomodarse, y conviene identificarlas: pues no es lo mismo someterse a “dar respuestas de otros a preguntas que jamás se habrían planteado”, que descubrir cooperativamente con los profesores las preguntas que vertebran y dan coherencia a un campo de conocimiento y a un desempeño profesional. Metodológicamente, lo anterior exige entender que el aprendizaje no ocurre como algo que se hace “sobre” los estudiantes, sino “con” ellos; no se transmite sino que se desarrolla. Siguiendo a González y Cutanda (2017), se trata, en definitiva, de promover “coreografías amigables” (Oser y Baeriswyl, 2001), en las que resulte factible desarrollar “roles docentes y estudiantiles diferentes a los tradicionales, más basados, por tanto, en la construcción activa, participativa y social del conocimiento; y menos en

la transmisión de saberes académicos irrelevantes y generadores de desafecciones del alumnado” (Fullan y Langworthy, 2014).

10. Importa que sepa algo de todo esto para proyectarse en la Universidad y construir una hipótesis sobre cómo le gustaría ser y estar allí. Estoy hablando de *engagement* (Fredericks, Blumenfeld y Paris, 2004; González, 2010; Pascarella, 2016; Pascarella y Terenzini, 2005; Renzulli, 2002).

Referencias Bibliográficas

ANECA (2005 a). *Libro Blanco Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.

ANECA (2005b). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA.

Ausubel, D.P. (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Valencia: Universitat de València.

Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista de Educación y Pedagogía*, v. 15, n. 36, p. 87-104.

Ball, S. (2010). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: en pos de la sociedad performativa. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 2, p. 37-55.

Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.

Bolívar, A. y Pereyra, M. A. (2006). El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona: Aljibe.

Botkin, J. (1980): *Aprender, horizonte sin límites*. Madrid: Santillana

Bruner, J (1989): *Acción pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.

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

Escudero, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 65-82.

Escudero, J. M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *CEE Participación Educativa*, 15, 93-102.

Escudero, J. M. & Trillo, F. (2015). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docencia en el contexto español. *Educación en Revista*, 57, 81-97.

Faure, E. (1973): *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.

Ferreiro, X. (2010). Mercantilización y precarización del conocimiento. En Vercellone, C. *La universidad en conflicto: capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños, 113-142.

Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C. y Paris, H. (2004). School engagement: Potential of the concept. State of evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *A rich seam. How new pedagogies find deep learning*. London: Pearson.

Gardner, H. (1987): *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: F.C.E.

Gimeno Sacristán, J. (2008) (comp.): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2010). Lo que se ha hecho en nombre de Bolonia en la formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 398, 82-86.

González, M^a T^a. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 8, n^o, 4, pp. 11-31.

González, M^a.T. & Cutanda, M^a.T. (2017): Incidencia de la formación continuada en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, pp. 104- 122.

González, J. y Wargenaar, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final- Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, J. y Wargenaar, R. (2006): *Tuning Educational Structures in Europe. Fase II*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Méndez, R. M^a. (2007). *Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad*. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, España.

Méndez García, R. M^a y Trillo, F. (2010): El papel de la información universitaria en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes hacia la universidad. *Revista de Educación (MEC)*, 353, 329-360.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (eds.) (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis-UAB.

Morin, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

OECD (2012). *Exploring the complex interaction between governance and knowledge in education*. Paris: OECD.

Oser, F. K. & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching. In V. Richardson (edit.). *Handbook of Research on Teaching* (4th edition). Washington: AERA, págs. 1031-1065.

Ozga, L. (2014). Outsourcing the governing of education: the contemporary inspection of schooling in England. *Sisyphus: Journal of Education*, v. 2, n. 1, p. 89-105.

Paricio, J. Fernández, A. y Fernández, I. (2019). Cartografía de la Buena docencia universitaria. Madrid. Narcea

Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). How college affects students (Vol. 2): A third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass

Pascarella, E.(2016). *How college affects students. Volume 3 : 21st century evidence that higher education works*. San Francisco, CA : Jossey-Bass

Pérez Gómez, A. (2008): ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Gimeno Sacristán, J. (comp.): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 59-102.

Renzulli, J S.; Gentry, M., & Reis, S.M. (2002). *Enrichment clusters: A practical plan for real – world, student – driven learning*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Schunk, B. & Zimmerman, B.J. (Eds.) (1994): *Self- regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 3-21.

Trillo, F. (2005): Competencias docentes y evaluación auténtica. *Perspectiva Educacional*, 45 , 85-102.

Trillo, F. (2010): Estudiantes universitarios de calidad. En Actas del VI Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria. La opción por la interdisciplinariedad. El estudiante como protagonista. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú.
Recuperado de: <http://congreso.pucp.edu.pe/vi-cidu/interna.php?view=actas>

Viñao, A. (2009). El grado de Pedagogía y la formación del profesorado ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 97-113.

Zabalza, M. A. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación Educativa*, 18, 69-95.

**Cronotopías profanas. Biografía y Performatividad ante la percepción/el
padecimiento/y-el disfrute: dislocamientos y descomposiciones**

Luis Porta

UNMDP-CONICET

luisporta510@gmail.com

Resumen: En “cronotopías de la intimidad” Leonor Arfuch da cuenta de la escena íntima contemporánea. Se propone hacerlo en lo que denomina una especie de “plano detalle”. Partiendo de la categoría de cronotopos bajtiana que establece la correlación indisociable de espacio, tiempo y afecto, Arfuch se centra en el análisis de la casa como cronotopos que a su vez despliega, casi en una lógica abismal exquisitamente trabajada, en diversos anclajes cronotópicos: rincones, jardines, cajones, álbum de familia, postales. Allí señala la importancia de los viejos anclajes cronotópicos: memorias personales, testimonios, recuerdos donde lo público y lo privado son espacios simbólicos mutuamente implicados. Me interesa en la presentación dar cuenta a través de un relato biográfico, de ese plano detalle: el aula en este caso, donde se ponen de manifiesto esos viejos anclajes que dan cuenta de la condición performativa de la biografía. En este sentido, la performatividad opera como acto vital de transferencia, transmitiendo el saber social, la memoria y el sentido de identidad. La performatividad es una práctica y una epistemología, una forma de comprender el mundo y un lente metodológico: forma de ser-estar-en-el-mundo, depende de una inscripción narrativa, política y poética múltiple. La performatividad al narrar performa, lo cual implica repetición o reiteración, proceso constante de reinscripción en la imposibilidad de que algo se repita tal cual una y otra vez. La performatividad disloca (puede ir a contravía, es profana), puede generar espacios otros para la producción de sentidos, es un modo de experiencia disruptivo, impertinente, circula por los bordes. Por ello, la

performativización de lo biográfico tiene la condición de que tiempo y cuerpo se disloca a partir de la experiencia sensible. El espacio biográfico tiene “hilos sueltos que perturban la fuerza de la evocación”, estos hilos marcan una cronología y una territorialización donde está anclada la afectividad.

Jugaré en la presentación con la metáfora de la respiración, como una puesta en acto de esos hilos sueltos que perturban la evocación de la biografía y nos permite la condición de la vida. La respiración es el proceso mediante el cual los seres vivos intercambian gases con el medio externo. Consiste en la entrada de oxígeno al cuerpo de un ser vivo y la salida de dióxido de carbono del mismo: inhalar en el primer caso y, exhalar en el segundo. Voy a inhalar y exhalar a partir de los retazos biográficos. Haré mías sus palabras: como una apuesta performativa de ser-y-estar-en-el-mundo, como una “mixtura” o co-composición que disloca el sentido binario y transmuta en una disrupción profana que permite percibir, padecer y disfrutar la vida. Tomaré mojones de inhalación y exhalación a partir de dinámicas que hacen a: el dislocamiento/la descomposición del campo pedagógico y su vinculación con las culturas; la condición afectiva y afectante de las prácticas de enseñar y aprender en sentido performativo; la narrativa autobiográfica como atmósfera vital que nos permite visitar el campo de la investigación y, finalmente las urgencias del dolor social que nos sitúan en la condición de cuirizar nuestro ambientes pedagógicos para resistir y re-existir y hacer el mundo más respirable.

SIMPOSIO N°1

Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinador:

Alejandro Vila – UNR

Invitados:

Dario Maiorana – UNR – Argentina

clasicos@yahoo.com

María Delfina Veiravé - UNNE- Argentina

delfinaveirave@gmail.com

Beatriz Guerci de Siufi – UNJuy – Argentina

bsiufi@yahoo.com.ar; bettina@imagine.com.ar

María Esther Cruz – IES- Pcia. Santa Fe

maricruzef@hotmail.com

Introducción

El Congreso que hoy nos convoca es un eslabón más en la cadena de esfuerzos académicos nucleados originalmente bajo la órbita de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria y extendidos reciente y oportunamente para el caso argentino. Si bien el eje de trabajo, tanto de la Asociación internacional como de la Argentina, es la docencia, en esta oportunidad resultó necesario incluir otras temáticas, tal como la que nos convoca a este Simposio: la problemática de la gestión.

Por un lado, porque estamos convencidos que las modalidades de gestión pueden resultar posibilitadoras u obturantes de las prácticas y funciones del nivel. Ello amerita la discusión de cuáles son los modos y dispositivos que favorecen las funciones académicas, políticas y sociales del nivel superior. Por otro, el momento nacional e internacional actual hace necesaria una profunda revisión de cómo contribuye el nivel en la formación de sujetos sociales, no sólo capacitados para desempeñar técnicamente bien su profesión, sino comprometidos en la construcción de una sociedad más democrática, justa y solidaria. En esa dirección sabemos, también, que los modelos de gestión son altamente formativos de subjetividades, por lo que merece el análisis teórico y el intercambio de experiencias.

En esa dirección, una mirada retrospectiva nos permite recuperar la tradición reformista en la universidad y las experiencias innovadoras de gestión en los institutos de nivel superior que también se asientan en similares idearios. La vigencia de los principios reformistas –cogobierno, laicidad, libertad de cátedra, publicidad de los actos de gobierno, autonomía, ingreso irrestricto, asistencia al estudiante, articulación de la universidad con el medio, proyección latinoamericana-

ameritan su recontextualización en un mundo cada vez más complejo en el que el nivel superior - responsable de la formación de profesores y profesionales- debe cumplir un rol protagónico.

La democratización en el Nivel Superior

María Esther Cruz

Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe – Argentina

maricruzef@hotmail.com

Resumen: Desde una mirada de la Jurisdicción, Santa Fe, intentaré explicitar las acciones que se han proyectado, y se vienen concretando, para el logro de la democratización del Nivel Superior, que apuntan a la adquisición de derechos para el ejercicio pleno de la ciudadanía, enmarcados en normas para garantizarlos. Preguntarme a qué conlleva hablar de democratización para cargarla de sentidos. Desde la historia revisar los antecedentes que dieron origen a las instituciones terciarias, haciendo referencia a aquellos momentos que marcaron logros y rupturas, avances y retrocesos pero que las fortalecieron para seguir habitándolas y hacer de ellas un lugar de encuentros para la enseñanza y los aprendizajes, con la participación comprometida y responsable de todos sus actores. También marcar los pasos que no se han podido dar y tratar de leer el por qué de ello para revisar lo hecho y por hacer.

Palabras clave: Democratización, normativa, participación, derechos, consensos

Introducción

Partiendo del Eje de trabajo que nos convoca en este Simposio: “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior”, me referiré sucintamente a los procesos de *democratización de y en* los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Santa Fe, ámbito en el que me desempeñé durante 40 años como docente, en distintos cargos directivos, algunos de ellos por elección de los Claustros y como consultora en el Equipo Técnico Jurisdiccional Legal. Si bien esta mirada puede resultar recortada en la Jurisdicción, las problemáticas reveladas en ésta, no le son ajenas al resto de ellas.

La Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, detectó en una investigación nacional, problemas en las instituciones formadoras, entre ellos se mencionaban “la baja consolidación de la identidad de la formación docente, la debilidad en la organización y la dinámica académica y pedagógica de las instituciones formadoras, el escaso desarrollo de políticas de apoyo a los estudiantes, la debilidad de regulación”¹, por incluir aquellos que atañen

¹ Resolución CFCyE N° 251/05

directamente en la temática de la que nos ocupa. En conteste con lo relevado se promovieron acciones, desde el Consejo Federal de Educación y desde el Instituto Nacional de Formación Docente, tendientes a orientar y acompañar los procesos de regularización del sistema formador de las Jurisdicciones que retomaré en el punto 2.

Para abordar el tema de la democratización en el Nivel Superior, de enseñanza no universitaria, que ampliaré en el punto 3., es pertinente realizar un breve recorrido de los orígenes y antecedentes del nivel para que comprendamos el hoy de las instituciones, instituciones éstas en las que los hechos político - institucionales del país han tenido incidencia en ellas pero no tan fuertemente como sí lo fue en las universidades, culminando con los avances que se han realizado en la Jurisdicción y las etapas que aún faltan concretar en el proceso de democratización institucional.

Revisando la historia

Este recorrido no pretende ser detallado por períodos históricos y contextos sociopolíticos, sino a modo de “telón de fondo” para “mirar” el actual Nivel Superior, retomando algunos antecedentes que marcaron, y marcan, a las instituciones formadoras terciarias, tanto docentes como técnicas.

En el siglo XIX se registraron los primeros antecedentes que podríamos considerar como los orígenes del nivel superior, como lo fueron la creación de las escuelas normales, la formación de docentes para el nivel inicial en Paraná (el requisito para acceder era tener el título de Maestra Normal), las escuelas de comercio e industriales. En 1904 se crea el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, en 1908 el Instituto Nacional de Educación Física y en 1914 se modificaron los planes de los profesados normales, constituyéndose estas instituciones en la base para la formación de docentes para la enseñanza secundaria durante gran parte del siglo XX, así como las Escuelas Normales lo fueron para la enseñanza primaria hasta fines de 1969. Posteriormente se fueron complementando con otras para la educación artística, educación especial, educación preescolar, para la enseñanza técnica y a principios de la década del 50 se autorizaron las instituciones terciarias privadas y se crearon las de carácter terciario profesional, los institutos técnicos.

En 1970 se produce un cambio significativo con explosión de las instituciones terciarias, como lo fue la transferencia de la formación docente para el nivel primario, del nivel secundario al nivel terciario. La formación docente, si bien en un principio estuvo a cargo de instituciones nacionales, en la década del '70, las provincias comenzaron más ampliamente a crear las propias, aunque ya existían instituciones que desde su creación fueron provinciales, generándose así tres tipos de instituciones terciarias: nacionales, provinciales y privadas.

De 1966 a 1983, los gobiernos de facto, con un breve período democrático, generaron un impasse en los logros que se habían alcanzado. Llovían casi diariamente resoluciones ministeriales con los/as docentes “prescindibles”, cierres de carreras, supresión y/o reemplazo de materias, listado de libros prohibidos, ingreso restricto, por mencionar algunas. En la última dictadura también se

agregaría la presencia de “caras nuevas” como asesores pedagógicos o estudiantes que iban de una carrera a otra aduciendo que no era la carrera elegida. Los “Agentes de los servicios” habían entrado en los institutos junto con los silencios, el miedo y el “no te metas”.

Durante la primavera alfonsinista a partir del '83, los aires democráticos oxigenaron a la sociedad toda, y los institutos como constructos sociales, comenzaron a respirar el mismo aire con euforia y retomando lo que por años había sido “guardado” pero no olvidado por el colectivo docente. Se reanudaron las discusiones acerca de los cambios curriculares y a normatizar, con otros paradigmas, algunos niveles de la enseñanza.

Entre 1992 y 1993 se transfirieron las instituciones nacionales a las respectivas provincias, tanto las de gestión estatal como las privadas. En abril de 1993 se sanciona la Ley N° 24.195 Federal de Educación -la primera en la historia argentina para el conjunto del sistema educativo- pero que no reguló sobre la educación superior que sería objeto de otra Ley, la N° 24.521 de Educación Superior de agosto de 1995, sería la primera en abarcar, también en su conjunto, la educación superior universitaria y no universitaria. A partir de ella se dictarían una serie de decretos y resoluciones que la complementarían.

Fue un período en el que se crearon un alto número de instituciones terciarias, de gestión estatal y privada, con diversas orientaciones, no sólo docentes sino también en áreas de servicio como diseño, turismo, hotelería, informática, administración de empresas y del comercio (tecnicaturas) con un crecimiento significativo en la matrícula.

A finales de los '90, según lo fijado por la Ley de Educación Superior en el marco de la temática sobre la calidad educativa, el Consejo Federal de Educación estableció los Lineamientos para la evaluación y acreditación de los institutos de formación docente (IFD), de las carreras que dictaban, de la validación nacional de estudios y títulos docentes. Para ello se conformaron las unidades provinciales de evaluación (UEP) con estándares/requisitos impuestos por “el Estado evaluador”, nombrando para esta tarea a especialistas y/o académicos. El aprobar esta evaluación “acreditaba” a la institución y garantizaba su continuidad en el sistema. Se asignarían incentivos económicos específicos que orientaron las acciones de las instituciones para el logro de ellos; algunos programas fueron financiados por el Banco Mundial. Algunas instituciones de todo el país cerraron sus puertas por no dar cuenta de los estándares establecidos. Se vivieron momentos de conmoción institucional ante la debilidad de alguno/s de los requisitos exigidos o la zozobra que provocaba el no acreditar en la primera presentación de la documentación para esta evaluación “documental y de escritorio” (Lamarra; 2003).

En los '90 muchos logros se desvanecieron. La institución y la educación toda, estuvo atada a los designios tecnocráticos de la economía. Todo tendía a interpretarse en un marco economicista y la educación no escapó a ello.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN)² se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), organismo del Ministerio de Educación de la Nación como responsable de planificar y ejecutar políticas para el Nivel Superior, y se diseña el Plan Nacional de Formación Docente 2007-2011³, trazando líneas estratégicas y acciones en el corto y mediano plazo para dar respuesta a los problemas detectados por la investigación nacional de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, que mencionara en el punto 1.-

En ese marco, desde el Consejo Federal de Educación, emanan Resoluciones a partir del 2007 que orientan en las posibilidades y condiciones requeridas para fortalecer las funciones del sistema formador, sus formas de organización y gobierno, el acceso a los cargos directivos y docentes, la que prescribe la elaboración de Reglamentos Marco e Institucionales: Orgánicos y Académicos. Se aprueban los Lineamientos Federales para el planeamiento y la organización institucional del sistema formador⁴, determinando que las autoridades jurisdiccionales produjeran gradualmente las acciones y regulaciones que posibilitaran implementar el planeamiento y adecuar la organización de sus sistemas formadores a las condiciones y características consignadas en ellos.

El Nivel Superior desde la mirada santafesina

La Jurisdicción transita con instituciones heterogéneas para adecuarse a las Resoluciones del CFE, con diferencias entre ellas, con estructuras organizativas diversas, variedad de cargos y denominación de ellos, ya que en el traspaso de las instituciones nacionales a la provincia nos encontramos con Escuelas y Colegios Superiores de Comercio (algunos con Normales incluidos), Escuelas Normales Superiores, Institutos Superiores de Educación Técnica, Institutos Superiores de Profesorado e Institutos de Educación Superior dependientes de la Dirección Provincial de Educación Superior. Los Institutos Superiores de gestión Privada y las Escuelas e Institutos de Educación Artística dependen de otra Dirección o del Ministerio de Innovación y Cultura, respectivamente. El funcionamiento de todas las instituciones está regulado desde el año 1986, a excepción de dos Institutos, por los Reglamentos Orgánicos de Institutos Superiores (ROIS)⁵.

En el ROIS para instituciones estatales, se contempla, ya que aún está en vigencia a excepción de las normas académicas y de la Práctica Docente, la constitución de Consejos Académicos, con carácter resolutorio, que a veces no es interpretado como tal y se constituyen como un órgano consultivo, integrado por un alto porcentaje de docentes por el cargo que detentan pero no porque fueran electos por el claustro *para la función de consejeros*. Los consejeros estudiantiles deben ser elegidos por los Centros de Estudiantes. Este organismo sería regulado posteriormente, en el 2013⁶,

² Ley N° 26.206/06 de Educación Nacional

³ Plan Nacional de Formación Docente. Resoluciones del CFE 23/07 y 101/10

⁴ Resoluciones del CFE N° 30/07, N° 72/08 y N° 140/11

⁵ Decretos N° 798/86 institutos de gestión estatal y artística; N° 2752/86 institutos de gestión privada

⁶ Ley Nacional N° 26.877 de agosto 2013 y Ley Provincial N° 13.392 de diciembre de 2013.

con una Ley nacional, otra provincial y decretos que las reglamentaron. El ROIS fue, en algunos aspectos, el inicio para democratizar, orgánicamente, a las instituciones del Nivel Superior.

El reconocimiento de la educación como un derecho social, que constituye ciudadanía, conlleva a que reconozcamos a los sujetos como “sujetos de derecho”, y esto determina para cualquier proyecto educativo un objetivo estratégico: *la democratización de la educación*. Con esta perspectiva la Jurisdicción viene trabajando con líneas estratégicas para garantizar una educación que logre “calidad con inclusión social”⁷ para todos los niveles y modalidades de la educación, a través de diferentes y variados Programas. En la Educación Superior, la democratización del nivel, es uno de los ejes que orientan y sostienen todas las líneas y acciones que se proyectan; lo transitado ha visibilizado a las instituciones formadoras de docentes y técnicos con aumento de matrícula.

Pensar en la democratización de la Educación Superior, nos lleva a otro nivel de análisis: el de la democratización al interior de las instituciones. Ésta estaría expresada en algunos aspectos como: * la inclusión, haciendo accesible la educación a todos y cada uno de los sujetos; *la igualdad de oportunidades frente a las mismas condiciones; *la elección libre y justa (equidad); *la participación real y responsable de todos sus actores que implica pre informarse, votar y ser votado, debatir, trabajo y acuerdos colectivos, compromiso social. Para ello las instituciones deben contar con un diseño organizacional que asegure el funcionamiento democrático y una gestión que cotidianamente garantice derechos, transformarse en un espacio para el ejercicio de los mismos. Esta democratización debe estar encauzada con normativa, normativa que garantice esos derechos y seguridad jurídica, que deben ser elaboradas con la participación de supervisores, directivos, docentes, y estudiantes, actores todos ellos comprometidos con los procesos de formación.

Desde la Jurisdicción se concretaron, y aprobaron por decreto, los *Reglamentos Académico, de Práctica Docente y de Práctica Profesionalizante Marcos*⁸ de aplicación para los 69 institutos superiores estatales, 104 privados y 11 de artística (docentes, técnicos y mixtos)⁹, resultado de la aplicación de diferentes dispositivos y/o estrategias para garantizar la participación y acuerdos de los actores institucionales en la construcción de las normas. Se diseñaron, para toda la Jurisdicción, consultas a los IES a través de la plataforma del Ministerio, Mesas de trabajo con Supervisores, Jornadas con representantes de los directivos, docentes y estudiantes con los Equipos Técnicos Legales, Jornadas de discusión institucional, Encuentros con solo representantes estudiantiles. En el Reglamento Académico se incluye el acompañamiento a las trayectorias formativas que permiten al/a la estudiante construir recorridos propios, ingreso irrestricto, el ingreso condicional a la aprobación del nivel secundario, cursos introductorios a las carreras, acreditación como estudiante

⁷ Ejes de la Política educativa: Inclusión socioeducativa, Calidad educativa, la Escuela como Institución Social.

⁸ Dcto N° 4199/15; Dcto N° 4200/15 y Dcto N° 1559/17 respectivamente

⁹ Incluir a los Institutos Superiores Técnicos “puros” en estos procesos fue una definición Jurisdiccional

libre y por promoción directa, incorporación a mitad de año en las unidades del segundo cuatrimestre.

Este tránsito, que pretendía ser recorrido con la participación plena, consensuada y comprometida de directivos, docentes y estudiantes, en algunas modalidades de trabajo, no se hizo efectiva la convocatoria a estos últimos por parte IES. En esta etapa los Institutos están abocados a la tarea de elaborar sus propios reglamentos institucionales, respetando y adecuándose a las normas marco que deberán ser aprobados por autoridades ministeriales.

Sobre el Reglamento Orgánico Marco (ROM) que definiría la Organización de la Formación Docente, Identidad, Finalidades, Funciones, el Gobierno de los IES, *la forma de acceso a los cargos y la periodicidad de los mismos* (puntos críticos), los órganos colegiados: carácter y composición, la Gestión y la Comunidad Educativa, no ha podido concretarse su redacción final y aprobación. Se trabajó con la misma metodología que con los otros Reglamentos, pero no se han logrado los consensos necesarios y suficientes al interior de los IES, percibiendo cierta “inquietud” en algunos de ellos ante la no estabilidad en los cargos directivos y el “debilitamiento académico por el mecanismo electivo de acceso a los cargos” (sic.).

Solo dos IES en la Jurisdicción cuentan, desde hace más de 20 años, con un Reglamento Orgánico que, aunque con diferencias entre ellos, coinciden en el acceso a los cargos por elección de los claustros y en la periodicidad de aquellos, en la participación de los claustros en los Órganos Colegiados de la Institución que forman el gobierno de los Institutos y por lo tanto tienen un carácter resolutivo más amplio en la gestión y no solo en lo académico, son instancia de apelación al interior del Instituto, diseñan políticas institucionales de investigación, capacitación y extensión.

Por lo expuesto puedo afirmar que actualmente, hasta no contar con el Reglamento Orgánico Marco, la democratización en los institutos superiores no es plena, porque la normativa orgánico funcional vigente es limitada, la estructura organizativa no es democrática, solo son electos por sus pares los Jefes de Sección. La dificultad reside también en que el sistema organizacional se mantuvo casi invariante a lo largo de todos los años que transcurrieron desde el pasaje total de la formación docente de modelo secundario a su inclusión como formación superior (secundarización del Nivel).

El desafío, el reto de HOY es continuar, retomar el camino iniciado en el proceso de democratización en el Nivel Superior y al interior de y en los Institutos, visibilizar los logros, las tensiones, las rupturas, los acuerdos, socializar y evaluar la experiencia de los dos IES, continuar con la generación de espacios de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles promoviendo procesos de participación para los/as estudiantes como modos de construir ciudadanía y comprensión del rol político del futuro docente y del técnico.

El desafío de internacionalizar la educación superior

Guerci de Siufi Beatriz

Univ. Nac. De Jujuy (UNJu) – Argentina

bsiufi@gmail.com

bsiufi@yahoo.com.ar

Resumen: En virtud de los cambios en el modo de producción y de transmisión del conocimiento, hoy se coincide en reconocer la capacidad multidimensional de las universidades para crearlo, aplicarlo y controlarlo, lo que las hace socialmente estratégicas. La elaboración de políticas basadas en los resultados de las investigaciones científicas, la gobernabilidad de las nacionales y la comunidad internacional producto de la comunión de saberes, son el aporte que las universidades dan a las sociedades posmodernas, cuando comparten la preocupación por el modo de afrontar los grandes problemas de la humanidad, como el calentamiento global, la pobreza, las crisis financieras y políticas, y las oleadas migratorias, entre otros.

Los vínculos internacionales han caracterizado a las instituciones de educación superior desde sus orígenes. No obstante, el informe de la UNESCO “Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior” (1995) se ha convertido en el hito que inaugura tiempos de reflexión sobre este nivel, de alcance mundial en sucesivos congresos, en los que autoridades gubernamentales y universitarias se han encontrado para definir el futuro de la educación superior.

Se identifican allí las características que definen la educación superior de los 90’: son tendencia la expansión cuantitativa, la diversificación de las estructuras institucionales, las restricciones financieras y de recursos y sobre todo, una creciente internacionalización. Las prioridades fueron propuestas en París en el año 1998 en la *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción* que la confirmó como un derecho humano a salvaguardar con un acceso que “no podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en discapacidades físicas”¹⁰

La tarea sería continuada por la misma UNESCO que insistió en convocar a los Gobiernos a construir el perfil de la educación superior apropiada a las distintas regiones del Planeta. Este fue el objetivo de la CRES 2008 (Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe) que desde Cartagena de Indias (Colombia) diría al mundo que

¹⁰ UNESCO. París. 1998

la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y su sostén financiero, un deber de todos los Estados. Un año después, nuevamente en París¹¹, se destacaría la condición de imperativo estratégico de este nivel educativo, “por ser fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad”.

El *II Encuentro Internacional de Rectores* realizado en Guadalajara en el año 2010, aportará cinco ejes que definieron las iniciativas, medidas y acciones para lograr una universidad comprometida, una universidad formadora, creativa e innovadora, eficiente, y sin fronteras. Instalando definitivamente la internacionalización como uno de los rasgos constituyentes de la educación superior de este siglo, junto a las funciones tradicionales de docencia, investigación y vinculación con el medio.

Córdoba reafirmará estas declaraciones el año pasado, cuando en el marco de la *CRES 2018* (III Conferencia Regional de Educación Superior) puso entre sus siete ejes de trabajo a la “Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe” junto al tardío octavo eje de “Formación docente”. El reciente *IX Encuentro de Redes de Educación Superior y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe* realizado en Lima (Perú) definió el Plan de Acción de la educación superior para los próximos diez años, con la consigna de que desde la academia se responda a las necesidades sociales de una Región compleja como la nuestra, a través de la identificación, análisis y actualización de sus problemas.

Si bien las singularidades que asumen las instituciones de educación superior convergen en la voluntad de reconocer su pertenencia territorial, subsiste la deuda de construir un espacio común de desarrollo, porque ENLACES (Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior) está demorado y no avanza sustantivamente en la definición de una universidad apropiada para la Región.

Hacia adentro de las instituciones, la internacionalización va posicionándose estratégicamente para resignificar las funciones de docencia, investigación y extensión, entendiendo que ensanchar sus límites en acuerdos interinstitucionales, en acciones de coprotagonismo más allá de las fronteras físicas, otorga una oportunidad de enriquecimiento que alcanza a toda la comunidad. Los convenios y acuerdos con los que se rubrica el compromiso de las instituciones de trabajar cooperativamente, el surgimiento de proyectos de investigación conjuntos para el abordaje solidario de los problemas comunes, el

¹¹ II Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París.

compartir los logros en las estrategias de aprendizaje para que la enseñanza sea realmente productiva (cátedras espejos, estancias de docencia, como ejemplos), exigen a las instituciones disponer de los instrumentos necesarios para su concreción.

Y de ahí la necesidad de fortalecer las oficinas de internacionalización, para gestionar la internacionalización integral como política que comprende a toda la institución. Algunos miembros movilizados no hace internacional a la universidad, por ello hay que diseñar estrategias programáticas que amplíen la inclusión de todos los actores de las instituciones: docentes, investigadores, estudiantes y también gestores – tanto autoridades como personal administrativo-académico. Las Redes son un buen recurso para avanzar en la construcción de estos espacios de interacción internacional, y con la dotación de recursos tecnológicos (aulas virtuales, conexión libre a internet, webinar, por ejemplo) se neutralizan las limitaciones presupuestarias y potencian las capacidades propias de cada institución.

Las definiciones políticas que otorgan variada jerarquía a las Oficinas de internacionalización, se reflejan en su posicionamiento en los organigramas institucionales, que aun siendo organismos relativamente nuevos, deben contar con indicadores fuertes de su pertinencia y eficacia como tributo a la calidad educativa de la educación superior. Por todo ello, su gestión sigue teniendo el carácter de un desafío a enfrentar.

Palabras claves: declaraciones – consenso logrados - universidad actual internacionalización integral.

SIMPOSIO N°2

**Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la
Universidad y en el Nivel Superior****Coordinadora:**

Yedaide, María Marta
Facultad de Humanidades, UNMDP
myedaide@gmail.com

Integrantes

Grinberg, Silvia
CONICET/ UNSAM
grinberg.silvia@gmail.com
Yuni, José
CITCA (CONICET-UNCa) /Universidad Nacional de Villa María
joseyuni@yahoo.com.ar
Suasnábar, Claudio
UNLP/Universidad Nacional de las Artes/ FLACSO
csuasnabar@gmail.com

En continuidad con los esfuerzos académicos nucleados originalmente bajo la órbita de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria y extendidos oportunamente para el caso argentino, el Simposio “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior” trae al centro de la escena un campo de práctica académica fuertemente connotada—con pronunciada legitimidad en términos de lógicas y regímenes moderno/coloniales—para promover, a propósito de su discusión, instancias de profundización e intercambio de experiencias. Las reflexiones que en torno de la investigación puedan suscitarse en el Simposio anticipan análisis fecundos, tensionados por las contingencias no sólo institucionales sino aquellas inscriptas en las coyunturas sociales que las interpelan.

Efectivamente, las tres contribuciones que se presentan reconocen las situaciones y condiciones que co-configuran los con-textos—epistémicos, institucionales, histórico-sociales y políticos—de la vida universitaria en nuestro país, particularmente a partir y a propósito de los cambios que la década de 1990 han impulsado en términos de auditorías y regulaciones, pero también a partir de las tensiones, contradicciones y conflictos que el entramado local dibuja como significaciones actualmente ligadas a las prácticas de producción de conocimiento académico-científico.

A partir de estos aportes—y tomando la invitación a transitar las múltiples dimensiones analíticas que la complejidad contextual admite—nos preguntamos sobre la posibilidad concreta de diálogo entre las universidades y las (otras) agencias de producción (cultural) de sentido social, los fines y sentidos de la investigación en la academia y la metamorfosis que se avecina mientras el campo de la investigación en el Nivel Superior oscila entre paradigmas y

perspectivas disruptivas de las tradiciones e intenciones de mercantilizar los productos de la investigación. La voz de lxs investigadorxs, conjeturamos, será primordial en las oportunas resoluciones de estas encrucijadas.

Territorio y territorialidades de la investigación

Grinberg, Silvia

CONICET/ UNSAM

grinberg.silvia@gmail.com

Resumen: La investigación en general, y en ciencias humanas y sociales en particular, se encuentra desde fines del siglo pasado tensionada tanto en lo que refiere a sus métodos y certezas como a sus resultados e impactos. Ello en una sociedad que se asume como del conocimiento y que sabe que, valga la redundancia, ese saber se vuelve clave como política pero también como experiencia. A través de la noción de territorio de la investigación se procurará tensionar algunas de estas dinámicas ligadas a la producción de saberes haciendo eje en la investigación, sus prácticas y los desafíos que enfrenta de cara a un mundo que cada vez más reclama esos saberes pero no siempre está dispuesto a ocuparse o hacer uso de ellos. Seguidamente, por medio de la idea las territorialidades se tratará de debatir entre los que es y aquello que está siendo la producción de conocimiento en esas tensiones así como preguntarse por la investigación como práctica.

La investigación en las universidades argentinas: dilemas, paradojas y disputas en sus sentidos contemporáneos

Yuni, José

CITCA (CONICET-UNCa) /Universidad Nacional de Villa María

joseyuni@yahoo.com.ar

Resumen: ¿Puede entenderse lo contemporáneo como una cartografía del presente o como la coagulación de un proceso socio-histórico que en su deriva configura discursos, escenas, prácticas y lógicas a través de las cuáles materializamos la vida universitaria? Este interrogante puesto en relación a la investigación como concepto, función y sentido mismo de la vida universitaria nos orienta hacia diferentes recorridos analíticos. Desde nuestra perspectiva, en tanto práctica socio-política no es posible pensar la actividad científica fuera de los marcos epistémicos que generan los procesos histórico-institucionales. En otras palabras, aquello que

podemos definir como prácticas, problemáticas y desafíos de la investigación, no sería más que la configuración de un estado de situación producido por las dialécticas de lo político inscripto en el contexto situacional generado por la apertura de las políticas neoliberales en la década de los noventa y sus sucesivas reconfiguraciones hasta la actualidad.

Proponernos pensar acerca de lo contemporáneo de la investigación en el sistema de educación superior en clave de contemporaneidad implica abordar una trama compleja, que considere procesos de naturaleza variada, que remite a diferentes escalas y niveles de análisis y que convoca a lecturas múltiples.

En esta presentación abordaremos analíticamente un conjunto de analizadores que a nuestro entender tensionan las prácticas, definen las problemáticas y delinean los desafíos que debe atender la investigación en las Universidades. Apoyándonos en diferentes fuentes y materiales de investigación y en notas recogidas en procesos de gestión de la investigación intentaré caracterizar los siguientes analizadores que operan como núcleos paradójales.

- a. El sentido de la investigación como misión y función universitaria en las lógicas de la Reforma Global de la Educación Superior y del Capitalismo Académico.
- b. Los conflictos y contradicciones epistémicas acerca de la investigación que se expresan en la emergencia de nuevas perspectivas (paradigma de la complejidad, decolonialidad, intedisciplinariedad, etc.) en el marco de procesos de gestión de mayor estandarización y disciplinamiento de la actividad científica.
- c. El desarrollo de políticas que para el caso argentino generaron un sistema dual, ampliamente reproductor de múltiples desigualdades (disciplinares, territoriales, de género). En particular interesa abordar los avatares del sistema “promocional” de investigación configurado a partir del Sistema Nacional de Incentivos de la SPU y un segmento de investigación “competitiva” definido por otras lógicas, actores y alcances de la investigación.
- d. Consecuente con lo anterior, interesa caracterizar los efectos subjetivantes de las políticas de regulación de la actividad académica a partir de la profundización de la cultura de la auditoría como dispositivo de gubernamentalidad del potencial crítico de la investigación.
- e. Finalmente, a partir de datos preliminares de un estudio nacional sobre Profesión Académica que se está llevando a cabo, se abordarán las prácticas y se identificarán algunas problemáticas producidas en el marco de las trayectorias de los académicos argentinos.

**Transformaciones recientes en el campo de estudios de la educación superior:
la investigación académica entre una agenda autónoma y las demandas de la política y las
instituciones**

Suasnábar, Claudio

UNLP/Universidad Nacional de las Artes/ FLACSO

csuasnabar@gmail.com

Resumen: El campo de estudios de la educación superior en Argentina surgió casi en simultáneo con los procesos de reforma del sector en la década de 1990. Como es sabido, estas políticas modificaron los patrones de interacción que históricamente estructuraron la relación entre el Estado, las universidades y campo académico. Así, la fuerte intervención estatal en la vida universitaria (vía los dispositivos de evaluación y el financiamiento por programas) introdujo nuevas dinámicas de funcionamiento en las instituciones y las comunidades científico-disciplinarias.

No es casual, entonces, que la preocupación de las primeras investigaciones en educación superior se haya concentrado en los cambios operados, ni que los resultados de dichas investigaciones animaran los debates político-académicos sobre el sentido, características y efectos del proceso de reforma. De tal manera, en pocos años se fue constituyendo un campo de estudios en vías de institucionalización que se manifestaba no solo en la creciente expansión de investigadores y proyectos de investigación sino el desarrollo de posgrados del área (mayormente especializaciones), de congresos y eventos específicos y de publicaciones periódicas (Krotsch y Suasnábar, 2002).

En este sentido, esta ponencia focaliza su interés en los cambios recientes en el campo de estudios de la educación superior y particularmente en la producción de conocimiento del campo realizada durante la última década.

SIMPOSIO N°3

Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión en la Universidad y en el Nivel Superior

Coordinador

Fabio Montero

Nivel Superior de la provincia de Santa Fe Argentina

Montero-f@hotmail.com

Integrantes

Dearma, Santiago

Facultad de Ciencias Agrarias U.N.R

Medina, Juan Manuel

Facultad de Ciencias Agrarias U.N.R.

Molinas, Isabel

Facultad de Humanidades y Ciencias U.N.L.

El Simposio: “Prácticas, problemas y desafíos de la extensión en la Universidad y en el Nivel Superior” propone un ámbito dialógico para poner en tensión distintas miradas sobre las prácticas extensionistas de las academias.

El espacio de encuentro se habilita en el marco del Congreso Latinoamericano: “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior” organizado por la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario y AIDU-A- (Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina).

TRIDIMENSIONALISMO DE LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS. Las prácticas extensionistas en la transformación de las instituciones y su contexto.

Fabio Montero

Nivel Superior de la provincia de Santa Fe Argentina

Montero-f@hotmail.com

La Educación Superior es un campo generador de bienes que se inserta junto con otras organizaciones de la sociedad civil y el Estado en una estructura socio - comunitaria a partir de la

cual produce, pero también es producida. La definición de estos campos está signada por intereses concretos que se dan como parte de un conflicto entre la hegemonía del conocimiento especializado de las universidades e institutos, el contenido técnico para la producción de bienes y el saber social de las organizaciones comunitarias.

En este sentido, cada uno de los campos del contexto “pone algo en juego”, desde el cual define sus intereses concretos y le da identidad al sector. Las prácticas extensionistas, junto con la investigación y la docencia son una respuesta de la educación superior para detectar “lo que está en juego en un territorio” con el fin de amalgamar los intereses sectoriales, en una dialéctica de interiorizar lo exterior y exteriorizar lo interno.

Las instituciones de educación superior son fundamentales en el desarrollo productivo, social y cultural de una comunidad. En este sentido, las políticas educativas deben afianzar una relación reflexiva y dialógica con los distintos actores de organizaciones civiles y el Estado.

Esta relación debe ser efectiva en términos reales y no una simple construcción de un modelo que puede resultar útil, pero que no genera una transformación objetiva en las instituciones y su contexto. Esta innovación deberá validarse en la práctica social.

La apertura hacia otras organizaciones externas impone la construcción de una agenda común que permita producir, distribuir, transmitir y utilizar conocimientos expertos para ponerlos al servicio del desarrollo sostenible de la región.

La relación entre la especialidad académica y el uso social del conocimiento por parte de la comunidad, no siempre se resumen en una praxis histórica, en la que la teoría y la práctica conviven en un coloquio retroalimentado por la búsqueda de una síntesis sistemática y verificable.

No es casualidad: pensar y producir conocimientos con otros actores no es sencillo para las organizaciones que históricamente detentaron el poder del saber validado. Más aún, para instituciones que se organizan alrededor de la ciencia, donde el conocimiento tiene un valor estratégico en sí mismo.

Lo cierto es que el carácter social del conocimiento científico no se identifica solo con las universidades y los institutos de educación superior, porque su construcción social se da en diálogos con saberes que no son científicos.

Comúnmente el “saber sobre lo real” fue un modelo que las universidades y los terciarios adoptaron para sí. Hubo que recorrer muchos debates políticos para reconocer (todavía de manera incompleta) los saberes validados por la comunidad.

Para alcanzar esta “síntesis inconclusa” las universidades debieron transitar por más de cien años de historia, y muchos más para el nivel superior de la provincia, que recién en los últimos tiempos

avanzó en cambios de Diseño Curricular y en la reglamentación de Prácticas Profesionalizantes, que acerca a los terciarios a un debate extensionista.

En este largo camino, se trasvasó el “modelo transferencista”, basado en la hegemonía del conocimiento de las academias sobre otras organizaciones de la sociedad civil, a un “modelo dialógico”, sostenido en las teorías progresistas de Paulo Freire. Aún así, este trasvasamiento no es pleno y aún está en debate.

La teoría predominante define a la Extensión, la Investigación y la Docencia como los tres pilares básicos de la educación superior. Esta definición no reconoce, per se, el mestizaje de las funciones sustantivas del nivel superior, que de hecho, suelen desarrollarse de manera independiente, y muchas veces en tensión y lucha.

Las ideas de Freire imponen un esquema de diálogo interno y externo, que implica el desarrollo de un modelo que fusiona elementos, que en principio parecen de distinta naturaleza.

Esta hibridación podría definirse desde un “modelo Tridimensional de las Funciones Sustantivas” a partir del cual, tres dimensiones coadyuvantes se proyectan en una sola imagen. Este fenómeno es una complejidad cuyos elementos no funcionan de manera independiente, de la misma manera, que no puede proyectarse la imagen si falta uno de ellos.

En este modelo cada elemento cumple función en una individualidad que no se pierde, pero que sólo adquiere “cualidad de completo” en una red de interrelaciones.

Las ciencias exactas consideran que el “espacio físico” es tridimensional, en nuestro análisis, ese “Espacio” está identificado con la realidad socio - comunitaria en que se insertan las instituciones de educación superior y sobre el cual se proyecta la tridimensionalidad de las funciones sustantivas.

En el mismo sentido, la interacción entre el espacio socio comunitario y la tridimensionalidad institucional es vital y dialógica, en tanto comparten áreas de hegemonía de intereses; compleja en la medida en que no siempre se reconoce el saber académico y el conocimiento de las organizaciones de la sociedad en igualdad de condiciones; procesual porque se construye en una secuencia de negociaciones de avances y retroceso; sistemática en la medida que se ajusta a un sistema de reconocimientos mutuos; e histórica porque comparten espacio y tiempo.

Esta definición tridimensional de las funciones sustantivas integra de manera coadyuvante y solidaria a la docencia, la investigación y la extensión en un planteo asociativo, recíproco, interdependiente y en unidad y lucha por el cual las instituciones del nivel superior se vinculan con su contexto.

En tal sentido, la docencia debe ser un reflejo de las investigaciones que se realizan en las unidades académicas, y de la vinculación que las universidades y los institutos establecen con su entorno.

La docencia debe proponerse la curricularización de la extensión y la investigación, para que parte de la tarea del aula sea la de extensionar e investigar. El objetivo no debe estar centrado en la acción voluntaria de los estudiantes, sino en la planificación institucional de las aulas.

Por su parte, las tareas investigativas deben ingresar a las aulas como saber validado, y como soporte de la verificación de las prácticas extensionistas. La investigación debe generar un análisis de las nuevas prácticas para producir una teoría que de cuenta de la realidad cambiante.

Finalmente, la extensión debe realizarse desde las aulas junto a los docentes, y con investigadores que aporten a la ratificación o rectificación de las intervenciones en el territorio.

En este contexto es importante centrar el problema de la extensión, porque es a partir de su definición que podemos establecer sus metodologías de abordaje y de acción, su aplicabilidad y evaluación, y su vinculación interinstitucional que pone en valor tanto el saber científico - académico como el saber validado por la comunidad.

La Extensión es una herramienta cuya capacidad de transformación se encuentra sostenida por decisiones políticas que involucra una discusión acerca de los saberes que “ponemos en juego”, y de una línea ideológica de acción que tensiona entre el saber científico y el conocimiento colectivo.

La Extensión propone salir de lo que preponderantemente se hace en las instituciones para generar espacios democráticos de mutua interpelación con los campos de la sociedad civil para involucrar el saber popular en el proceso educativo.

En este sentido, la concepción extensionista apunta a formar profesionales al servicio de la transformación social en un proceso interdisciplinario que interpele a una realidad disciplinada.

Las prácticas extensionistas, al igual que la docencia y la investigación, generan conocimiento que cualifican los espacios de enseñanza. La virtud es que su impregnación con la dimensión social aporta muchos recursos para la transformación de las instituciones y su contexto.

La manera en que las academias resuelvan la estrategia de planteamiento y evaluación de la extensión va a ser un recurso importante en el diseño de las políticas institucionales.

El perfil del egresado se construye en buena medida, a partir de las prácticas de extensión. La definición del “Buen Profesional” se debate permanentemente entre la formación monodisciplinar – especializada y la formación integral – humanista. Este diálogo va a ser resuelto en el paradigma educativo de las instituciones que, en gran parte, va a estar definido por la extensión.

Referencias bibliográficas

Camilloni, A (2013) La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, G. y otros (2013) Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender (11-21). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Menéndez, G (2017) Resignificación de la extensión a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. +E Revista de Extensión Universitaria. Núm 7 (24-37)

Tomasino, H y otro (2006) Extensión Crítica: Los aportes de Paulo Freire. *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio Urbano y Rural*. (121 – 135). Universidad de la República. Facultad de Agronomía

Pensar las artes en clave extensionista: el caso de la Bienal de Arte Joven de la UNL

Isabel Molinas

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

isabelmolinas8@gmail.com

Resumen: El trabajo se estructura a partir de los tres ejes propuestos en el marco del simposio: prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión en la educación superior. En primer término, se describe la *13ª Bienal de Arte Joven 2018* como práctica social y cultural, orientada por los ideales de la Reforma Universitaria de 1918. En segundo lugar, se incluyen referencias sobre la curricularización de la extensión en la Universidad Nacional del Litoral y, por último, se concluye en una valoración sobre la relevancia del pensamiento artístico en la docencia universitaria. Un rasgo distintivo de toda bienal, cualquiera sea el escenario y la institución que la promueva, es la inestabilidad que contribuye a introducir en la escena artística. En el caso propuesto para el análisis, este dinamismo se ve potenciado por el ideario de la UNL y por el debate promovido sobre algunos de los principales temas de su agenda: género, ambiente, derechos humanos, historia y memoria, entre otros. Tal como lo señala el curador y crítico Jens Hoffmann (2014), al mismo tiempo que las bienales evidencian la trama dominante de un discurso, hacen emerger las preguntas más relevantes que los artistas se formulan en el presente. En este sentido, se propone una lectura sobre el trabajo colaborativo con socios estratégicos y sobre la participación del público en propuestas que contribuyen a la construcción de ciudadanía desde la producción artística colectiva.

Palabras clave: arte - educación - extensión - bienal - universidad

Enseñar y aprender en los bordes del currículo

Hace veinticinco años que la Universidad Nacional del Litoral y la Federación Universitaria del Litoral organizan la Bienal de Arte Joven. En ocasión del centenario de la Reforma Universitaria, en 2018, el lema elegido es “Florecer de entusiasmo, crear en libertad”. Inspirada en un poema del dirigente estudiantil reformista Pablo Vrillaud¹, esta consigna alienta el riesgo estético y motiva la producción en los bordes de los lenguajes artísticos. Mientras que en ediciones anteriores la convocatoria había incluido artes escénicas, visuales, audiovisuales, música y letras, en la última bienal se elimina la inscripción por disciplinas y se promueve la reflexión sobre la expansión de las artes en la contemporaneidad. El adjetivo *expandido* -que introduce Krauss (1979) en su célebre artículo sobre la escultura en la posmodernidad- permite dar cuenta, tanto de la hibridación discursiva como de la clave territorial que incluye la ciudad, la región y los países que integran la red de universidades públicas de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay). La experimentación artística, la experiencia académica y la innovación tecnológica son los pilares de una propuesta de extensión de la cual participan más de veinte mil personas.

En relación con la experimentación artística, numerosas obras presentadas incorporan la participación del público en instancias de trabajo colaborativo que no necesariamente requieren del saber experto. Son producciones que sobrepasan los límites de los campos artísticos e inspiran, por ejemplo, la creación de “*Desborde*, ciclo audiovisual sobre arte contemporáneo desde la mirada de quienes lo hacen” (2018, 13 de noviembre), el cual nace para difundir la bienal y hoy forma parte de la agenda de *Litus.tv*. Son prácticas que apelan al oficio docente en los bordes del currículo, cuando presentan controversias originales que desafían el tratamiento de temas y miradas desde un único enfoque disciplinar (Litwin, 2008: 117). Son propuestas en las que el arte amplía nuestro entendimiento al problematizar formal, tecnológica y conceptualmente su estatuto epistemológico, proponiendo experiencias estéticas en las que artistas y espectadores coproducen el sentido (Molinas, 2017). Tal es el caso de *No + violencia de género*, del colectivo *La Chozza* (2018), propuesta que incluye talleres en los que se debate en torno a preguntas y palabras clave, para concluir en la producción colectiva de una revista. En tiempos en los que el lenguaje inclusivo resignifica los debates sobre cambio lingüístico, el encuentro de *cuerpos* y *cuerpas*, contribuye a la

¹ Los escritos de Vrillaud han sido reunidos en: Lanteri, Néida (2018) *Pablo Vrillaud, itinerario y poética*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

reflexión con y sobre el lenguaje desde una perspectiva que redefine el rol de las artes en la educación.

Con respecto a la experiencia académica, son objetivos de la bienal: “concebir ambientes propicios para dar lugar a la innovación y el conocimiento de la cultura y sus múltiples dimensiones con plena participación de estudiantes en todo el proceso” y “fortalecer las relaciones y generar nuevos vínculos con las instituciones educativas de todos los niveles de Santa Fe y del sitio” (Scarciófolo, Bonfiglio y Farías, 2019: 152). El enunciado de dichos propósitos se enmarca en políticas que priorizan la integración de docencia y extensión y se materializa en prácticas artísticas que expanden las aulas universitarias. Tal como señala el pedagogo John Dewey (1934: 369) “el arte es una cualidad que impregna una experiencia; no es, salvo por una figura del lenguaje, la experiencia misma”. De allí la importancia de reflexionar sobre las condiciones y contextos que posibilitan, no sólo la articulación de niveles y modalidades hacia el interior de la UNL (inicial, primaria, secundaria, preuniversitarios, grado y posgrado) sino también la participación de otras instituciones educativas, organismos gubernamentales, ONGs y vecinales que se suman en diferentes momentos del programa. Desde la realización de un primer *workshop* para construir la identidad visual del encuentro (con la participación de 170 estudiantes secundarios y universitarios, coordinado por profesores de FADU-UNL) hasta la creación de un *Programa de Clínicas Integradas* para reflexionar sobre arte contemporáneo. Desde la formación de un equipo de mediadores que tienen a su cargo la difusión en las escuelas secundarias y las instancias de formación que facilitaron la participación de estudiantes en la instancia del concurso de la Bienal, hasta los talleres en las Escuelas de Trabajo de la Municipalidad de Santa Fe, en coordinación con el Área de Territorio y Políticas Públicas de la Secretaría de Extensión Social y Cultural de la UNL. Desde la feria de emprendedores ligados a la industria cultural, hasta las acciones con la Secretaría de Ambiente y Espacios Públicos del gobierno de la ciudad de Santa Fe, destinadas a promover la reflexión sobre arte y sustentabilidad. Por ejemplo, el *Taller de instalaciones artísticas colectivas*, a cargo de los profesores Fabricio Fernandino (UFMG, Brasil) y Viviana Tosello y Abel Monasterolo (Escuela Mantovani y UNL), en el cual se realiza un abordaje poético, científico y sustentable en torno al agua, el aire, la tierra y el fuego.

En relación con la innovación tecnológica, los desarrollos de la industria musical y audiovisual son decisivos en numerosas producciones artísticas y, al mismo tiempo, ocupan un lugar destacado en la estrategia comunicacional de la bienal. Por ejemplo, en su apertura, la puesta en escena incluye el diseño de un *video-mapping* que se proyecta sobre la fachada de la Estación Belgrano para narrar cien años de historia, celebrar el aniversario de la Reforma Universitaria y destacar la labor pionera

de Marta Samatán en favor de la educación y la extensión universitaria. A medida que avanza el relato, un grupo de artistas mujeres que personifican a los jóvenes reformistas de principios del siglo XX devienen estudiantes universitarias. Al final de la performance se despliega una bandera que proclama: “La Universidad pública se defiende. 1918-2018”. Ese es el momento en el que una cuerda de tambores comienza a sonar y las puertas de la antigua estación de ferrocarril se abren para dar paso al recital de *Louta*, quien también incluye una diversidad de efectos en el diseño de las pantallas que se activan durante la presentación.

En síntesis, un dispositivo que articula relaciones de saber y de poder que hacen de la experiencia artística una herramienta para la construcción de conocimiento y la transformación social.

Curricularizar la extensión

Tal como lo anticipamos, la Bienal se enmarca en una concepción que integra la enseñanza, la extensión y la investigación como actividades sustanciales de la institución. Al respecto, cabe mencionar la *Resolución del Consejo Superior N° 274/07*, la cual introduce la curricularización de la extensión en la formación de grado: “entendida como espacio que articula estudio y trabajo”, que “interpela a las prácticas de la enseñanza e instala nuevas búsquedas en la identificación de estrategias pedagógicas (...) que permitan formar profesionales críticos de excelente nivel”.² Esta meta supone el desafío de “hacerse cargo de focalizar, problematizar, nombrar y resignificar, desde otro lugar, las prácticas habituales y cotidianas” (Celman, 2013: 8) y crea una demanda formativa que encuentra en los postulados de la educación experiencial (Dewey, 1916, 1934 y 1938; Kolb, 1984), una concepción y un estilo de trabajo acordes con la historia y el ideario de la UNL. La extensión se planifica y se performa en cada propuesta curricular que posibilita la construcción de aprendizajes auténticos: “la clave de la formación en la educación experiencial es el proceso reflexivo, el que no puede ser hecho sino por el propio sujeto. Es un proceso por el cual una vivencia o un conjunto de vivencias se convierte en experiencia y ésta en un aprendizaje reconocido como tal.” (Camilloni, 2013: 11)

En lo que respecta específicamente a la bienal, un conjunto de acciones que involucran a todas las unidades académicas se materializa en producciones que, no sólo contribuyeron a pensar el estado del arte contemporáneo, sino que también permitieron afianzar lazos solidarios. En este sentido, el primer premio de la Bienal en la categoría A (14 a 18 años) fue otorgado a Lucía Franco, estudiante

² El marco normativo comprende también el *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019*, en el cual se incluye a la extensión como línea de orientación prioritaria y el *PyA (Plan y Acción)* “*Fortalecimiento de la educación experiencia en el currículo universitario*, enunciado en 2014.

de la Escuela Secundaria de la UNL, por su obra *Lucía perdió el color* (2018). Su intención es hacer visibles situaciones en las que se hayan vulnerado los derechos y las decisiones de las mujeres, a partir del dibujo, la escritura y el abrazo solidario. La obra se define a sí misma con una de las palabras más antiguas del diccionario: *soror/a*, que significa hermana y amiga. La propuesta se organiza a partir de un panel con caritas para colorear, un texto explicativo que incluye la narración de la experiencia personal que la motiva y un gran marco blanco destinado a expresar opiniones y sentimientos. A todo ello se suman los audios en los que se narran historias con las que se busca acompañar a quienes decidan contar la suya. Por último, la obra se expande a través de una cuenta de *Instagram* que invita a seguir construyendo juntas. Síntesis de un lazo que emparenta y de una posición subjetiva que combate la vulnerabilidad. Mujeres de todas las edades participan de la obra. A contrapelo de los estereotipos y a favor de la libertad estética, el trabajo desborda los lugares habituales del dibujo y la pintura, elige la esfera pública y aporta unidad al trabajo comunitario. Finalmente, ¿puede el arte contemporáneo contribuir a construir conocimiento más allá de un campo disciplinar específico y transformar relaciones de saber y de poder en el presente? La *13ª Bial de Arte Joven 2018* puede interpretarse como respuesta favorable desde una concepción de las artes y la cultura que reconoce la inclusión y la diversidad como componentes sustanciales de una política académica y de extensión universitaria. La experiencia estética trasciende la especificidad de las disciplinas artísticas y, en tanto “reflexión diseminada que explora el deseo o la voluntad de la forma” (Richard, 1998: 11), contribuye a reponer la complejidad inherente al campo de conocimientos que se enseña y a mostrar la conexión entre el conocimiento académico y el profesional, el arte, la ciencia, la tecnología y los mundos natural y social.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, Alicia W. de (2013) La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, G. y otros (2013) *Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (pp. 11-21). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. (pp. 11-21)
- Celman, Susana (2013) La extensión como espacio político y pedagógico. En Menéndez, G. y otros (2013) *Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (7-10). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Dewey, John (1916) *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 1998.
- Dewey, John (1934) *El Arte como experiencia*. Barcelona: Paidós, 2008.
- Dewey, John (1938) *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada, 1960.
- Hoffmann, Jens (2014) *Curatoria de A a Z*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2017.

Kolb, David (1984) *Experiential Learning. Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Krauss, Rosalind (1979) La escultura en el campo expandido. En *La originalidad de la vanguardia y otros mitos modernos*. Madrid: Alianza, 1996.

Litwin, Edith (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Molinas, Isabel (2017) La experiencia estética y el diseño de aulas expandidas. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 3, No. 5. (pp. 67- 85).

Richard, Nelly (2007) *Fracturas de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

Scarciófolo, Bonfiglio y Farías (2019) El Programa Bienal de Arte Joven. En *Revista +E*. No 10. (pp. 151-156).

Universidad Nacional del Litoral (2018, 13 de noviembre). *Desborde*. Recuperado de

SIMPOSIO N°4

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y del desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior”

Coordinadora:

Costa Analía

Invitados:

Lipsman, Marilina

Universidad de Buenos Aires

Avendaño, Fernando

Universidad Nacional de Rosario.

Mancovsky, Viviana

UNSAM

Desinano Norma

UNR

La propuesta de este simposio es compartir reflexiones y experiencias en torno a la gestión, organización, evaluación y producción de conocimiento en el campo de la Educación Superior y especialmente en la formación de posgrado.

En este marco nos proponemos reflexionar en torno al vínculo que los estudios de posgrado mantienen con la docencia, la investigación y la extensión universitarias; sobre el desafío de la actualización permanente; y sobre los procesos de evaluación interna y externa de carácter continuo, que al mismo tiempo que contribuyen a su permanente actualización y a la mejora en la calidad de las ofertas educativas, traen aparejadas problemáticas propias del nivel.

La formación de posgrado propone además ciertos desafíos. Entre los más ostensibles podemos señalar: la creciente creación de carreras nuevas; la exigencia de introducir innovaciones en la continuidad de una trayectoria académica consolidada; el desafío constante de generar perfiles que logren cada vez una mayor integración con el medio y den respuestas de mayor pertinencia en relación con las competencias disciplinares y profesionales específicas; en atender a la necesidad de aumentar la masa crítica en áreas de vacancia; y en proponer y propiciar prácticas profesionales adecuadas y articuladas con el ejercicio profesional. A estos desafíos podemos sumar otros propios del funcionamiento de las carreras, entre los que se destacan: la necesidad de generar estrategias de seguimiento de los estudiantes para evitar el desgranamiento y asegurar que se llegue a término con la

culminación de los estudios y la presentación de los trabajos finales (tesis); lograr planes de estudio flexibles y contextualizados; y ser capaces de lograr una gestión de posgrado que no pierda de vista la necesaria articulación entre los aspectos técnicos, los procesos administrativos y la dimensión académica, entre muchos otros.

Esta diversidad de temas y problemas requieren de la generación de estos espacios de reflexión e intercambio de ideas con la finalidad de ampliar las perspectivas, mejorar los diseños de las carreras, afianzar procesos y asegurar, cada vez, un clima académico más propicio para la docencia, la investigación y la gestión en la formación de posgrado.

Tradición e innovación en la formación docente universitaria

Lipsman Marilina

Universidad de Buenos Aires

Resumen: La presente participación en el simposio sobre las “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y del desarrollo profesional en la universidad” tiene como propósito compartir algunas reflexiones y experiencias acerca de la innovación en la formación docente universitaria de nivel de posgrado para docentes en ejercicio, profesionales de sus campos disciplinares específicos.

La innovación educativa se lleva a cabo en las diferentes propuestas didácticas: cambios curriculares, prácticas de evaluación, utilización de tecnologías para la enseñanza y en el desarrollo de proyectos materializados por medio del trabajo colaborativo entre docentes de diferentes disciplinas.

Las Facultades y la Universidad de Buenos Aires tienen diferentes ofertas de posgrados tendientes a la formación en docencia universitaria de sus propios Profesores y Auxiliares. Estas propuestas de posgrado son apuestas institucionales para la profesionalización de la labor de enseñanza y la mejora o potenciación de ese quehacer o práctica.

Estos posgrados tienen desafíos particulares, implican en la mayoría de los casos iniciar a los cursantes en campos de conocimientos nuevos, no son una profundización o especialización en las áreas de conocimiento de grado de los profesionales. Los docentes tienen conocimientos sobre el “metier” de la enseñanza por las experiencias vividas y sus propias trayectorias. Los grupos en formación muchas veces suponen una gran diversidad de formaciones de base o disciplinas de enseñanza.

Las clases de los posgrados, las propuestas de formación, suponen la generación de espacios únicos de intercambios sobre las prácticas de enseñanza más allá de las cátedras, con visiones que pueden incorporar la dimensión institucional de las cátedras, las facultades y la Universidad.

En este marco los posgrados en docencia universitaria tienen el desafío de la innovación entendida como mejora desde dos dimensiones, en sus propias ideas y propuestas; y en las prácticas de los docentes que cursan el posgrado.

Partimos de la idea de entender la innovación como novedad, pero al mismo tiempo como posibilitadora de reales transformaciones en las prácticas educativas (Lipsman, 1997). Muchas veces se ha pensado, por ejemplo, que la introducción de nuevos artefactos tecnológicos en las clases promovería por sí sola innovación en la enseñanza. Sin embargo, dicha inclusión no siempre implicó modificaciones importantes en las prácticas de la enseñanza, ni las investigaciones al respecto pudieron confirmar cambios cualitativos en los aprendizajes de los alumnos (Litwin, 1995).

Un análisis de las experiencias nacionales e internacionales en materia de formación docente, reformas e innovaciones en las prácticas de enseñanza universitarias, nos lleva a reconocer que ellas pueden implementarse sin que ocurra ningún cambio profundo, auténtico, rupturista o atado a prácticas democráticas. ¿Cómo generar prácticas de formación de los docentes universitarios, profesionales de las disciplinas que enseñan? ¿Cómo generar experiencias de formación que ayuden a comprender las propias prácticas, analizarlas críticamente y generar cambios?, ¿cuáles son los parámetros de mejora e innovación en la formación de los docentes de la universidad?

A partir de los estudios de Rivas Navarro (2000), reconocemos que una innovación significa a la vez la acción de innovar y su resultado, siendo también la innovación el contenido de esa acción: “La innovación es la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad ya existente, en cuya virtud esta resulta modificada (...). El ingrediente de novedad que entraña la innovación es relativo, con referencia al sistema, institución, estructura o proceso educativo a que se incorpora (p. 2)”.

Desde su perspectiva, la innovación no es ni descubrimiento ni invención. “El innovador es quien hace uso de la innovación, quien se sirve de ella para mejorar las estructuras o procesos de una determinada institución o sistema” (Rivas Navarro, 2000).

En ese sentido, la innovación implica introducción o emergencia de algo nuevo del interior de una realidad preexistente.

Si la introducción de una novedad es la de producir un cambio manifiesto, nuestro propósito en la formación de los docentes universitarios es promover lo que cataliza la adopción de la innovación en su sentido pedagógico y no instrumental. Se trata de recuperar el sentido pedagógico de las prácticas, de la búsqueda de prácticas que rompan los ritos, que superen las prácticas rutinarias descontextualizadas de los problemas auténticos, que apunten a una enseñanza reflexiva y solidaria en los difíciles contextos de la práctica cotidiana (Litwin, 1997).

La innovación tiene que ver fundamentalmente con cambios en el diseño didáctico que permiten mejorar la comprensión de temas complejos, la resolución de problemas en los distintos campos de conocimiento, la investigación y ofrezcan oportunidades para que el alumno asuma un rol activo en el proceso de aprendizaje.

En el marco de los sentidos expuestos sobre la innovación cabe la pregunta sobre cómo se configuran las propuestas posgrados en docencia universitaria como espacios de exploración y experimentación para la apertura y diseño de innovaciones en la enseñanza.

Agenda actual de la problemática de los posgrados en Educación en la UNR

Avendaño Fernando

Universidad Nacional de Rosario.

Resumen: La ponencia presenta una caracterización del campo de los posgrados en educación en la Universidad Nacional de Rosario. Se describen datos de: tipos de posgrados, temáticas en los que se especializan, tipo de gestión, inserción institucional, y evaluación que han recibido por parte del organismo evaluador.

Se analiza el crecimiento de los mismos a partir de la expansión de la matrícula universitaria y de la existencia de tres factores – la dimensión de la masa crítica alcanzada en los últimos años, la posibilidad de fuertes relaciones en el interior de la institución con las Carreras de grado y de Posgrado y el desarrollo dinámico de proyectos de investigación sobre temas y problemáticas relacionadas con el campo disciplinar– como puntos de partida adecuados para la concreción de las carreras de posgrado en Educación. .

En consecuencia, se demuestra que tales posgrados constituyen una necesidad para la Universidad Nacional de Rosario y tienen como objetivo elevar la calidad académica de las nuevas generaciones de docentes, de profesionales e investigadores de la región, en el

campo de la educación, así como fortalecer las prácticas y conocimientos de quienes hoy forman parte del sistema educativo. Esto fortalece la masa crítica docente y potencia la generación de nuevas instancias formativas de grado y de posgrado y la inserción estratégica de la Universidad en el medio.

El acompañamiento de tesis: ¿por qué cuesta tanto pensar e incluir la dimensión pedagógica en el doctorado?

Mancovsky Viviana

UNSAM

Resumen: Más allá de la vastedad de campos disciplinares de las ciencias y de los contextos institucionales en los cuales se encuadra un programa doctoral, la trayectoria de un sujeto en formación se concreta a partir de un acuerdo de trabajo con un director de tesis. Este seguimiento suele ser un requisito institucional. Allí, en esa relación, siempre singular, única y prolongada en el tiempo, se ponen en juego prácticas, saberes, emociones y afectos que voy a analizar desde el término “acompañamiento”. Abordaré esta noción desde algunos aportes de la filosofía y la pedagogía.

Luego, presentaré una línea de investigación que vengo estudiando desde hace unos diez años, centrada en “la pedagogía de la formación doctoral”.

Por último, esbozaré algunas posibles respuestas que den cuenta de la dificultad planteada en el título de esta exposición.

Organización y gestión de los posgrados en la Universidad: relato de una experiencia.

Desinano Norma; Analía Costa

UNR-IECH

Resumen: Este trabajo consiste en la crónica de la experiencia de creación de la Secretaría de Posgrado de la UNR y de los primeros pasos que se dieron para su consolidación. Las autoras ocuparon en su momento los cargos de Secretaria y Subsecretaria de esa gestión y a partir de su nombramiento iniciaron las tareas de reorganización del archivo de toda la documentación existente relacionada con carreras de posgrado, que antes de la existencia

de la Secretaría de Posgrado se realizaba en la Secretaría Académica de la Universidad. A partir de esa reorganización se pudo iniciar el funcionamiento real de la nueva Secretaría con la colaboración permanente de los Secretarios de Posgrado de las distintas unidades Académicas que constituyeron una Comisión en la cual se trataron y resolvieron sistemática y permanentemente los distintos aspectos del desarrollo de la gestión. Por iniciativa de la Secretaría y con el apoyo de la Comisión formada se elaboró un nuevo reglamento de funcionamiento de las Carreras. A partir de allí se crearon institucionalmente y se llevaron a la práctica una serie de proyectos internos en función de las necesidades de orden académico- administrativas, entre las que se destacan el que se dedicó a mejorar las condiciones de creación y funcionamiento de las Carreras, con la posibilidad de un aval interno previo a su presentación ante la CONEAU, así como el que permitió la continuidad de la investigación en el nivel de posdoctorado. Paralelamente se dio la instancia de formación del personal técnico-administrativo para poder llevar adelante la integración y coordinación, en el marco de las acciones ya indicadas, de las áreas y disciplinas de las unidades académicas que integran la UNR. El conjunto de estas acciones se llevaron a cabo durante dos períodos de gestión rectoral y pueden ser consideradas como la respuesta a un desafío complejo dentro del quehacer de una universidad como la UNR que ya había creado un número importante de carreras de posgrado sin que existiera una coordinación específica que permitiera potenciar ese esfuerzo aislado de las unidades académicas y de sus carreras.

Comenzaremos por aclarar que consideramos esta presentación como la crónica de una experiencia, porque nos parece interesante compartirla como un aporte para la reflexión institucional que se relaciona con la organización académico-administrativa de los posgrados dentro del ámbito universitario. No se trata entonces de un Informe institucional –por lo que no vamos a mostrar cuadros de datos ni estadísticas- sino de una comunicación no formal. La elección de este formato se basa en el hecho de que su objetivo no va más allá de mostrar algunos de los puntos de partida y realizaciones llevadas a cabo durante una gestión, para que, eventualmente esto permita a otros proyectar desde ese conjunto de hechos concretos algo posible o deseable en sus propios ámbitos de gestión. ya sea compartiendo nuestros criterios o desde el disenso, que es también una buena manera de llegar a reflexionar sobre lo propio.

Como toda experiencia parte de las acciones de un grupo de personas que trabajaron sobre la base de objetivos comunes, es decir que se trató de una práctica cuyo contexto, actores y

momento son singulares. Es así como no se trata de una propuesta a replicar sino de la mostración de un recorrido del que pueden quizás recuperarse algunos aspectos generales para adaptarlos a situaciones y a agentes probablemente muy distintos. Esta experiencia fue llevada a cabo en la UNR entre 2007 y 2015, en los períodos en que fue Rector el Prof. Darío Maiorana, quien propuso la creación de la Secretaría de Posgrado, marcó con sus ideas los objetivos generales y obtuvo la aprobación del Consejo Superior para su creación. Nuestro rol fue el de Secretaria y Subsecretaria pero es indudable que, sin el apoyo y la confianza que tuvo el Prof. Maiorana para con la gestión, nada de lo que sigue hubiera sido posible.

La característica inaugural de nuestra gestión tuvo necesariamente aspectos tanto favorables como problemáticas que es necesario explicitar. En primer lugar, no podemos perder de vista que se trató de una resolución “inaugural” que creó, dentro de la institución universitaria, un ámbito de gestión nuevo que se desprendió de otro ya existente: la Secretaría Académica de la Universidad, con su propio peso y prestigio dentro de ésta. Esto exigió que la Secretaría de Posgrado tuviera que organizarse con el objetivo de realizar sus funciones específicas en forma independiente, es decir no ya subsumidas en el conjunto institucional de las carreras de grado y escuelas medias universitarias, sino asumiendo un perfil distinto que debía ser reconocido institucionalmente. Es decir que la nueva Secretaría, ante funciones específicas propias y relevantes, necesitó personal académico y no docente para que organizara y desarrollara de tareas de gestión institucional también nuevas. En relación con este inicio pueden considerarse como positivas tanto la no existencia de estrategias y técnicas de gestión consolidadas a través de una normativa o prescripciones preexistentes ni muy estructuradas ni actualizadas al momento del inicio de la gestión, pues esto hubiera impedido el desarrollo de un espacio de trabajo con su propia dinámica. En cuanto a los aspectos problemáticos que derivan de esa condición “inaugural” de la gestión, hay que contar fundamentalmente con el hecho de que era necesario crear relaciones productivas con las Secretarías de Posgrado de las Facultades, que preexistían a la de la Universidad y que no habían tenido tampoco contacto entre sí para unificar criterios institucionales de carácter académico-administrativo para actuar ante situaciones comunes propias de las Carreras. Tampoco había criterios semejantes para actuar ante las instituciones que, de algún modo y en forma externa a la universidad, tomaban decisiones respecto de esas carreras: la CONEAU y el Ministerio de Educación de la Nación. Afortunadamente la gestión pudo aprovechar las

ventajas de los factores positivos y logró encauzar en una misma dirección los esfuerzos de todas las Secretarías para el logro de objetivos comunes. Asumió también el rol de interloutor único en las relaciones con la CONEAU y el Ministerio, con lo cual se facilitaron todos los trámites de evaluación externa y de otorgamiento de la validez oficial para la emisión de títulos.

Para comprender claramente la situación de desarticulación del Nivel de Posgrado es necesario recordar que los Posgrados tanto en la UNL, como en la UNR luego, se inician con el Doctorado en Ciencias Médicas dentro de esa Facultad y que muchos años después se crea un único Doctorado dependiente del Rectorado. Es a fines del siglo XX, y por cambios claros en las concepciones de política académica internacionales, que el Doctorado es incluido paulatinamente en el ámbito de las facultades. Muy irregularmente primero y luego en ritmo creciente aparecen Maestrías y Especializaciones como parte del nivel de posgrado (no nos detendremos en describir las peculiaridades propias del cursado de algunas de ellas, por ejemplo, el caso de la Facultad de Ciencias Médicas, donde tomaron la forma de “residencias”). Es solo a partir de la Ley de Educación Superior N° 24.521/1995 que se oficializan las denominaciones o tipos de carreras y sus características dentro del nivel de posgrado, y se incrementa el número de tales Carreras dentro de las Facultades. Esto es palpable por el hecho de que al año 2007, cuando comenzó nuestra gestión, existían en la UNR dos Reglamentos de organización y funcionamiento de las Carreras de Posgrado, uno para Doctorado y el otro para Maestrías y Especializaciones, de lo que resultaban criterios de jerarquización diferentes pero sin atender, ni a los encuadres académicos que sustentaban las carreras, ni a su funcionalidad específica, ni a su valor formativo dentro del rango de Posgrado, según las especificidades disciplinares.

Esta carencia de un Reglamento Único de Posgrado –que diera integridad a la visión formativa del nivel, atendiendo a diferencias, pero estableciendo claramente la pertinencia y el valor académico de Maestrías y Especializaciones dentro del nivel de Posgrado-, permitió dar el primer paso importante para la gestión y se transformó en el eje alrededor del cual fue posible organizar una tarea común. La Secretaría de Posgrado convocó, desde su primera reunión con los Secretarios y Directores de las Facultades, que hubiera encuentros pautados temporalmente y dedicados prioritariamente a la elaboración de un Proyecto de Reglamento Único. Se sucedieron entonces reuniones de discusión y acuerdos, en los que los secretarios de posgrado de todas las facultades trabajaron con la coordinación de la recién creada Secretaría de Posgrado. Fue así como se redactó el

Reglamento Único para las Carreras de Posgrado, aprobado por Ordenanza N° 666 del Consejo Superior, luego de más de un año de trabajo en sesiones periódicas. Creemos que el logro es importante en dos sentidos: por una parte cumplió el objetivo de crear el Reglamento en sí, pero además la tarea fue el vínculo a través del cual los Secretarios de Posgrado de la Facultades y la Secretaría de Posgrado de la Universidad aprendieron a trabajar en conjunto en la gestión institucional. Debemos decir que este Reglamento fue presentado ante el CIN y más tarde fue un documento fundamental en la redacción de la Resolución N° 160/2011 del Ministerio de Educación, que permanece vigente con algunas modificaciones.

Paralelamente la Secretaría de Posgrado, y a medida en que fueron surgiendo como necesidades apremiantes, fue creando formatos permanentes de comunicación con distintas instancias institucionales, protocolizó la realización de muchísimas actividades de gestión a través de instructivos, circulares, formularios, protocolos y modelos de presentación, entre otros, que regularizaron los formatos administrativos y permitieron un manejo más funcional de todos los trámites propios de la actividad de posgrado. Es importante señalar que estos instrumentos administrativos de gestión tuvieron la aprobación previa de las Secretarías de Posgrado de las Facultades.

Estas tareas pudieron realizarse porque si bien las caras de la Secretaría de Posgrado fueron las nuestras, el personal administrativo no-docente que nos acompañó, trabajó activamente para que todos los plazos funcionaran a término y todas las consultas fueran resueltas creando los vínculos de confiabilidad necesarios para que la gestión siguiera adelante.

La Secretaría de Posgrado en su conjunto llevó adelante la gestión interna -cuyo punto inicial hemos reseñado y ampliaremos al finalizar esta exposición-, y al mismo tiempo fue lentamente afinando y haciendo más fuertes y flexibles las relaciones con el CIN, a cuyas reuniones de Comisión de Posgrado se asistió puntualmente con propuestas; con la CONEAU, lo que permitió dar un alto grado de fluidez y eficacia a los trámites de presentación y evaluación de Carreras, previendo y/o solucionando inconvenientes de todo tipo; y con los CPRES, con los que se trabajó en tareas de coordinación.

El Reglamento de Carreras de Posgrado resultó el pilar desde el que se empezó a perfilar el rol de la Secretaría de Posgrado y el punto de partida de la gestión, pero a partir de allí pensamos en que esta debía generar otras acciones que tendieran al logro de una extensión de la formación académica de posgrado para un número mayor de graduados; que

mejoraran el funcionamiento interno de las Carreras y sus procesos de evaluación externa; que se extendiera a otro nivel la formación de posgrado; y que el personal administrativo no-docente pudiera trabajar con mayor eficiencia en las tareas específicas de posgrado en todas las facultades. Así surgieron distintos Proyectos de trabajo que fueron discutidos y aprobados en las reuniones de Secretarios de Posgrado de las Facultades y dieron lugar a resoluciones aprobatorias del Consejo Superior de la Universidad.

-El PRODOC: por el cual el personal docente de las facultades pudo realizar su doctorado sin costo de matrícula ni pago de inscripción a cursos y seminarios, por lo menos en un número importante de Facultades.

-El PROEV: que instrumenta los medios para que desde la Secretaría de Posgrado de la Universidad se realice, con la colaboración *ad-honorem* de profesores doctores especialistas en distintas áreas científicas, una evaluación interna de las Carreras, tanto para el caso de carreras nuevas como de carreras en funcionamiento, con la finalidad de que, luego de ser evaluadas por esta comisión interna a la UNR, completen el trámite ante CONEAU con el apoyo de una evaluación académica institucional previa. Previo al inicio de esta instancia de “autoevaluación interna”, la Secretaría de Posgrado implementó talleres dirigidos a los directores de carrera y a las personas responsables (designadas por éstos) para llevar adelante la presentación de las carreras ante la CONEAU, de modo de facilitar y acompañar el proceso de evaluación externa.

- El POSDOC: que amplía el rango de la investigación de Posgrado pues implementa la posibilidad de que los ya doctorados realicen en forma independiente (sin tutor) proyectos de investigación que son evaluados por Comisiones *ad-honorem*, de profesores doctores de la UNR, investigaciones que una vez finalizadas y aprobado el informe final habilitan para la obtención del Certificado de Posdoctoración por la Universidad de Rosario.

-El PROCAP: que fue el ámbito de discusión y elaboración de criterios para organizar toda la gestión administrativo-académica de las Carreras de Posgrado en las facultades, y de los instrumentos concretos y funcionales en relación con esos criterios. En este Proyecto participó el personal no docente de las facultades que tenían a su cargo los trámites de Posgrado, con la coordinación de la Subsecretaría de Posgrado.

Ciertamente no todo lo que hubiera podido ser fue, ni fue fácil, porque de los proyectos a las realidades hay un largo trecho, sin embargo el recorrer está crónica –que podría haber sido más extensa-, nos lleva a rescatar lo mejor y olvidar los inconvenientes y, en el

balance, calificarla como satisfactoria. Las nuevas gestiones podrán sin duda mejorar y retomar lo que valga la pena y actualizarlo según las necesidades de los nuevos tiempos.

No queremos terminar esta comunicación sin hacer notar -y agradecer en forma personal- el hecho de que una parte fundamental de la tarea que acabamos de reseñar pudo realizarse porque muchos docentes y no docentes de esta Universidad se atuvieron al precepto de que el trabajo a realizar en una institución educativa excede el dar clase, investigar y llevar adelante trámites, y cedieron generosamente *ad-honorem* parte de su tiempo para que la excelencia académica fuera un poco más allá de lo que habitualmente se entiende por ella, enriqueciendo la tarea de gestión.

SIMPOSIO N°5

Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Coordinadora:

Diana A. Urcola

durcola@gmail.com

Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe
Argentina

Integrantes:

Miguel Ángel Zabalza

Universidad de Santiago de Compostela
España.

Alejandra Birgin

Universidad de Buenos Aires - UNPE
Argentina.

Miguel Duhalde

CTERA
Argentina.

Daniel Hugo Suárez

Universidad de Buenos Aires
Argentina.

Introducción al simposio

El presente Congreso -organizado por AIDU-A y la Facultad de Humanidades y Artes- explicita en sus fundamentos la clara intención de constituirse en un espacio en el que se compartan prácticas y problemáticas relacionadas con la enseñanza en la Universidad y en el Nivel Superior, desde el convencimiento de que la socialización de experiencias y el análisis de problemáticas contemporáneas permiten visibilizar propuestas de mejora en la calidad educativa y asimismo posibilitan identificar nuevos desafíos en la tarea de hacer docencia. En este marco, los Simposios tienen la finalidad de abrir espacios de encuentro entre especialistas e investigadores pertenecientes a distintos equipos de diversas universidades e institutos de Educación Superior. Sobre la base de algunas de las problemáticas planteadas en los ejes del Congreso, se dispondrán a intercambiar proyectos, actualizar el estado del desarrollo de investigaciones sobre el tema, comentar experiencias formativas, compartir nuevos puntos de vista teóricos y prácticos.

Los escenarios actuales en tiempos de complejidad, nos invitan a repensar las prácticas profesionales y la formación en docencia desde una perspectiva transformadora de la

realidad social mediante el desarrollo de modos reflexivos y críticos que se sostengan de modo sistemático desde el inicio de la formación y durante la profesionalización (Souto, 2016). La formación supone una transformación personal del sujeto que modifica su práctica, sus modos de enseñar y, de ese modo, transforma lo social. No se da en solitario, es posible en la relación con otros, (Ferry, 1997), en el encuentro interpersonal, en la conformación de una comunidad profesional que desde un hacer compartido moviliza la reflexión sobre y en el quehacer cotidiano de sus prácticas.

La integración de perspectivas multirreferenciales permiten “dar cuenta de la heterogeneidad y de la multiplicidad que lo complejo implica” (Souto, 2016, p.174). Por ello entendemos que la formación en docencia y en otras prácticas profesionales son pasibles de ser analizadas desde distintas ópticas, ángulos, puntos de mira, que se pondrán de manifiesto en este Simposio a partir de las diversas lecturas y aportes que se hagan de las prácticas, problemáticas y desafíos del tema que nos convoca.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación*. Rosario: Homo Sapiens

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Co-edición Facultad de Filosofía y Letras – Novedades Educativas

**Buscando nuevos marcos de referencia para la docencia universitaria:
¿Qué significa en la actualidad hablar de “buena docencia” universitaria?**

Miguel Ángel Zabalza
miguel.zabalza@usc.es
zabalzaberaza@gmail.com

Introducción

La universidad tiene fama de estructura social recalcitrante al cambio. Un rector español llegó a decir que “cambiar una universidad es como cambiar un cementerio: uno puede contar con cualquiera menos con los de dentro”. Eso no es verdad en su literalidad, pero apunta al problema, aunque lo exagera y por eso hace gracia. En cualquier caso, ni la quietud ni el conservadurismo son una opción para la universidad posmoderna: todo está cambiando a su alrededor e, incluso, dentro de ella (por ejemplo, sus estudiantes) con lo que la entropía se ha hecho estructural y ya no cabe el inmovilismo. Todo está en proceso de cambio: desde su función social, sus promotores y financiadores, su configuración estructural, su personal, sus propuestas formativas, sus metas. En ese marco tan líquido resulta necesario generar algunos faros o indicadores fijos (o lo más estables posible) que sirvan de puntos de referencia, como las boyas de la navegación. Hitos que nos marquen qué es una docencia de calidad, cuáles las condiciones de la formación, en qué tipo de coaliciones se han de integrar y qué sinergias deberán crear las instituciones de Educación Superior para no quedar relegadas a entidades marginales. De eso me gustará hablar en el Simposio.

¿Tenemos una buena universidad?

Pues, como se respondería en Galicia, depende...

En nuestro imaginario nos gustaría tener una universidad de valores permanente, invulnerable a los altos y bajos económicos, culturales y sociales que se van sucediendo en la sociedad. Pero tal suposición resulta poco realista. Al final, la universidad y la enseñanza como dispositivo sociopolítico forman parte de la sociedad a la que pertenecen y están construidas con los mismos mimbres. Ninguna institución (académica o de otro tipo) es *free context*. Tampoco lo es la universidad.

Partiendo de ese supuesto (que no somos mejores de lo que lo es nuestro entorno), también podemos asumir que, pese a ello, la universidad está llamada a formar parte de lo mejor de dicho entorno. A esa primacía intelectual y moral debiera llevarle su naturaleza educativa y su misión social basada en el conocimiento y la reflexión crítica. Que estemos siendo fieles a esa expectativa es lo que puede ponerse en duda, pero sin duda, las instituciones de Educación Superior constituyen un recurso esencial para el desarrollo de la sociedad. Desarrollo no sé si en términos económicos (eso parecen decir los especialistas: que el gasto en educación, más que un gasto es una inversión de cara al futuro), pero sí, desde luego, en lo que se refiere a desarrollo cultural, técnico y moral. Resulta difícil imaginarse cómo sería nuestra sociedad sin universidades. Incluso, cómo sería, si las universidades fueran simples estructuras de reproducción de las consignas políticas o económicas de quienes gobiernan. Y si eso es así, por qué la tendencia general (incluidos los propios universitarios) a minusvalorar nuestro papel social y nuestra relevancia en el concierto global de nuestros países.

Acaba de aparecer en el diario El Mundo (2 de agosto de 2019, pág. 13) un artículo del Dr. David Ortega, catedrático de Derecho de la Univ. Rey Juan Carlos, en el que analiza el último informe anual de la Conferencia de Rectores de España (CRUE) correspondiente al curso 2016-17, sobre *La universidad española en cifras* (<http://cort.as/-MMPf>). El autor del artículo periodístico se queja de que muchas veces se habla de la universidad sin documentarse adecuadamente. Por eso acude al informe oficial. Y en base a él intenta demostrar que la universidad (en este caso se refiere a la española, pero es posible que el procedimiento sirva por igual para otros países) sí que está cumpliendo, pese a las muchas dificultades, sobre todo económicas, con la función que tiene encomendada. Y, en concreto, se fija en tres aspectos: (a) su contribución a la movilidad social (es muy relevante el número de estudiantes que pertenecen a la primera generación en su familia que accede a estudios superiores); (b) su distribución territorial que facilita el acceso equitativo a los estudios superiores a toda la población (en base a la ratio de universidades con producción investigadora por número de habitantes: en España una por cada 753.935 habitantes, mejor que en EEUU, una por 753.935, o Alemania, una por cada 972.941); (c) un aumento significativo de la producción científica (87%) pese a haber descendido la inversión en I+D+I un 9,7%; (d) la contribución a la *empleabilidad*, concepto complejo por la gran cantidad de variables sociales y económicas que intervienen, pero en el que España sitúa 14 universidades entre las 500 mejores en ese concepto en el mundo y 3 entre las 100

mejores (según el *Graduate Employability Ranking 2019*); y (e) la *calidad docente*, en la que tenemos 42 universidades entre las 250 mejores (según el *Europe Teaching Ranking 2018*). En verdad, no sé si merece la pena preocuparse en exceso por los rankings, pero merece la pena buscar referentes que nos aclaren, más allá de las impresiones personales o de las escasas y penosas noticias de prensa (al final, el principio periodístico es que “una buena noticia, no es noticia”) nuestra situación y nos ayuden a elevar un poco la moral. Necesitamos narrativas positivas sobre la universidad (y sobre más cosas, seguramente) porque solamente si sentimos aprecio por lo que hacemos y donde lo hacemos estaremos en buenas condiciones para transmitir ese orgullo a nuestros estudiantes. Como decía una buena amiga argentina, necesitamos *reencantarnos* con nuestras instituciones, con nuestras tareas y con nuestros colegas.

Algunos puntos de referencia para la nueva universidad

Parece obvio que una de las características esenciales de la Educación Superior actual es la diversidad de miradas y posicionamientos desde los que se analiza y define-regula su función y funcionamiento. En ese marco, todo lo que me atreveré a señalar a continuación tiene que ver con un estilo de mirada particular, relativo y, por ende, limitado. Como está sucediendo en la política, se acabaron las mayorías absolutas, los planteamientos modernistas capaces de atribuir cualidades morales y de certeza a ciertos enfoques condenando a los otros. Por el contrario, se han avivado los posicionamientos de grupo, la controversia entre intereses enfrentados, las coaliciones destinadas a imponerse, la negociación basada en el pragmatismo. Así es nuestra universidad y con eso hay que contar.

Lo que nos queda a los estudiosos de la Educación Superior es, simplemente, exponer nuestras ideas y propuestas y dejarlas macerarse al socaire de las críticas y de los factores coyunturales. Nos toca actuar “sin expectativas”, como nos recetaba un buen conocedor del terreno, al menos a corto plazo. Debo confesar que más que agobiarme o sumirme en la frustración, este marco me tranquiliza y relaja. Uno habla (escribe) sin el compromiso de que lo que dice deba estar sujeto al escrutinio de su efectividad inmediata. Uno ofrece sus reflexiones. Las decisiones que las tomen aquellos/as a quienes les corresponda hacerlo y que sea suya la responsabilidad del acierto o fracaso.

Volviendo a esos puntos de referencia, me atreveré a proponer los siguientes:

-La formación como objetivo central.

Desde mi punto de vista, éste es el punto clave de todo el desarrollo institucional. Los últimos tiempos de la Educación Superior han sido, y siguen siendo, años de un fuerte debate sobre el sentido y los contenidos de la formación: qué significa formarse hoy en día (¿cuándo podríamos hablar de una juventud bien formada?, ¿qué la caracterizaría?) y cuál debería ser el papel de las instituciones de Educación Superior (y el nuestro como docentes) en ese proceso. Los fuertes enfrentamientos entre los enfoques técnicos y tecnológicos frente a los críticos; los debates entre la orientación científica y la humanística; las posiciones encontradas en torno a los enfoques por competencias; la discusión sobre el sentido profesionalizador frente al sentido formativo de los estudios superiores, etc.; todos ellos tienen como base la discusión sobre el sentido y los contenidos de la formación.

Acabo de escuchar en un programa de radio (4 de agosto, 7 de la mañana) a un catedrático de la UNED española que hacía un discurso notablemente dramático sobre la inminente disrupción de las tecnologías en el sistema productivo y en la vida de nuestras sociedades. Buena parte de los empleos actuales desaparecerán en el horizonte de 10-15 años porque serán desarrollados por máquinas y los que se creen nuevos exigirán una alta capacitación tecnológica. Esto no se improvisa, decía el especialista; hay que prepararlo a través de la educación y la formación. Y su receta era que debemos dejar de preparar a la gente en humanidades y reforzar la formación tecnológica desde los primeros años pues solo eso podrá permitirnos subirnos al tren del desarrollo de los países más avanzados. Lo decía con gran seguridad, sin titubeos y, aunque no se podía observar sus rostros porque era la radio, con notable ascenso del resto de participantes en el debate porque luego continuaban con su argumento y lo desarrollaban aún más. Así pues, seguimos en el gran debate de qué formación es la pertinente ante los retos que la sociedad nos plantea en estos nuevos tiempos.

¿Qué significa formarse en este momento histórico?; ¿Qué tipo de experiencias y de aprendizajes son los que conforman el desarrollo integral de nuestros estudiantes?; ¿Cuál ha de ser el equilibrio entre lo científico, lo técnico, lo humanístico, lo ético? No es probable que en estas cuestiones tan sensibles lleguemos a grandes consensos. Más bien parece que esta discusión continuará constituyendo un espacio de debate y conflicto ideológico permanente. Y es, justamente, ese escenario líquido y lleno de contrastes, el que debe significar una toma de postura clara por parte de las instituciones educativas. Habrá muchos agentes y dispositivos de formación, cada uno de ellos con intereses y perspectivas

diversas que les llevarán a postular modelos de formación bien diferentes. La universidad no debiera alejarse en exceso de lo que, aunque de forma todavía borrosa, se ha dado en llamar la *formación integral*. Una formación que atienda los diversos frentes del desarrollo humano, desde la dimensión personal y ética, a los contenidos técnicos y científicos y al compromiso social. Si el mundo va a llenarse de máquinas, no solo importará saberlas entender y manejar, sino que será aún más urgente recuperar el sentido de lo humano y preservar lo que la vida tiene de disfrute cultural, de convivencia y de calidad de vida.

-La internacionalización como propósito

Pocos argumentos precisan esta condición de la internacionalidad de la cultura universitaria. Aunque la etimología insiste en que el término *universidad* no se deriva de la idea de *universal*, la tradición y las condiciones del trabajo académico siempre han vinculado ambas palabras. Es difícil pensar en una universidad muy restringida al espacio reducido de lo próximo. Parece una contradicción en los términos. “Eso no es una universidad, diría cualquiera de nosotros, eso es un colegio”. En los tiempos actuales, ni siquiera un colegio.

A día de hoy ya no existen los conocimientos locales. Y si existen, resultan notablemente residuales. En un mundo construido a través de redes de comunicación, lo local resulta importante como sustento básico de la construcción de la propia identidad personal y social, pero a medida que vamos creciendo y ampliando nuestro bagaje de experiencias y conocimientos, quedarse en lo local resultaría notablemente empobrecedor. Para la universidad y la Educación Superior, en general, resultaría claramente regresivo.

Todo lo anterior no significa, en absoluto, que la cultura local (lengua, tradiciones, historia, componentes del territorio, etc.) carezca de importancia y sentido. Siempre he defendido lo contrario y nunca diría algo así porque en sí misma, tal idea resulta una herejía pedagógica. Pero respetando e, incluso, partiendo de lo local, la formación de alto nivel (y eso se espera que haga la universidad y la Educación Superior) requiere siempre la perspectiva de lo general.

Curiosamente, todo este mundo de redes en el que se mueve nuestra cotidianeidad, apenas ha supuesto mejoras en la construcción de redes académicas vinculadas al aprendizaje y a la ampliación de perspectivas por parte de nuestros estudiantes. Hemos avanzado mucho más en la internacionalización de la investigación que en la de la docencia. Nos comunicamos los docentes, pero se comunican poco nuestros estudiantes. Y no es porque no tengamos herramientas, que las tenemos, sino porque no hemos roto esos muros (físicos

y culturales) de nuestras aulas. Estudiantes europeos que compartan proyectos con otros americanos, grupos internacionales e interculturales de estudiantes analizando un problema común. Siendo tantas sus ventajas y tan salvables sus exigencias técnicas, ¿por qué son tan escasos?

- La importancia del contexto como marco y entorno de los aprendizajes

Aunque las nuevas tendencias tecnológicas predicen la *ucronía* (la irrelevancia del tiempo) y la *utopía* (el no lugar), no parece que ni una ni otra de ambas variables puedan ser desconsideradas en la organización del aprendizaje. Más bien al contrario, el contexto (en sus múltiples acepciones) va incrementando su peso como variable influyente en los procesos de aprendizaje. Hasta tanto que la nueva pedagogía se aleja de la tradicional consideración del docente como quien enseña y explica la lección correspondiente para avanzar hacia idea de que la función primordial de los docentes es crear y gestionar didácticamente buenos ambientes de aprendizaje.

La idea central es que el ambiente de aprendizaje (en sus componentes físicos, organizativos, afectivos o culturales) constituyen una condición y momento inseparable del proceso de aprendizaje en su conjunto. Es decir, algo que influye de manera palpable en el aprendizaje que finalmente alcanza el estudiante.

Las universidades han considerado poco este aspecto, atribuyendo los resultados del aprendizaje a las meras condiciones del estudiante (su capacidad, su implicación, su tiempo, etc.), o a supuestas cualidades del profesorado (su titulación, su formación, su experiencia, su esfuerzo personal). Ambas cosas son, desde luego, fundamentales a la hora de garantizar un buen aprendizaje. pero ya hay suficientes evidencias para poder establecer la gran incidencia del contexto en el aprendizaje y el desarrollo general de los estudiantes. Tras 8 años de seguimiento de los estudiantes Cambliss y Takacs (How Does College Works, 2014) insisten en la importancia del contexto social, de las amistades y las redes de apoyo en el campus:

For most students, college works best when it provides the daily motivation to learn, not just access to information. Improving higher education means focusing on the quality of a student's relationships with mentors and classmates, for when students form the right bonds, they make the most of their education.

Uno resultados similares aportan las innumerables investigaciones revisadas por las sucesivas ediciones del libro *How College Affects Students* (1991, 2005, 2016) del equipo de Pescaraella y Terenzini. En definitiva, si lo que los estudiantes aprenden depende, al

menos en parte, de la forma en que se les enseña y del contexto en que todo el proceso de enseñanza y aprendizaje se produce, éste deberá ser un aspecto a tomar en consideración por las universidades. Los estudios sobre el *engagement* estudiantil, sobre las *coreografías* didácticas, sobre la *amigabilidad de los campus*, etc. vienen a reforzar este nuevo foco de preocupación en la gestión de la Educación Superior.

-La calidad de vida como condición

Nuevamente, las viejas pedagogías (aquellas de “la letra con sangre entra”; del “sacrificio” como condición, etc.) están dejando paso a otras más amigables y en las que la forma en que los sujetos se sienten, las expectativas que se les transmiten, la forma en que viven su proceso de formación, etc. juegan un papel relevante. Tras tantos años de centrar el foco en el aprendizaje (y, sobre todo, en los resultados del aprendizaje, es decir, en las calificaciones) los actuales modelos de análisis de los procesos formativos se abren a la consideración de otro tipo de variables más cualitativas: las experiencias vividas, el sentimiento de autoeficacia, la satisfacción personal, la motivación, la implicación. Incluso, la *felicidad*. Muy llamativo ha sido el hecho de que algunas universidades hayan comenzado a incluir en su currículo materias relacionadas con este tema, tabú hasta hace bien poco en las discusiones académicas. Una de las pioneras ha sido la Univ. de Yale. En 2018 ofreció por primera vez, y no sin reticencias, una disciplina optativa sobre la felicidad (su título era: “Psicología y Buena Vida”) de la que se encargó la profesora Laurie Santos. Se inscribieron en ella 1182 estudiantes (el 25% de todos los estudiantes de Yale), constituyendo la materia más solicitada de toda la historia de Yale. El objetivo de la materia se describía así: que los estudiantes aprendan la ciencia de la felicidad y la pongan en práctica en sus vidas. Una estudiante de esa universidad justificaba el éxito de la materia al New York Times diciendo que “muchos estudiantes viven ansiosos, estresados, infelices y como anestesiados”.

Quienes llevamos muchos años viviendo la universidad sabemos bien hasta qué punto eso es real. Y no solo en lo que se refiere a los estudiantes, también con respecto al profesorado.

-El currículo como instrumento básico de la formación.

Justamente eso es el currículo: el *proyecto de formación* que ofrece una institución. Aunque la legislación y alguna literatura nos dice del currículo que se trata del conjunto de disciplinas que configura un Plan de Estudios, en mi opinión el currículo es mucho más. Es un proyecto y un proyecto de formación. Es decir, una propuesta de acción que incluye,

ciertamente las disciplinas pero que va mucho más allá porque diseña y planifica un proceso de formación en el que también se incluyen dimensiones que van mucho más allá que los contenidos de las disciplinas implicadas: los objetivos de formación, las experiencias a vivir, el propio desarrollo personal, la definición del propio proyecto personal de vida y, en cierta medida, de trabajo. No basta, por tanto, con hacer un listado de las materias a cursar durante los años que dure la carrera. El diseño de la propuesta curricular y las condiciones que han de marcar su puesta en práctica van mucho más lejos que todo eso. El currículo debe explicitar una mirada de conjunto del proyecto formativo, debe formalizar ese proceso en un documento que lo haga visible y, con ello, lo convierta en un elemento sujeto al escrutinio público y susceptible de coordinación y debate. Y, al final, ese documento curricular, ha de convertirse en un compromiso, en un contrato entre la institución y sus estudiantes, en primer lugar, y entre la institución y sus referentes externos (administración educativa, empleadores, familias, etc.).

El gran debate pendiente en las instituciones de Educación Superior, al menos en las iberoamericanas, se sitúa, creo yo, justamente en torno al currículo. En mi larga experiencia académica (46 años de docencia universitaria), cada vez que hemos afrontado un cambio de Plan de Estudios en la universidad, ha sido para empeorar lo que teníamos. Y eso, porque los currículos (entendidos como listados de materias medidas en créditos) se han acabado convirtiendo en un territorio de lucha por el poder entre profesores, departamentos o tribus académicas. Por eso, las unidades curriculares se han ido dividiendo (para tener más piezas que repartirse), por eso la coordinación se ha ido haciendo cada vez más difícil y el individualismo más fuerte. Por eso, algunas innovaciones prometedoras (el trabajo por módulos o proyectos, el enfoque por competencias, los modelos curriculares interdisciplinarios) se han quedado en nada al tratarse de dinámicas poco compatibles con el modelo disciplinar.

-La tecnología como herramienta básica pero insuficiente

No es necesario insistir en el gran papel que están llamadas a desempeñar las tecnologías en el futuro de las universidades. Para AIDU este es un tema muy relevante. De hecho, nuestro próximo CIDU (*Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*) que se celebrará en la Univ. de La Laguna, Tenerife (España) tratará este tema. Con todo, somos sensibles a las incertidumbres que las tecnologías generan desde el punto de vista de los aprendizajes (y, en el fondo, de la formación en su conjunto). Los informes internacionales sobre el impacto de las tecnologías no son demasiado positivos. Tampoco lo es, en mi

opinión, el uso didáctico que en la mayor parte de los casos se está haciendo. Existen muchas y muy alentadoras excepciones, pero estamos abusando de las tecnologías como recipientes de contenidos más que de las tecnologías como potenciadoras de experiencias de formación ricas, transversales, interculturales.

Chickering y Gamson, en un trabajo que se ha convertido en clásico (1987: Seven Principles of Good Practice) plantearon los ejes básicos de una buena práctica docente: (a) la interacción entre estudiantes y profesores; (b) la cooperación entre estudiantes; (c) el aprendizaje activo; (d) el feedback a tiempo; (e) el tiempo en tarea; (f) la comunicación de altas expectativas; y (g) el respeto por la diversidad de talentos y formas de aprendizaje. Si tomamos en consideración esos 7 principios podemos constatar que en pocos de ellos las tecnologías han hecho aportaciones relevantes hasta la fecha. Y no porque no pudieran hacerlo. Ninguno de los 7 principios es incompatible con las tecnologías, más bien al contrario, pero la cuestión es que las tecnologías han acabado reforzando el modelo tradicional de enseñanza más que colaborando a su modificación.

Las tecnologías podrían, sin duda, facilitar la interacción entre profesores y estudiantes (de hecho, ya lo hacen desde la perspectiva de los estudiantes, pero no así de los docentes en general); podrían, igualmente, intensificar la cooperación entre los estudiantes, pero tampoco está sucediendo salvo la posibilidad de que cada uno vaya insertando su “trozo” en el texto colectivo, pero sin que existe una interacción y un trabajo colectivo real. Lo mismo sucede con los otros principios: las tecnologías podrían mejorar mucho su desarrollo (por ejemplo, en ofrecer *feedback a tiempo*), pero, en mi opinión no lo están haciendo, al menos en la medida en que sería deseable.

- La evaluación como negociación y condición de mejora

Las Agencias de acreditación y de evaluación de la calidad han acabado constituyendo uno de los componentes fundamentales del entorno institucional en el que las universidades funcionan. La globalización y la necesidad del reconocimiento mutuo han hecho precisas las políticas vinculadas a dispositivos de aseguramiento de la calidad. La tradicional autosuficiencia institucional de las instituciones de Educación Superior se ve así restringida y sometida a presiones homologadoras provenientes del exterior. Es una circunstancia necesaria, pero no exenta de efectos secundarios negativos (la burocratización, la dependencia de lógicas economicistas y/o de prioridades coyunturales, la presión por resultados tangibles no siempre vinculados a la buena formación del estudiantado).

En cualquier caso, lo que resulta evidente es que la evaluación ha llegado para quedarse. Lo importante para las instituciones es contar con ella como un recurso positivo y necesario de desarrollo institucional, pero tratando de mitigar sus efectos negativos. La evaluación de la calidad ha de ser entendida como negociación (en la que participen todos los sectores implicados), como chequeos periódicos de la evolución de los puntos fuertes y débiles de la institución, como génesis de una nueva cultura de la calidad (vinculada a evidencias, no a meras opiniones interesadas, es decir, vinculada a la evaluación). Ese es el sentido en el que este vector de las nuevas instituciones justifica su presencia y la forma en que podrá ejercer su función de mejora institucional.

Los estudiantes como protagonistas

Muchos de los principios de la nueva docencia se agrupan en torno a la idea transversal de que el estudiantado está llamado a recuperar un mayor protagonismo en su formación. Como ha quedado demostrado en las investigaciones sobre innovación educativa, el cambio en los roles a desempeñar por profesores y estudiantes es uno de los ejes que posibilitan modificaciones profundas de la acción pedagógica puesto que provocan cambios en cadena en todo el resto de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cambiar el rol de los estudiantes implica que debe cambiar el de los docentes. Y con ello, toda la dinámica curricular. Un buen ejemplo de la capacidad de impacto de esos cambios en relación a los estudiantes es el que se ha producido, en el caso de las universidades europeas, con la incorporación de los **créditos** como unidad de referencia para cuantificar el tiempo/esfuerzo de los estudiantes. Que la docencia se mida en relación a los estudiantes supone un giro de 180° en la organización de los procesos docentes antes planeados desde el tiempo/acción de los docentes (horas de clase, planeación docente, intervención docente). En este nuevo esquema el tiempo que cuenta es el tiempo del estudiante: su tiempo presencial y el no presencial. Y a ese tiempo, que supone disponibilidad, han de ajustarse todas las decisiones del docente. El tiempo, que antes constituía un elemento variable del currículo (cuya determinación quedaba a expensas de la discrecionalidad del docente) se convierte ahora en un *invariante* al que ha de acomodarse toda la acción docente: qué contenidos estudiar, que ritmo imponer, cuántos trabajos se pueden mandar, qué lecturas recomendar, qué prácticas llevar a cabo.

Las coreografías como contexto de aprendizaje

En estos últimos años, partiendo de las aportaciones de Oser y Baeriswyl (2001)¹, he intentado proyectar esta metáfora, tomada del mundo de la danza, a la concepción y análisis de las actividades docentes. Los docentes como coreógrafos del proceso de aprendizaje. El mundo del arte (por su riqueza, por su flexibilidad, por la acertada combinación entre planeación e improvisación, entre conocimiento y destreza) puede resultar una buena fuente a analogías para la enseñanza.

Lo que parece claro es que las coreografías didácticas (tanto las institucionales como las que ponen en marcha los/as docentes individuales), están cambiando y necesitan cambiar aún más. Nuestro estudiantado ha cambiado, lo que se sabe sobre aprendizaje y enseñanza también ha cambiado, la propia universidad ha cambiado. No tiene sentido seguir manteniendo estructuras curriculares del pasado ni modelos didácticos tradicionales como la lección magistral, el aprendizaje memorístico, los exámenes finales (sin demonizarlos, desde luego). El trabajo por competencias, el trabajo por proyectos o casos o problemas, la incorporación de los módulos o los *clusters*, la simulación, el *flipped classroom*, etc. son coreografías mucho más ricas y más respetuosas con el estado del arte de la docencia.

Las condiciones laborales como derecho

Tendemos a hablar de docencia tomando en consideración solamente alguna de sus dimensiones básicas: la pedagógica. Pero la buena docencia requiere de miradas cruzadas, capaces de atender y entender otras dimensiones, igualmente relevantes, en el quehacer didáctico: la personal, la laboral. Ya hemos desarrollado ese discurso en otros trabajos anteriores (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2011)².

Pensar la docencia al margen de las condiciones laborales en que ésta se ejerce, resulta un contrasentido. Y, la experiencia que estamos teniendo en las universidades españolas en los últimos años corrobora esta afirmación. Llama la atención cómo los responsables políticos de la enseñanza universitaria, pero también los responsables académicos de las instituciones, desvinculan el ejercicio profesional de los docentes de sus condiciones laborales como si fueran variables disjuntas y de escasa interacción entre ellas. Pero la interacción existe y muchas de las condiciones que exige una docencia de calidad están vinculadas a aspectos derivados de las condiciones laborales del profesorado: la preparación de los contenidos de las disciplinas a enseñar, la combinación entre docencia e

¹ Oser, F. K. y Baeriswyl, F. J. (2001). "Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning". En Richardson, V. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching* (4ª ed.). Washintong. AERA. Pp. 1031-1065.

² Zabalza Beraza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2011). *Profesores y profesión docente: entre el "ser" y el "estar"*. Madrid. Narcea.

ISBN: 978-987-544-908-4

investigación, el tiempo disponible para atender a los estudiantes y ofrecerles *feedback* sobre sus trabajos, las evaluaciones, la coordinación con los colegas, la presencia en reuniones de planificación y/o revisión de los procesos en marcha, la propia motivación del profesorado... Profesores/as que trabajan por horas y cuyos contratos tan solo contemplan tiempo ante grupo, profesores/as que son profesionales en activo en otros contextos y que vienen a la universidad como un complemento a su trabajo exterior, profesores/as en su etapa inicial de la carrera con salarios de supervivencia mínima, etc. son malos candidatos a una buena docencia. Y no por sus propias debilidades sino por las debilidades del sistema.

Hasta aquí mis reflexiones. Espero que podamos debatir sobre ellas.

La formación docente y el Nivel Superior: una relación compleja³

Alejandra Birgin

alebirgin@hotmail.com

¿Cuáles son las relaciones entre la formación de docentes y el Nivel Superior en Argentina? ¿Cómo han cambiado a lo largo del tiempo? ¿Qué continuidades y qué transformaciones las atraviesan? ¿Cómo aborda la investigación educativa esta problemática?

La marca de origen del magisterio formado en las escuelas normales pareciera sobrevivir aunque hace más de 50 años el conjunto de la formación docente (en adelante fd) se realiza en el Nivel Superior (en adelante NS), con diversas instituciones en tensa armonía. El objeto de esta ponencia es, justamente, indagar en la reconfiguración del sistema formador en términos institucionales (crecimiento, diversificación, diferenciación, transformaciones internas) y en términos matriculares y su integración al NS, ahondando en la tensión Institutos Superiores de Formación Docente (en adelante ISFD) -Universidades.

Desde 1870, en Argentina tuvo lugar la construcción, desarrollo y diversificación de un sistema educativo nacional nacido de una clara iniciativa e inversión del Estado nacional que edificó también el sistema formador de los docentes⁴ que allí trabajarían. En la fd el normalismo triunfante fue la corriente normalizadora, que entendía que la primera misión del magisterio era educar al ciudadano en íntima relación con combatir la barbarie y promover la civilización.

La población que se formó en el magisterio (heterogénea en sus orígenes sociales y educativos) también fue producto de ese normalismo y poder estatal: aunque para algunos esos orígenes parecían un obstáculo, las maestras egresadas de las normales contaban con el apoyo inflexible del Estado que las blindaba en tanto sus representantes, encargadas de una misión superior.

La docencia para el nivel medio, en cambio, nace marcada por la formación de las elites: por un lado, por el sentido que se otorga a las escuelas secundarias y, por el otro, porque el ejercicio de la función de profesor en ellas no exigía inicialmente acreditación alguna, sino que se accedía por el capital cultural en estado incorporado, generalmente heredado (Pinkasz, 1992). De hecho, el profesorado en los colegios era ejercido por egresados universitarios o intelectuales sin título (extranjeros contratados, políticos reconocidos, magistrados, geógrafos, ingenieros, abogados, etc.) que trabajaban en ellos a la par que ejercían otras responsabilidades —políticas o profesionales

³ Este texto recupera resultados de investigaciones realizadas en el marco del proyecto UBACyT *Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada*, programación científica 2014-2017 UBA-Código de identificación del proyecto 20020130100051BA.

⁴ Para este texto, adoptamos el masculino de forma genérica para referirnos a los/as/xs docentes y estudiantes de magisterio y profesorado.

(Birgin, 1999)—. Es a comienzos del siglo XX que se abre en el NS una opción específica para la formación de profesoras/es: el primer Instituto Nacional del Profesorado (superior no universitaria). Esa estructura para la formación de los docentes (primaria se forma en media, media se forma en superior) se mantendrá hasta 1969, en que se terciariza la formación del magisterio y toda la fd en Argentina forma parte del NS. Aunque esta novedad institucional produce una alteración débil en la fd (el pasaje al NS se realiza, en muchos casos, conservando las marcas del normalismo en términos de gramática institucional, de propuesta académico-curricular, de gobierno institucional, etc.) sostenemos que, con la integración del conjunto de la fd al NS, se inicia un proceso de reconfiguración de la fd que se caracteriza, básicamente, por dos elementos que destacaremos aquí: la ampliación institucional y la ampliación matricular y sus dinámicas.

I- Reconfiguración del sistema formador: expansión, diferenciación y diversificación Institucional

En Argentina la masificación de la escuela media (más tardía que la expansión propia de la posguerra europea) sucede en los 80, con la recuperación de la democracia. Dicha masificación empujó la expansión que atravesó al conjunto de la educación superior. Ahora bien, esta “novedad” adquirió rasgos particulares en el caso de las instituciones que forman docentes (Birgin, 2019). En particular, interesa destacar aquí como en los últimos 50 años, la institucionalidad de la fd está marcada por el pasaje al NS y por procesos de crecimiento que, además, en las últimas 3 décadas estuvieron acompañados por la diversificación y diferenciación institucional.

En el marco del crecimiento del NS en su conjunto, en la década de los 90 en la fd se observa (junto a la expansión matricular) una expansión institucional significativa⁵ tanto en el sector estatal como en el sector privado⁶ en el marco de la transferencia en 1993 del conjunto de los servicios educativos a las jurisdicciones, política que produjo, entre otras cuestiones, múltiples diferenciaciones entre las instituciones del sistema formador (Davini, 2005). También es un periodo de creación de nuevas universidades (sobre todo en el conurbano bonaerense), varias de las cuales incluyeron la fd en su oferta formativa. El conjunto de la expansión se inscribe en un proceso de fragmentación socioterritorial y educativa. Aunque existe allí un intenso debate, en lo que coinciden las investigaciones es que se trata de un proceso de diferenciación institucional, marcado por una expansión desigual que produce, en muchos casos, una precarización institucional, proceso del que no son ajenas las universidades (Carli, 2012).

Considerables cambios se han producido en el gobierno de la educación superior desde las reformas impulsadas en este periodo como parte de una nueva relación que estableció el Estado con el conjunto de las instituciones del Nivel. En este periodo, por primera vez, se aprueba una ley que

⁵ Entre 1970 y 1990 los Institutos de Nivel Superior pasan de 215 a 1209.

⁶ Entre 1990 y 2000 el porcentaje de instituciones privadas crece del 38% al 56,7% del total de Institutos de Educación Superior.

reconoce a los Institutos como parte de dicho nivel (Ley de Educación Superior N° 24.521), denominándolos “no universitarios”. Esa definición (que, aunque fue alterada en 2006 por la Ley de Educación Nacional, permanece en el sentido común y en la estadística educativa oficial) es, al menos, paradójal. Por un lado, va acompañada de un estricto sistema de acreditación institucional para los Institutos Superiores, no así para las Universidades (Aiello y Grandoli, 2013). Por el otro, con la transferencia los Institutos Superiores (en la mayoría de las provincias) dependen de estructuras anexas a las Direcciones de nivel secundario. Es decir, aunque se reconoce la pertenencia de los Institutos de Educación Superior (en adelante IES) al NS, ese reconocimiento está lejos de constituirse en igualitario.

Desde los inicios del siglo XXI, y en el marco de políticas de ampliación de derechos (y de obligatoriedad de la secundaria), se observa un proceso creciente de *diversificación* institucional: nacen nuevas instituciones en el NS que también asumen la fd inicial. Nombraremos algunas: se crean profesorados de gestión social ligados a los movimientos sociales (como el Profesorado especializado en Bachilleratos Populares de la universidad popular “Universidad de los Trabajadores” y el IMPA en CABA o el profesorado de Historia en el Barrio Emerenciano Sena, en Resistencia). Se crean la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (nacionalizada en 2017) y Universidades Provinciales (como la de Córdoba y la de Entre Ríos) que reúnen en su seno profesorados preexistentes y nuevas carreras. Junto al desarrollo de esta compleja trama, en términos de gobierno se crea una nueva institucionalidad, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en 2006, como una estrategia del Estado Nacional para la jerarquización y recentralización de la fd con énfasis en la reconstrucción de lo común-nacional.

Entonces, la expansión del sistema formador como parte del NS en su conjunto tiene como rasgos específicos: *crecimiento* institucional (que a veces deviene precarización institucional) y *diferenciación/dispersión* como característica de los 90. En el ciclo que se inicia en el siglo XXI, la recentralización como nueva pauta de gobierno del sistema coexiste con la *diversificación* producto de la creación de nuevas instituciones que forman docentes. La coexistencia Universidades-IES que forman enseñantes atraviesa todo el periodo, pero el impulso en procesos de articulación institucional recién aparece como una línea de políticas y preocupación con el INFD⁷.

II- Reconfiguración del sistema formador: la ampliación matricular

De la mano de la expansión matricular de la escuela secundaria, en Argentina se observa una notable expansión de la matrícula que estudia fd, que trajo una creciente heterogeneización en términos sociales y culturales. Por supuesto, no es un crecimiento ininterrumpido ni obedece a razones idénticas.

⁷ Tuvo un antecedente en el proyecto nacional Polos de Desarrollo (2000-2001), que abarcó casi 80 instituciones.

Hasta 1996, se registra un aumento matricular considerable en diferentes sectores sociales en la búsqueda de un trabajo seguro y estable en el marco de un mercado laboral que se restringía y precarizaba velozmente. Desde entonces hasta el 2006 la matrícula se estabiliza, con pequeños vaivenes.

Es a partir de allí que crece nuevamente de modo sostenido la matrícula hasta el 2016, más que duplicando su número, pasa de 241.000 a 581.500 estudiantes. En ese crecimiento confluyen diferentes factores: se produce un cambio curricular que pasa todas las carreras de 3 a 4 años; se crea el INFD, que propuso una jerarquización simbólica y material de la tarea de enseñar; se mejoran las condiciones materiales de trabajo —visto en perspectiva desde 1996 (Bottinelli, 2017)— se ponen en marcha políticas estudiantiles que incluyen becas y apoyo académico.

Otro rasgo a remarcar es que en el NS (desde los 60 hasta hoy) el crecimiento del número de estudiantes de los IES más que duplica el de las Universidades, lo cual lleva a un cambio en la composición de la matrícula del conjunto del NS: mientras en 1975 las y los estudiantes de los IES constituyen el 11,2 % del NS, en 1985 eran el 23,4% y en el 2016 es el 33, 7% del total del Nivel. Es decir, la expansión altera fuertemente la configuración del conjunto del NS.

No podemos avanzar en un análisis más preciso específicamente de la fd dada la ausencia de información consistente acerca de la matrícula de esas carreras en las universidades por el modo en que se organizan los trayectos orientados a la docencia en el subsistema universitario⁸ y debido también a las propias definiciones del sistema estadístico universitario. Es decir, sólo podemos conocer con precisión quiénes se orientaron hacia la obtención de una credencial docente de nivel universitario a partir de los egresados. Por ello, este apartado solo abordó la matrícula de los IES.

Por último —aunque es un tema que no profundizaremos aquí (Birgin, 2000, 2017)— el crecimiento de la matrícula del conjunto del NS es abordado en múltiples discursos públicos desde una lectura particularmente despectiva respecto de quienes optan por formarse para trabajar como docentes. Proliferan discursos que los describen y definen por sus déficits (de capital cultural, de recursos intelectuales, etc.) Se construye así un argumento alrededor de una supuesta “colisión de derechos”: los derechos de esos jóvenes a convertirse en futuros docentes versus los derechos de sus futuros alumnos (Birgin, 2019).

III-Instituciones que forman docentes: ¿Universidades versus Institutos Superiores de Formación Docente?

La tensión Universidad/IES recorre desde su mismo origen el sistema formador de enseñantes en Argentina. Aquí vamos a señalar sucintamente 4 ejes de esa tensión: la discusión por los formatos institucionales, la discusión por los saberes, la discusión de gobierno, la discusión territorial. En

⁸ Según las universidades y carreras, la obtención de un título docente forma parte de una instancia intermedia del trayecto o es un título posterior a la licenciatura en un área.

ellos, entendemos, se condensa una disputa que, lejos de ser unívoca, aloja diversos sentidos y conflictos.

-El formato institucional: El formato prevaleciente hasta los 2000 en las instituciones no universitarias que formaban docentes tenía un fuerte componente isomórfico con los niveles para los que formaba (Braslavsky y Birgin, 1992; Davini, 1989). Esa gramática escolarizante de la formación traía consigo una concepción puerilizante del estudiantado (sujetos minorizados) que allí se formaban. En paralelo, quienes estudiaban en Universidades participaban del co-gobierno institucional, construían sus centros de estudiantes, armaban su propio recorrido de cursada, rendían materias libres, etc. Es decir, la diferencia de formatos institucionales implicaba un régimen académico y una consideración del sujeto estudiante que, aunque atendía la misma franja etaria, proponía tratamientos muy distintos a sujetos “equivalentes”. El potencial formador de esos formatos se multiplica al tratarse, justamente, de la formación de futuros trabajadores de las escuelas.

-La cuestión de los saberes: en términos generales, mientras los ISFD (recuperando la tradición normalista) se caracterizaban por la fortaleza en la formación pedagógico-didáctica, era débil su contacto sistemático con la producción científica-disciplinar. En las universidades prevaleció, en cambio, una tradición académica (Liston y Zeichner, 1993) donde la formación e investigación disciplinar se constituyó en su fortaleza. Hay allí una tensión en la que subyace (entre otros) un debate acerca de qué saberes exige la tarea de enseñar y, también, su estatuto epistemológico. Sin dudas, se trata de relaciones de poder-saber que tensionan el campo educativo (Popkewitz, 1994) y de la formación.

-El conflicto de gobierno: los ISFD dependen de cada gobierno provincial (desde la Transferencia en 1994, antes coexistieron con los que dependían del Ministerio de Educación nacional) y tienen, en su mayoría, un sistema de supervisión vertical idéntico a otros niveles del sistema educativo. Las Universidades, en cambio, son autónomas (aunque dependen desde su origen del Estado Nacional) y tienen sistemas propios de gobierno (institucional y colegiado) así como de evaluación entre pares.

-La discusión territorial: La expansión reticular de los IES permitió una presencia en los territorios, con alta accesibilidad, incomparable con la llegada de la mayoría de las Universidades no solo a los territorios sino también a sus escuelas. Se trata de una expansión heterogénea y desigual, a veces marcada por la precarización de las condiciones de algunas instituciones formadoras. De todos modos, “la cercanía” es una marca diferencial de estas instituciones que las y los estudiantes señalan con insistencia (Charovsky, 2013).

Con la creación del INFD se produjeron cambios que alteraron el formato institucional de los IES (duración de las carreras, participación estudiantil, flexibilización del régimen académico, incorporación de la investigación). También algunas Universidades construyeron una trama

territorializada y establecieron relaciones más cercanas con los sistemas educativos de su región. Sin embargo, no se logró producir una relación sistémica más complementaria y fluida entre las Universidades y los ISFD. Podríamos sostener aquí que, aunque esa tensión histórica continua (y continuará) existiendo, con la reconfiguración del sistema formador adquirió otros ejes a la vez que transformó algunas problemáticas.

IV-Algunas reflexiones

Sin dudas, la expansión del NS lo impugnó en su tradición más selectiva y se abrieron renovados debates acerca de su crecimiento “desigual y combinado”, discutiendo la potencia de su democratización y deselitización ya que persisten y/o nacen nuevas desigualdades en él (Ezcurra, 2011; Merle, 2002). En la formación de enseñantes esto adquirió rasgos específicos.

En el nuevo ciclo neoliberal (junto al notable debilitamiento del INFD y la delegación de algunas de sus funciones en el marco del crecimiento de la función fiscalizadora del Estado) se iniciaron procesos de cierre de carreras e instituciones de fd y se creó una universidad nueva (UNICABA) con una constitución novedosa que requiere ser indagada, al menos, en términos de sus sistemas de gobierno y su apertura al mercado de la formación. Éstas y muchas otras medidas buscan legitimarse en un discurso desautorizante hacia la docencia actual y sosteniendo propuestas meritocráticas basadas en el talento, cuya letra surge de los discursos de OOII.

Entendemos que colocar a la formación de los docentes como un problema de la Educación Superior en su conjunto enriquecería el debate, así como las definiciones políticas, tanto para la fd como para el NS (empezando por discutir la sinonimia entre NS y Universidades). No son tiempos para desperdiciar la potencial riqueza del NS en su diversidad. Allí tenemos una deuda también desde la investigación.

Referencias

- Aiello, Martín y Grandoli, María Eugenia (2013). Evaluación y acreditación de Institutos Superiores de Formación Docente. Análisis Documental de la experiencia nacional. En Norberto Fernández Lamarra (Organizador), *Estudios de Política y Administración de la Educación* (pp. 93-106). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Birgin, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, Alejandra (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Pablo Gentili y Gaudêncio Frigotto (Compiladores), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp.221-239). Buenos Aires: CLACSO.
- Birgin, Alejandra (2017). Políticas estudiantiles en la formación docente en América Latina: aportes de la investigación educativa. *Revista Científica RUNAE* (1), 119-135.
- Birgin, Alejandra (2019, julio). *Formación docente e igualdad en Argentina: políticas públicas en disputa*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Ciencia Política “La política en

incertidumbre. Reordenamientos globales, realineamientos domésticos y la cuestión de la transparencia”. Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Argentina.

Bottinelli, Leandro (2017). Salarios docentes: ¿el fin de una política de Estado? *Le Monde diplomatique*, Suplemento *La Educación en debate*, (57), 1-2.

Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra (Compiladoras). (1992). *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: FLACSO/CIID-Miño y Dávila.

Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Charovsky, María Magdalena (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo: Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Davini, María Cristina (1989). *Formación de profesores y transición democrática: continuidad y transformaciones*. Tesis de Doctorado, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Río de Janeiro, Brasil.

Davini, María Cristina (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Ezcurra, Ana María (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En Nora Gluz (Editora), *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”* (pp.23-62). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Liston, Daniel P. y Zeichner, Kenneth (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Merle, Pierre (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte.

Pinkasz, Daniel (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. En Cecilia Braslavsky y Alejandra Birgin (Compiladoras), *Formación de profesores: impacto, pasado y presente* (pp.59-82). Buenos Aires: FLACSO/CIID-Miño y Dávila.

Popkewitz, Thomas (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares – Corredor.

Condiciones simbólicas y objetivas en el cartografiado de un Sistema Nacional de Formación y Trabajo Docente

Miguel Duhalde

miguelduhalde@ctera.org.ar

miguelduhalde@gmail.com

Notas del contexto. Tiempos de restauración conservadora

Desde su llegada al gobierno nacional en el año 2015, la Alianza “Cambiamos” ha intentado hacer con el Sistema de Formación Docente de la Argentina lo que los conquistadores españoles hicieron con Tupac Amarú en tiempos del Inca: “descuartizarlo”.

Con más de tres años y ya casi finalizando su gestión, resulta más que evidente la puesta en marcha de un plan sistemático del gobierno para el desmantelamiento, la desestructuración y la consecuente fragmentación del Sistema de Formación Docente en la Argentina.

La punta del iceberg de esta política educativa pudo observarse en la provincia de Jujuy con el cierre del 50% de las carreras de los Institutos de formación docente. Esta decisión del Gobierno nacional, que contó por entonces con el apoyo y aval del Gobierno de la Provincia de Jujuy, fue un primer movimiento a modo de “globo de ensayo”, que puso de manifiesto la intencionalidad de ajustar el sistema, para luego avanzar en las diferentes provincias a través de la aplicación de diversas modalidades y mecanismos, de acuerdo a las correlaciones de fuerza y las resistencias que se fueron construyendo en cada lugar.

La idea básica fue tratar de generar marcos jurídicos (nacionales y provinciales) refrendados por acuerdos bilaterales que garantizaran las condiciones para que en el corto y mediano plazo se pueda concretar el desguace de la formación docente, tantas veces anunciado por los funcionarios ministeriales; inscribiendo al sistema formador como una de las variables del ajuste estructural que lleva adelante el gobierno de Mauricio Macri desde su asunción.

Tal como ocurría en los años ´90, esta iniciativa comienza por cerrar las carreras de formación docente inicial que presentan -según las propias expresiones de la autoridades- una “sobreoferta”. Una maniobra que no solo deja sin la posibilidad de libre elección de carreras de formación docente a vastos sectores de la población sino que además restaura la figura de los “docentes en disponibilidad”, generando situaciones de inestabilidad laboral.

Las provincias de Mendoza, Salta y Tierra del Fuego también fueron objeto de medidas similares dándose situaciones para la firma de acuerdos bilaterales donde se exige a los gobiernos provinciales que no se autorice la apertura de nuevos institutos superiores por 5 años, o que arbitren los medios para no permitir la renovación de cohortes en las carreras que ya funcionan. Como así también se han observado “recomendaciones” para la “puesta en marcha de acciones tendientes a la

reorientación de carreras y funciones del sistema formador en articulación con el sistema productivo y laboral y la potenciación de la formación técnico-profesional en aquellas áreas donde se requieran formación terciaria”.

Fue también en este contexto que se instituye la iniciativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires buscando la eliminación de los Institutos de Formación Docente para unificarlos en una Universidad de Formación Docente (UniCABA). Acción que partió por desconocer la situación y la trayectoria de las instituciones formadoras de la Ciudad, poniendo además en serio riesgo las condiciones laborales de los docentes, su estabilidad y situación salarial. Una acción que rápidamente se encontró con la resistencia organizada de los sindicatos docentes y de la comunidad educativa.

Asimismo, desde el primer año de la actual gestión se comenzaron a implementar medidas y acciones tendientes a consolidar un proceso de pseudofederalización, que desresponsabiliza al Estado nacional para dejar en manos de las provincias un conjunto de decisiones a tomar, con el claro objetivo de la fragmentación del sistema de educación superior, la segmentación de la formación docente y la restricción para la participación de los sindicatos docentes nacionales en la construcción de las políticas educativas para la formación. “Bajo el paraguas del respeto a sus autonomías, prioriza la transferencia de recursos a las provincias (muy desiguales en sus condiciones financieras y técnicas), por sobre la construcción en común de proyectos pedagógicos y la unidad del sistema formador”. (Birgin, Conversaciones necesarias, 2017)

En estas “notas del contexto” que presentamos, también cabe recordar que el año 2016 comenzó con los despidos de trabajadores del Ministerio de Educación de la Nación, junto a medidas específicas proclives al desmantelamiento de los principales programas nacionales y al desfinanciamiento de los ítems fundamentales del presupuesto educativo.

En ese marco, se observa que las primeras medidas de las nuevas autoridades del INFoD se enfocaron en la desarticulación y desguace del Programa Nacional de Formación Permanente y en Ejercicio “Nuestra Escuela”. Se vulneraron los acuerdos paritarios y se desvirtuaron los sentidos y significados del programa definiendo nuevos dispositivos con formatos supeditados a las demandas jurisdiccionales, que abrieron circuitos diferenciados para terminar ensanchando las brechas provinciales y la desigualdad de los procesos de formación. Entre otras cosas, redujeron los equipos de coordinadores y tutores de los cursos y postítulos, cerraron carreras de especialización, y eliminaron contenidos -como es el caso de “Pensamiento Pedagógico Latinoamericano” y “Marco Histórico y Político”-. Además, reformularon el sistema de becas para estudiantes, introduciendo criterios meritocráticos y punitivos para su asignación, llevado a cabo también un ajuste que significó pasar de 908.080 becas en el año 2015 a 506.161 en 2019⁹. En otro orden de cosas, también se suspendió el financiamiento para proyectos de investigación educativa llevados a cabo

⁹ Informe del Centro de Estudios de la Ciudad, UBA, publicado el 24 de julio de 2019.

por los Institutos Superiores, dejándose sólo un proyecto de investigación centralizado en el INFoD.

Desde las organizaciones sindicales se realizaron sendas denuncias frente a los cambios sustanciales introducidos por los actuales funcionarios, en tanto los mismos desconocieron los acuerdos a los que se había llegado hasta el año 2015, fundamentalmente con el trabajo sostenido en la Comisión Técnica Paritaria de Formación Docente que fuera inmediatamente clausurada por esta gestión, al mismo tiempo del cierre unilateral de la Paritaria Nacional Docente.

Finalizando el año 2018, la CTERA denunció legalmente la operación irregular llevada a cabo por el Ministro de Educación de la Nación Finnochiaro quién, en el marco de la reunión del CFE, violó el reglamento interno para aprobar la creación de la **Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC)**. Comisión que, en gran medida, nos retrotrae al contexto de los años '90 con la “acreditación de los institutos terciarios”.

La evaluación educativa ha sido el eje priorizado por las políticas de este gobierno neoliberal en lo económico y neoconservador en lo político. Si se tiene en cuenta el prepuesto asignado en el período 2016-2019 para Formación Docente (FD) y para la Evaluación Educativa (EE), se observa palmariamente que los recursos asignados a la primera (FD) disminuyen un 65% en dicho período, mientras la segunda (EE) se incrementa un 140% para los mismos años de referencia. Es decir, hasta en el presupuesto educativo se ve reflejada la política de vaciamiento del sistema formación en la Argentina, en favor de la evaluación como sistema de control, privatización y mercantilización de la educación.

Condiciones (simbólicas y objetivas) en las que se encuentra la formación docente en la Argentina, a más de tres años de políticas de ajuste y de restauración conservadora.

La privatización de la educación en nuestro país se viene desplegando desde hace varias décadas. Sin embargo, este proceso ha cobrado un fuerte impulso a partir de la llegada al gobierno del Presidente Macri en diciembre de 2015, sumando, esta vez, un marcado énfasis en la línea de la mercantilización de la educación y la comercialización del conocimiento.

Este proceso que denominamos “privatización y mercantilización” de la educación adopta diversas formas y, básicamente, se sustenta en la idea de que todo lo “público” es ineficiente. Frente a esta supuesta ineficiencia, la propuesta de la derecha en el campo educativo pasa por sostener e imponer los principios de la “Nueva Gestión Pública”, trasladando la lógica empresarial al funcionamiento de las escuelas, enfatizando la rendición de cuentas y las mediciones estandarizadas de los resultados.

En este contexto, desde el poder dominante se intenta consolidar la hegemonía de los valores del mercado bajo los principios del conservadurismo, y se da la disputa por el sentido común

fomentado el desprecio por la educación pública, por los/as maestros/as y, especialmente, por la formación docente de los mismos.

Durante el mandato de la “Alianza Cambiemos” la presencia de las fundaciones, ONGs, empresas e instituciones privadas en el campo educativo se ha multiplicado. Estos actores se convirtieron en los interlocutores privilegiados del gobierno para la definición e implementación de las políticas educativas. Los representantes de empresas, fundaciones y ONGs se integran en redes políticas que promueven valores mercantiles y trabajan en pos de profundizar el proceso de privatización. En algunos casos, muchos de estos CEOs pasan a ocupar directamente cargos en la función pública para quedar posicionados en lo que habitualmente se conoce como “los dos lados del mostrador”.

Uno de los campos dónde se pueden observar claramente las formas de la privatización-mercantilización es la formación docente. Allí encontramos dos grandes tendencias. La primera, es la nacionalización y federalización de la pedagogía del liderazgo, el emprendedorismo y la meritocracia. La segunda, refiere a la subordinación de la formación docente a las políticas de “evaluación de la calidad”, más precisamente, a los resultados de las mediciones estandarizadas.

En las diferentes jurisdicciones de la Argentina se vienen impulsando estas dos tendencias a través de procesos de reforma de sus sistemas de formación docente que hoy alteran los modos en los que históricamente habían sido organizados. Estas reformas coinciden en posicionar a la docencia como el objeto de numerosas críticas. Sobre este discurso se asienta otro, el de la profesionalización, que reclama el despliegue de trayectos formativos asociados a la introyección de un modelo vinculado al dominio de ciertas destrezas para la enseñanza y el “saber-hacer”.

Frente a esto, se plantea una situación paradójica: al mismo tiempo que se insiste en la necesidad de una profesionalización de los docentes se convoca, como modelos de ese ideal a construir, a figuras que no forman parte del campo pedagógico. Esa convocatoria, generalmente restringida a personalidades asociadas al “éxito empresarial”, son presentadas como ejemplos de formas de pensar lo educativo y el trabajo de enseñar más “descontracturadas”. Tenemos el caso del Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Horacio Rodríguez Larreta, quien en 2018 invitó a través de las redes sociales a participar de un espacio sobre educación y creatividad con Cris Morena¹⁰, donde esta empresaria presentaba un proyecto que está llevando adelante y que ha llamado “Otro mundo”. Proyecto en el que la desigualdad es aceptada y asumida y la escuela es considerada como un lugar estereotipado asociado al tedio, la inmovilidad y poca pregnancia a la innovación y el cambio (según afirmó la ex actriz).

La convocatoria que hace el GCBA a este tipo de figuras, las políticas que despliega en este sentido y los modos de pensar lo educativo en términos amplios y la formación docente en su especificidad, profundizan el planteo de que la educación ya no puede reinventarse a sí misma, por lo que no quedaría más remedio que ir a buscar ideas a otro lado.

¹⁰ Ex actriz y conductora, actualmente compositora musical, empresaria, directora y productora de TV.

En la actualidad son muy diversas las medidas de política educativa que están habilitando a personas que no cuentan con credenciales de formación sistemática en educación para poder hacerse cargo del dictado de clases en el sistema educativo. Un ejemplo es el programa “Enseña x Argentina” (“PExAs”) que convoca y selecciona a jóvenes profesionales para participar en un programa de formación en liderazgo social y educativo. Los profesionales se desempeñan como educadores en instituciones educativas bajo la figura del co-docente. En el caso argentino, el programa se encuentra en la Ciudad de Buenos Aires, el Conurbano, Córdoba, Jujuy y Salta. Los “profesionales” co-docentes del “PExAs” participan de la enseñanza en las aulas junto al docente del grado, luego de recibir una breve capacitación de apenas un par de meses. Según se expresa “uno de los componentes más importantes del programa es la participación activa de los PExAs en las aulas, con el objetivo de potenciar el talento y la motivación de los estudiantes”.

Estos programas se enmarcan en un escenario donde, tal como ya decíamos, hay una creciente participación en el campo educativo de fundaciones y ONG’s que demuestra el fortalecimiento del sector privado como actor clave en la definición de políticas públicas y la transferencia de las responsabilidades que eran propias del Estado nacional. No se trata, como erróneamente podría suponerse, de un “achicamiento” del Estado, sino más bien del uso del mismo por parte del sector privado para desarrollar negocios en el campo educativo.

En síntesis, las tendencias privatizadoras en todas sus formas dejan al descubierto las demandas del sector productivo y del capital transnacional por una transformación de los sistemas educativos, la flexibilización del mercado de trabajo docente y la transformación o desaparición de los sindicatos docentes, considerados, estos últimos, como un obstáculo para los cambios en los sistemas educativos, según lo expresan los organismos internacionales de financiamiento¹¹

A modo de cierre... resistencia organizada y prospectiva

Estas formas de mercantilización y privatización educativa se manifiestan de diversos modos y avanzan considerablemente a escala global. Es por ello, que se vuelven cada día más necesarias las resistencias frente a este ataque y la defensa de la educación pública.

Frente a la mirada oficial, que ve al sistema de formación docente como variable de ajuste, se fueron generando espacios constituidos por diversos actores y sectores de las Universidades públicas, de los Sindicatos docentes y de los Movimientos estudiantiles, para sostener la resistencia y construir alternativas político-pedagógicas en clave crítico-emancipadora.

Desde estos espacios actualmente se plantea la necesidad de pensar la “refundación” de un Sistema Nacional de Formación Docente, integrado por las Universidades Públicas y los Institutos Superiores, partiendo del reconocimiento de la Educación Superior como un derecho social.

¹¹ Informe del Banco Mundial “Profesores excelentes” (2014). Conclusiones del Informe PISA, OCDE: Políticas docentes efectivas (2018)

En ese marco, se valora la importancia de dar el debate y establecer una serie de acuerdos y condiciones generales sobre ejes fundamentales como:

Democratización del sistema de educación superior y del gobierno de las instituciones.

Implica avanzar en sistemas democráticos, considerando que aún se da la coexistencia de instituciones con co-gobierno y autonomía e instituciones con jerarquías burocráticas y restricciones en los dispositivos para la toma de decisiones; jurisdicciones con Consejos de Educación con representación de los sectores y jurisdicciones con estructuras ministeriales dependientes de los poderes ejecutivos; leyes provinciales que en algunos casos habilitan y en otros obturan la democratización; experiencias alternativas de participación democrática; etc.

Definición de políticas curriculares. Implica la rediscusión de los ejes estructurantes de los planes de estudio, los nudos problemáticos, las estructuras de las carreras y un debate sobre la soberanía pedagógica y sobre la escala regional, nacional y provincial y la dimensión global y local del currículum de formación docente.

Composición de los puestos y procesos del trabajo docente. Implica reconocer las diversas funciones y tareas en la composición del puesto de trabajo, en un sistema donde coexisten distintos puestos con diferentes composiciones, funciones y reconocimientos. Implica repensar también la creación de nuevos puestos de trabajo docente.

Garantía presupuestaria y financiamiento educativo. Implica aumentar los recursos para el Sistema de Formación docente inicial y en ejercicio. Incremento y cualificación de las Instituciones de formación, tendientes al mejoramiento de los niveles de ingreso, permanencia y egreso, acorde a una política de ampliación de la cobertura educativa en todos los niveles del sistema. Esto implica garantizar: A) la cantidad de docentes para cubrir cargos: en los niveles obligatorios donde aún no se cumplió con el 100% de la cobertura con educación pública, como es el caso del nivel inicial y la educación secundaria; en las escuelas de jornada completa y/o extendida -teniendo en cuenta que la cantidad de escuelas existentes con esta modalidad aún tiene que incrementarse mucho más de las que actualmente están construidas; en las instituciones de educación superior para que los profesores cuenten con condiciones laborales que les permitan desarrollar de manera vinculada acciones de formación inicial, trabajo institucional, investigación y formación permanente, reconocidas en el marco de la composición del propio puesto de trabajo. B) Infraestructura escolar y mantenimiento adecuado para garantizar la cobertura, universalidad, obligatoriedad y la Educación Superior como derecho. C) Equipamiento edilicio y didáctico para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. D) Recursos constantes para la formación permanente, en ejercicio y gratuita para los formadores en todos los niveles del sistema.

En síntesis, condiciones objetivas y simbólicas como puntos de partida necesarios para repensar un Sistema de Formación Docente, en tiempos de disputa entre modelos que ven a la educación como un servicio, versus modelos que ven la educación como un derecho social

Bibliografía

Birgin A. (comps.) (2012) Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio, Paidós, Buenos Aires.

Birgin A. (2017), ¿El INFD en jaque? Deudas, debates y perspectivas, en Colectivo “Conversaciones necesarias”, <https://conversacionesnecesarias.org/2016/11/10/el-infd-en-jaque-deudas-debates-y-perspectivas/>

Bruns B. y Luque J. (2014), Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, Grupo del Banco Mundial, Washington, DC.

Duhalde M. (2016), “Presupuesto educativo, qué hay y qué falta”. En CTERA (2016) Porque defendemos la educación pública de calidad reclamamos una nueva ley de financiamiento educativo, Serie “Pedagogías y políticas educativas”, N° 1, Ediciones CTERA, Buenos Aires.

Feldfeber M. y Gluz N. (2011) *Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”*. En *Educ. Soc. Campinas* Vol. 32, N° 115 (339-356).

Feldfeber M., Puiggrós A., Robertson S., Duhalde M. (2019) La privatización educativa en Argentina, Ediciones CTERA, 2da. Ed., Buenos Aires.

OCDE (2018), *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*, PISA, Edición de la OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>

SIMPOSIO N°6

**Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación en la
Universidad y en el Nivel Superior****Coordinadora**

Norma Placci

Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Argentina

nprofe11@gmail.com**Integrantes**

Jorge Steiman

Facultad de Ciencias Sociales. UNLZ y UNSAM

María Alicia Villagra

Facultad de Filosofía y Letras. UNT. Argentina

Felipe Trillo Alonso

Universidad de Santiago de Compostela. España

Luisa Edith Checca

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNJu. Argentina

En el marco del Congreso Latinoamericano: “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior” organizado por la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario y AIDU-A- (Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina), el simposio titulado “Prácticas, problemas y desafíos de la evaluación en la Universidad y en el nivel Superior” representa un espacio de encuentro para exponer, debatir y poner en tensión distintas miradas acerca de un proceso complejo y multidimensional. La intención es promover el conocimiento y difusión de experiencias y de estudios actuales relacionados con la evaluación formativa en los ámbitos señalados, así como las tendencias emergentes con especial hincapié en el uso de variadas herramientas e instrumentos, entre ellos, las tecnologías. Entendemos desde los objetivos del congreso que el uso de sistemas de evaluación centrado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se dan en las aulas constituye una pieza clave para el desarrollo de aprendizajes profundos y transformativos (Popham, 2013).

Para avanzar en ese sentido proponemos la actividad del simposio con la convicción de que los aportes teóricos y prácticos de los participantes, quienes desde su trayectoria y expertez promueven avances conceptuales en el campo de la evaluación y las prácticas evaluadoras de los profesores, pueden colaborar a poner en tensión y a problematizar modelos de evaluación vigentes en el ámbito universitario y del nivel superior.

Nos preguntamos: ¿por qué las prácticas de evaluación resisten las propuestas de cambio?, ¿cómo des-naturalizar lo que resulta habitual y aceptable en el aula universitaria con respecto a la evaluación? ¿por qué los resultados siguen obsesionando aunque se enmascaren a la sombra de nuevas terminologías? ¿qué papel le cabe a la Didáctica en este escenario?

Algunas preguntas que guían una reflexión sobre nuestras prácticas de evaluación en la educación superior

Jorge Steiman

A la hora de tomar a la evaluación como objeto de análisis, más de un paradigma se nos presenta como espejo. Y más allá de las obsoletas concepciones que asimilan evaluación a medición (Ebel, 1977) el clásico, ha sido tomar a la evaluación como un proceso sacralizado, intocable y absolutamente naturalizado como tal: “*se debe estudiar y luego se debe rendir un examen, ¿qué más?*”. Ello podría ser una buena síntesis de un pensamiento que se instaló hace siglos y que, con récord de permanencia, aún sigue vigente en las prácticas del presente.

Más de una objeción podríamos acercar para contraponer a esta mirada clásica, pero, sin dudas, estarían presentes aquella que reafirma su concepción en tanto “proceso” y aquella que argumenta el reduccionismo de considerarla como un mero acto de reconocer institucionalmente los aprendizajes a través de algún sistema de calificaciones.

El paradigma clásico viendo siendo cuestionado desde la literatura del campo prácticamente desde la década del 60. Probablemente Scriven (1967) haya sido desde su noción de *evaluación formativa* una de las piedras más importantes de ruptura. Los memoriosos y memoriosas recordarán los primeros cuestionamientos que comenzaron a surgir desde la propuesta de la evaluación formativa, de proceso o de seguimiento contrapuesta a la de evaluación sumativa, de resultados o de corte.

Más de cincuenta años han pasado desde entonces. O mejor, si se quiere, cincuenta años vienen pasando desde entonces. Sin embargo, aún hoy somos testigos en las instituciones de educación superior de prácticas evaluativas que, miradas con lógica didáctica, no sabríamos como definir, ya que no parecieran corresponderse, de modo genuino, con ninguna de esas dos concepciones.

Sin embargo, tampoco nos resultan suficientes ni la noción de “proceso de evaluación” ni la de “evaluación no es solo acreditación”. Por ello, prefiero entenderla como una “práctica”, lo cual nos permite incluir un punto de vista diferente. Esa mirada no se reduce al análisis del problema político de la evaluación -que nos acercara Ángel Díaz Barriga, entre otros, como novedad en los 80-, aunque lo incluye.

Si asumimos la evaluación como una práctica, estamos considerando entonces que se trata de un tipo de práctica social e, inevitablemente, debemos referenciarla en una perspectiva sociológica desde la que necesitamos recurrir a la noción de *habitus*: “(...) sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones” (Bourdieu, 2007, p. 86).

La metáfora del juego social, a la que alude Pierre Bourdieu (2007), permite comprender que el juego, dentro del campo, se explica porque los jugadores y las jugadoras, una vez que han interiorizado sus reglas -los *habitus*- actúan conforme a ellas sin reflexionar sobre las mismas ni cuestionárselas. La comprensión del juego, y sus reglas, es posible con la sola observación de los jugadores y las jugadoras y desde allí, “deducir” sus reglas, determinar quiénes son los que juegan, entender que bienes están en juego, las estrategias que perfilan para conseguirlos, las formas de delimitación del terreno de juego, etc.

Los comportamientos de los jugadores y las jugadoras en una práctica concreta son el resultado de sus modos de percibirla, de los objetivos que creen perseguir, de la percepción de sí y de los otros y las otras, del modo de ver su inclusión en una práctica más compleja que la incluye.

Nos preocupa en este artículo comprender el juego social cuando lo que está en juego es una práctica evaluativa, abordar a qué jugamos los y las docentes cuando estamos siendo parte de esa práctica social que es la evaluación, pero sobre todo, que hay en nuestros *habitus* para que se dirija el juego tal como habitualmente sucede.

Importan particularmente estas ideas para preguntarnos por la posición en el campo de los y las docentes de la educación superior, a la vez que nos interpela fuertemente para la reflexión acerca de las prácticas de evaluación: ¿qué reflexionamos sobre esa práctica? Esta presentación es, desde ese lugar, una invitación guiada, a partir de algunas preguntas, a una reflexión sobre la propia práctica de evaluar.

Desde esta pretensión podríamos dar lugar a algunos interrogantes sencillos: ¿cómo se activan nuestras disposiciones cuando decidimos evaluar?; ¿cómo se estructura y organiza esa práctica en las decisiones que asumimos?; ¿cómo intervienen nuestras representaciones cuando estamos evaluando?

Y mucho más un conjunto de preguntas, no tan sencillas de contestar, que se escapan de la tracción de los “cómo” y se posicionan en el lugar de los “qué”:

- ¿qué evaluamos?;
- ¿con qué criterios evaluamos?;
- ¿qué desafíos proponemos al evaluar?;
- ¿qué situaciones construimos para evaluar en grupos?

¿Por qué afirmo que no son sencillas de contestar? Porque es en las decisiones que se esconden tras esas preguntas en donde se visualizan nuestros *habitus*, nuestras *disposiciones* duraderas, nuestras *estructuras* estructuradas que estructuran, nuestros *principios* organizadores de esa práctica que es la evaluación. Y porque, en consecuencia, hemos naturalizado las reglas del juego como las únicas reglas posibles.

Tomaré para esta presentación y dentro del campo de las Ciencias Sociales en nuestras prácticas de evaluación, en mayor medida, aquellas situaciones en las que estamos evaluando para acreditar. Por ello, verán, que referiré con recurrencia a las “instancias de evaluación” a los efectos de recordar que estaré reflexionando sobre los momentos, las situaciones, los contextos en los cuales planteamos sistemáticamente una propuesta evaluativa en términos de acreditación. Y, a los efectos de advertencia referida a desde qué práctica realizo estas reflexiones, reitero, me referencio solo en la campo de las Ciencias Sociales.

Desde allí, esta presentación dentro de ese universo, pretende ser una interpelación a la naturalización, un contraste con el sentido común imbricado en nuestras prácticas de evaluación, un develamiento de los supuestos que se anidan bajo nuestras *decisiones pre-clase y en-clase* (Steiman, 2018).

PRIMERA REFLEXIÓN: ¿QUÉ EVALUAMOS?

La pregunta referida a “*qué evaluamos*” se responde habitualmente con una simplificación bruta: “*si el estudiante o la estudiante sabe*”.

Nuestras “disposiciones” se anclan en esa simplificación que naturaliza el objeto de la práctica de la evaluación. Sin embargo, he allí un primer cuestionamiento: *¿y qué es saber?*

¿Evaluamos “conocimiento del saber” o evaluamos “habilidades con el saber”?

Un pequeño grado de complejidad podríamos sumar a nuestra primera simplificación si nos preguntásemos ahora si “saber” supone básicamente el dominio de conocimiento conceptual o la posibilidad de activar cierto tipo de habilidades. La objeción clásica a esta segunda pregunta podría ser que no hay una sin la otra. Esto es, que no hay habilidades posibles sin el dominio de ciertos conceptos o aún más, que en ciertos campos disciplinares hay conceptos que se “deben saber”. Lo entiendo. Pero aun así me pregunto por nuestras *disposiciones*: ¿qué requerimos en situaciones de evaluación?, ¿qué hacemos pesar en esa práctica?: saberes “depositados” esto es la “posesión” de cierto saber o saberes “activados”, algún tipo de “acción” con el saber. Paso por la reconstrucción de mi propia experiencia como docente que evalúa y me veo en muchos parciales o en mesas de examen final preguntando solamente a un o una estudiante por nociones conceptuales. “*Es que así somos los y las docentes de las ciencias sociales*”, me argumentó una colega diferenciándonos de las ingenierías. No me conformó.

¿Evaluamos una parte del saber o el saber como una totalidad?

Cuestiono la simplificación a la pregunta inicial desde un segundo interrogante: *¿evaluamos una parte del saber o el saber como una totalidad?*

La historia de la escolarización, también en la educación superior, supone un continuo particionar del conocimiento: los saberes socialmente válidos se fraccionan en disciplinas, las disciplinas se fraccionan en asignaturas, las asignaturas se fraccionan en unidades temáticas, las unidades temáticas se fraccionan en contenidos de una clase, las clases se fraccionan en clases teóricas y clases de trabajos prácticos... Lo entiendo. “*Es una necesidad para la enseñanza*”, me argumentó un colega de las ingenierías. No me conformó, y menos aun cuando pensé en cómo ello prefiguraba también nuestra forma de evaluar.

Recorro con mi memoria los sitios en los que he estado, las prácticas de evaluación de las que he participado. Y se me aparecen miles de imágenes. En muchas de ellas, veo docentes preguntando por una partecita, haciendo una pregunta de “letra chica”. Recuerdo a una colega, geóloga ella, que me contó que en su carrera fue desaprobada en la materia Biología por no poder responder a la pregunta: “*cómo es la tracción de*

movimiento que hace la sanguijuela cuando se desplaza” y aún peor la argumentación que recibió a la desaprobación ante su protesta: *“como geóloga será importante que reconozcas a una sanguijuela si estás haciendo un trabajo de campo...”* ¿Por si me pica?, habrá pensado mi colega. ¿Pican las sanguijuelas? ¿Interfieren la búsqueda de restos fósiles las sanguijuelas? ¿Se pueden reconocer las sanguijuelas por la tracción de su movimiento? ¿Y qué pasa si no está en movimiento?

En los exámenes orales, las preguntas atomizadas, son distractoras del pensamiento, impiden estructurar la narrativa que permite hacer circular el saber por un carril que da continuidad a la argumentación y a la organización del discurso. El ping pong que va de un tema a otro sin línea de cohesión, es demoledor en una situación de examen. Y... como el hilo se corta siempre por lo más delgado, ya sabemos quiénes caen en esa batalla.

Nuestro interrogante anterior y el que ahora nos ocupa se unen aquí en el mismo punto: si hacemos eje en evaluar la apropiación del saber conceptual es bien probable que también evaluemos ese saber en partes. Más, si evaluamos la activación de ciertas habilidades con el saber, los y las estudiantes son quienes deciden cómo intervienen las nociones conceptuales en esa “activación” y será probable que se configuren totalidades más que nociones aisladas. Esta la precisa distinción entre solicitar como tarea de examen: *“qué dice “x” (autor) acerca de “y” (tema)”* de plantear un caso de análisis sobre un problema profesional.

¿Se hacen presentes las profesiones para las cuales formamos en nuestras prácticas de evaluación (... y de enseñanza)?

Este tercer interrogante nos quedó picando con la última frase del anterior: *“un caso de análisis sobre un problema profesional”*.

Donald Schön (1987) en uno de los textos que debieran ser de cabecera para pensar la formación (y las prácticas de *evaluación*) profesional en la educación superior, formula una pregunta muy provocadora: *“¿Pueden los conceptos imperantes de preparación profesional llegar alguna vez a favorecer un tipo de currículum adecuado a los complejos, inestables, inciertos y conflictivos mundos de la práctica?”* (p: 24)

Al respecto de lo que venimos tratando podríamos hacernos de su voz para preguntarnos: ¿Pueden las propuestas que hacemos en nuestras prácticas de enseñanza (y de evaluación) favorecer la conformación de futuros y futuras profesionales que se adecúen a los complejos, inestables, inciertos y conflictivos mundos de la práctica?

¿Qué demanda a los y las profesionales el mundo de la práctica? Schön (1987, 1992, 1998) se contesta afirmando que los buenos y las buenas profesionales más que dominio de saberes conceptuales e instrumentales, manejan un cierto “*arte profesional*” que se distingue por el arte de definición de un problema, el arte de su tratamiento y el arte de la improvisación. Probablemente todo lo contrario a lo que habitualmente requerimos en las instancias evaluativas. Busquen ustedes también en su memoria y encontrarán frases como estas:

- ✓ “desaprobó porque dudaba mucho”;
- ✓ “desaprobó porque no puedo referenciar en qué autor o autora se basó para decir eso”;
- ✓ “desaprobó porque estaba improvisando”;
- ✓ “desaprobó porque no demostró seguridad en lo que afirmaba”;
- ✓ “desaprobó porque no planteó soluciones a los problemas con los procedimientos correctos”;
- ✓ “desaprobó porque si bien analiza los problemas con pertinencia, no sabe identificar cuál es el procedimiento eficiente para abordarlo y se confunde proponiendo otros que no aceptados por el campo como los mejores procedimientos para esos problemas”.

Todo lo contrario a lo que la vida profesional requiere.

La pregunta inicial nos enfrenta a reflexionar sobre la presencia de las profesiones para las cuales formamos en nuestras prácticas de evaluación. Sin embargo hay un paréntesis que no podemos pasar por alto: “¿Se hacen presentes las profesiones para las cuales formamos en nuestras prácticas de evaluación (... y de enseñanza)?”. Es que aquí es clave pensar en términos del binomio enseñanza-evaluación. Sencillamente porque para que las profesiones para las cuales formamos se hagan presentes en las prácticas de evaluación antes debieron hacerse presentes en las prácticas de enseñanza.

Evaluamos así como enseñamos. Ese debiera ser un principio rector de nuestras prácticas. Si enseñamos exponiendo o por lo menos con eje en un teórico de corte expositivo, no sería apropiado presentar un análisis de casos profesional en una instancia de evaluación. O por el contrario, si enseñamos con eje en el análisis de casos, no sería apropiado presentar un cuestionario de solo comprensión de categorías teóricas en la instancia de evaluación.

Porque la evaluación necesita trabajar con los mismos requisitos que la enseñanza para hacer de estas prácticas un hilo de coherencia y de justicia. Entonces, la pregunta por la presencia de las profesiones en las prácticas de evaluación necesita comenzar por la pregunta de la presencia de las profesiones en la enseñanza. De todos modos, el tema puede complejizarse con un nuevo interrogante. La reflexión sobre nuestra práctica al respecto puede incluir un nuevo interrogante.

¿Evaluamos dominio de “conceptos técnicos” de una profesión o evaluamos intervención ante “problemas” de una profesión?

La sola presencia de las profesiones para las cuales formamos en las prácticas de enseñanza y de evaluación no parece ser suficiente. Porque el problema de fondo parece ser el mismo de antes. Aún “entrando” las profesiones para las cuales formamos en las prácticas de evaluación... ¿qué es lo que tomamos de ellas?

Volvamos a Donald Schön (1987, 1992, 1998). Afirma que, la explicación que da la racionalidad técnica para el tratamiento de los problemas profesionales, es reduccionista: reduce el problema a una cuestión instrumental y a la intervención a una cuestión técnica. La lógica aplicacionista y el antiquísimo paradigma de considerar a la práctica como el ámbito de aplicación de la teoría o si se quiere en otras palabras, considerar que con el conocimiento aplicado de la teoría se solucionan los problemas de la práctica, dominan la escena.

Pero los problemas profesionales, suelen presentarse no como estructuras organizadas, ni siquiera como problemas, sino como situaciones poco definidas y desordenadas, bastante frecuentemente como un caso único y con zonas indeterminadas de la práctica que escapan a los cánones de la racionalidad técnica, porque en general se tornan problemáticos de varias maneras a la vez, con singularidad, con áreas de incertidumbre y con conflicto de valores.

En consecuencia, el profesional, “*el práctico*” -como gusta de llamarlo Schön-, no puede tratarlo como un problema instrumental que se resuelve mediante la aplicación de alguna técnica sino como un problema que requiere algún tipo de improvisación, inventando y probando alguna estrategia de resolución propia, un arte profesional decíamos más arriba.

La escena se completa con las voces institucionales: cualesquiera fuera a quien escuchemos, todas ellas coincidirían en afirmar que en las instituciones que se dedican a la formación en las profesiones, se vislumbra la falta de articulación entre el

conocimiento de la teoría propia de la misma y las competencias que se les exigen a los y las profesionales en el terreno de su práctica.

Las preguntas de Schön (1987) una vez más nos provocan: ¿no habrá que plantear el problema al revés?; en vez de preguntarnos acerca de cómo hacer un mejor uso del conocimiento de la teoría, “¿no deberíamos empezar por preguntar (...) qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica?” (pp:26 y 27)

Y ahora aquí estamos frente a nuestra pregunta: *¿Evaluamos dominio de conceptos técnicos de una profesión o evaluamos intervención ante problemas de una profesión?*

Lo que es lo mismo que preguntarnos si evaluamos el dominio del conocimiento teórico específico propio de una profesión o planteamos problemas profesionales ante los cuales sea necesario poner en marcha un incipiente arte profesional.

No quiero que quede solo en una frase al pasar: evaluamos así como enseñamos y ese debiera ser un principio rector de nuestras prácticas. Si evaluamos con problemas profesionales, entonces, es porque antes enseñamos planteando problemas profesionales.

La reflexión sobre nuestras prácticas de evaluación también requiere preguntarnos sobre qué estamos priorizando al momento de una instancia evaluativa y qué lugar ocupan los problemas profesionales en ese orden de prioridades.

¿Evaluamos desde el saber o desde los y las sujetos con saber?

La gráfica circula en la web desde hace mucho tiempo. Es tan elocuente que no requeriría de palabras para poner en marcha un proceso reflexivo:

No hace más que plantearnos el más viejo de los dilemas de las prácticas de evaluación: ¿hay que proponerla desde los contenidos mínimos que todos y todas deben saber o hay que proponerla desde lo que cada uno o cada una está aprendiendo? En otros términos: ¿las instancias de evaluación son abiertas para que cada uno o una pueda poner en juego sus propios saberes o son cerradas para corroborar si lo mínimo que debe ser aprendido está en curso?

Todos los argumentos son atendibles para dar respuesta al dilema. En un extremo se afirma que la formación profesional está planificada con un determinado trayecto (el plan de estudio) y unos determinados contenidos (los mínimos) que aseguran la formación estándar que el desempeño de una profesión requiere para un nuevo

ingresante a ese campo. Del otro, que las trayectorias y las historias de vida de los y las estudiantes de la educación superior son tan vastas y diversas y que los requisitos de saber que las profesiones demandan son tan coyunturales y tan acelerados los cambios científico-tecnológicos que impactan sobre ellas que ceñirse a los saberes establecidos como indispensables (en un plan de estudio que a pesar de ponerse rápidamente viejo no se lo modifica), sería de tal grado de necesidad que sería asimilable a requerir el dominio de la expertiz en confeccionar una carta postal en la era digital.

Todos los argumentos son atendibles porque en todos ellos hay algo de razón. Pero no por ello ha de negarse la posibilidad de verlos a la vez desde los dos polos de esta tensión. Y quizás, sea en la doble visibilidad a la que referimos, que pueda resolverse el dilema. ¿Por qué no pensar en la posibilidad que las instancias de evaluación que se transforman en situaciones de acreditación requieran poner en juego algunos de los saberes que se consideran indispensables en relación con un campo profesional a la vez que se dé la oportunidad de abrir para que los y las estudiantes decidan qué otros saberes de los que disponen puedan ser considerados?

Detenernos a reflexionar sobre esta cuestión es tan indispensable como preguntarnos si no estamos desatendiendo las posibilidades de evaluación formativa de las que podamos disponer y que acabarían con el dilema.

¿Evaluamos el saber o la “oralidad” del saber?

Quiero por último, y en relación a nuestro gran primer interrogante (*¿Qué evaluamos?*) hacer una breve mención a los exámenes finales.

Podíamos coincidir en no acordar con la promoción directa como criterio generalizado. Hay situaciones, necesidades formativas, trayectos curriculares diversificados que requieren de una instancia de integración final. Y también podríamos coincidir en que, según sea el formato y la secuencia dada a una cursada, el examen final está demás. O sea, tal como venimos planteándonos los problemas desde un comienzo de esta presentación, nunca es sí para siempre y en todo lugar tanto como nunca es no para siempre y en todo lugar.

En ocasiones, la preparación para un examen final permite rever el material y las tareas realizadas a lo largo de un curso y establecer nuevos análisis, nuevas relaciones, otro tipo de integraciones con la totalidad y globalidad de los componentes que, a modo de estructuras, se han ido configurando con el conjunto de experiencias formativas.

El tema está en para qué y cómo se plantea una situación de examen final. Gustavo Cirigliano (1962), hace más de cinco décadas, afirmaba que el examen debía ser un momento en el cual *“debe glorificarse la etapa concluida y la capacidad para iniciar la nueva”*. Ya por aquel entonces advertía en no transformar el examen final en un castigo de finalización que solo pudieran acreditar quienes superaran el escollo sino en un momento de gloria, de glorificación del saber. Siempre que traigo a mi memoria esta vieja frase, me llama la atención el carácter cuasi religioso que le asignó al examen y, lo admito, siempre me resultó simpática esta forma de presentarlo omitiendo el carácter punitivo del pecado para darle lugar al carácter glorioso de la resurrección. Hoy una analogía descabellada, pero en los 60 era casi revolucionaria.

Sin embargo... mucho no ha cambiado desde entonces. Aún hoy, muchos exámenes son un interrogatorio conceptual sobre aspectos de una unidad del programa para luego emprender un paseo por el resto de las unidades. Aún hoy, muchos exámenes priorizan el relato del contenido sobre algún tipo de trabajo cognitivo con el contenido. Aún hoy los exámenes son conversatorios, bien intencionados, pero conversatorios al fin. Aún hoy, muchos exámenes son de oralidad del saber y se inician o transcurren con enunciados tales como: *“¿Preparaste algún tema?”*; *“Hablemos del punto 2 de la unidad 4 del programa”*.

¿Qué evaluamos? Como verán, la pregunta tiene varios interrogantes como respuesta. Pero algo parece ser posible de transformarse en una certeza: la reflexión sobre las propias prácticas de evaluación es un camino posible para mejorarla y ganar coherencia entre nuestro decir y nuestro hacer e incluye una reflexión acerca del “qué evaluamos”.

SEGUNDA REFLEXIÓN: ¿CON QUÉ CRITERIOS EVALUAMOS?

En *“Más Didáctica”* (Steiman, 2008) definí a los criterios de acreditación, como aquellas características que, expresadas a la manera de cualidades con cierto grado de especificidad, se espera pongan en juego los y las estudiantes en su proceso de apropiación de los contenidos de una determinada área del conocimiento y que se expresan como procedimientos cognitivos o prácticos. Tomaba, ya entonces, el contenido con sentido de amplitud, sin circunscribirlo al saber de las nociones conceptuales solamente.

También decía que la determinación de criterios tiene una triple función. En primer lugar integra enseñanza con evaluación, dando por supuesto que, si se espera que los y las estudiantes pongan en juego cierta cualidad en una instancia evaluativa, ésta debe haber sido trabajada durante la cursada. En segundo lugar los criterios orientan respecto a qué tipo de tareas y problemáticas presentar en una situación de prueba, dando coherencia a lo que hemos expresado en nuestro proyecto de cátedra como hipótesis y su concreción en términos de propuesta áulica. En tercer lugar los criterios explicitados orientan a los y las estudiantes para estudiar ya que pueden contar con una descripción cualitativa de cómo encarar su aprendizaje con relación a los contenidos.

¿Qué determina que una cualidad expresada como un procedimiento cognitivo o práctico pueda ser considerado criterio y otro no? Para Matthew Lipman (1997) existen los criterios de los criterios, o tal como los denomina, los *metacriterios*: relevancia, confiabilidad y fuerza. Un criterio es relevante si es pertinente al contenido que se está evaluando y apropiado al contexto en el que se están realizando los juicios; es confiable si habiéndoselo utilizado a lo largo de unos años, no ha resultado inapropiado y ha favorecido la orientación del proceso de acreditación hacia aquello que consideramos digno de ser evaluado por su potencialidad epistemológica y ética; tiene fuerza si, comparado con otros criterios posibles, guía mejor que éstos la realización de los juicios valorativos implicados en la acreditación.

Cada vez que evaluamos, conscientes o no, explícitos o no, hacemos intervenir un conjunto de criterios para asignar la calificación. Veamos alguna diferencia entre los tipos posibles antes de interrogarnos sobre el uso que hacemos.

¿Qué tipos de criterios usamos?

Considero que pueden distinguirse tres tipos de criterios de evaluación diferentes. Llamo ***criterios de evaluación epistémicos*** (Steiman, 2014) a aquellos que son una derivación de la especificidad disciplinar. Cada unidad curricular invita a ciertos criterios por su naturaleza epistémica.

Les asigno ese nombre no en relación al uso que habitualmente se hace en la Filosofía con referencia a los criterios de verdad sino en correspondencia con las derivaciones propias de la naturaleza de un tipo de conocimiento a los efectos de su construcción y apropiación como saber.

Refieren a las cualidades cognitivas o prácticas, específicamente disciplinares, que se espera hayan sido apropiadas por los y las estudiantes y que, en consecuencia, han de ponerse en juego en una instancia evaluativa, como podrían serlo *“producción textual con coherencia y cohesión en una secuencia ordenada de hechos y/o ideas, con jerarquización de ideas y con planteo de asunto principal”* en disciplinas del campo de la Lengua y la Literatura o *“selección y organización adecuada de materiales y fuentes de información”* en disciplinas del campo de la Investigación.

Entiendo que cada uno de nosotros y nosotras, cuando formulamos criterios de evaluación, lo hacemos desde los criterios epistémicos, ya que ellos condensan aquello que se debe saber no en términos de exclusivo relato conceptual sino como requisito de cualidad cognitiva o práctica aprendida con un conjunto de nociones conceptuales.

Son ejemplos de criterios de evaluación epistémicos (ejemplos incompletos, ya que debiéramos adecuar cada uno al propio campo disciplinar para que fueran lo suficientemente explícitos): *formulación de hipótesis; contrastación de resultados; propuesta variada de soluciones; uso de estrategias propias de resolución; exactitud en el cálculo; fundamentación de procedimientos; uso de un procedimiento lógico para la resolución de problemas; lectura comprensiva de la bibliografía obligatoria; uso de vocabulario específico del campo disciplinar; precisión en la conceptualización; identificación de relaciones conceptuales; flexibilidad y amplitud en el análisis; contrastación de fuentes; interpretación de situaciones de la práctica profesional haciendo intervenir marcos teóricos; síntesis integradora de relaciones conceptuales; elaboración de un análisis social con referencia a la intervención de la categoría del tiempo, el espacio, el conflicto, la contingencia o la contradicción; elaboración de un análisis de hechos o fenómenos de la naturaleza con referencia a la intervención de la categoría de sistema, cambio, unidad, diversidad, interacción, equilibrio, conservación, transformación o continuidad.*

Hay un segundo tipo de criterios que llamo **criterios de evaluación de incidencia** (Steiman, 2014), a los que entiendo como incidentes en la calificación final pero no como criterios decisorios en la aprobación o desaprobación. Se trata de aquellos que, habiéndose decidido la aprobación de un o una estudiante en una instancia evaluativa, inciden ajustando la nota en más o en menos. Refieren a ese tipo de cualidades que pueden ser comunes a la formación en cualquier campo disciplinar o profesional y que se corresponden con cualidades no determinantes del desempeño pero que hacen a un “mejor desempeño” profesional.

Muy a menudo incluimos este tipo de criterios en nuestros proyectos de cátedra, aunque rara vez tenemos claro cómo intervienen como tales. El más clásico de los ejemplos es: *“entrega en forma de los trabajos requeridos”*. Hacerlo jugar como criterio de incidencia supone que, si hemos solicitado que un informe técnico se entregue con un determinado tipo de organización, y algún o alguna estudiante lo hace sin respetarla pero con el contenido técnico adecuado al tipo de informe que debió producir, no lo desaprobaremos pero podemos bajar la calificación un punto por ejemplo.

Son ejemplos de criterios de incidencia: *participación activa y pertinente en la clase; búsqueda de información adicional al contenido trabajado; autonomía en la direccionalidad del propio aprendizaje; compromiso y solidaridad con los acuerdos arribados en la tarea grupal; uso correcto de la ortografía.*

Hay, finalmente, un tercer tipo de criterios que llamaré: ***criterios de evaluación institucionales***. Se trata de ciertos criterios que el colectivo docente con participación institucional acuerda hacer intervenir como tales en las instancias evaluativas.

Los criterios institucionales pueden operar de dos modos diferentes: como criterios de incidencia o como criterios de piso mínimo. Si todo el colectivo docente perteneciente a una carrera o a una institución consensua que resulta esperable que los egresados y egresadas tengan expertiz en la elaboración de informes técnicos elaborados bajo determinadas condiciones normadas y que, por ello, promoverán desde la enseñanza la apropiación de dicha expertiz y harán pesar en las calificaciones de los trabajos entregados la adecuación a la norma establecida, entonces, ese criterio se transforma en un *criterio institucional de incidencia*.

En otras ocasiones, el colectivo docente de una carrera o una institución acuerda que ciertas cualidades cognitivas o prácticas, expresadas como comportamientos manifiestos, son condición *sine qua non* en cualquier campo profesional o disciplinar y que, por ello, su manifestación amerita ser fijada como piso para la aprobación a los efectos de una acreditación favorable. En otras palabras, si algún o alguna estudiante no manifiesta en su accionar formativo el cumplimiento de esa cualidad, entonces no puede aprobar. En esos casos, hablamos de *criterios institucionales de piso*. Mayormente, esos criterios se vinculan con los comportamientos éticos. Son ejemplos al respecto: *honestidad en la producción intelectual; trato respetuoso a pares y otras personas presentes en la institución en la que se realizan prácticas pre-profesionales; resolución de conflictos interpersonales sin recurrir a la violencia física; comportamientos que no manifiesten algún tipo de discriminación.*

¿Cómo se vinculan en nuestras prácticas de evaluación esos tres tipos de criterios?

La pregunta que orienta la reflexión ahora se relaciona con la presencia de los criterios epistémicos, los de incidencia y los institucionales en nuestras prácticas de evaluación. En particular con los dos primeros ya que la presencia del tercer tipo requiere de acuerdos con otros y otras y no depende, en consecuencia, de nosotros o nosotras solamente.

La dificultad radica en que, siendo la práctica de la evaluación una práctica social, está imbuida de las tradiciones acuñadas en el campo: a lo largo de las muchas décadas que llevamos evaluando. La importancia de la cantidad por sobre la calidad, por ejemplo, fue una marca al respecto. Referí a ello en un trabajo anterior como la *tensión de la sustitución* (Steiman, 2014). Un muy buen parcial en términos de atención a lo cualitativo en el tratamiento de los contenidos, pero escueto en extensión, puede que tenga asignada una menor calificación que un parcial más flojo pero de tres páginas. Traducido esto en términos de criterios de evaluación supone el mayor peso asignado a un criterio de incidencia (*extensión adecuada en la producción escrita*, por ejemplo) que a criterios epistémicos (*relaciones entre conceptos*, por ejemplo).

La asignación de la calificación, con relación a los criterios, suele ser un problema que se nos presenta con un alto grado de dificultad. En términos generales podemos afirmar que la se la puede hacer de dos modos: asignando puntos a cada tarea o asignando puntos a los criterios

La calificación por asignación de puntos a cada tarea es un procedimiento clásico: si es un examen de preguntas o de ejercicios o de problemas, se plantean 5 tareas y se le asigna 2 puntos a cada una. Los criterios de acreditación determinan la obtención de 0, 1 o 2 puntos en cada tarea. Así, todas las tareas pueden ser evaluadas desde los mismos criterios o se determinan qué criterios corresponden para qué tareas (Steiman, 2008).

La calificación por asignación de puntos a cada criterio es un procedimiento en el cual se asignan puntos a cada criterio y se observa su cumplimiento a lo largo de todas las tareas. En un procedimiento muy práctico para las pruebas de desarrollo en las que se plantea una única tarea. Un modo particular de concreción de este proceder es a través del uso de rúbricas: una matriz en la que cada criterio especificado se gradúa en diferentes valores o niveles de cumplimiento.

No es posible asignar la calificación tratando de usar una fórmula matemática ni mucho menos tratando de realizar mediciones de cuestiones que no son mensurables (tal el caso del aprendizaje). La calificación en la educación superior es una asignación que se realiza en algún corte parcial o final de un curso y es una necesidad de la gestión del curriculum. A veces, presos de dicha necesidad, también profanamos desde la calificación a la evaluación misma. Porque la asignamos “al voleo”, por pareceres, o en el peor de los casos por subjetividades que se objetivan (*“es un chico muy mal presentado”*).

Los criterios de evaluación operan como un sistema de referencias para poder asignar calificaciones pero... ¿cómo intervienen en nuestras prácticas de evaluación? O, también, en un sentido parecido, ¿qué criterios priman para decidir si unas tareas de examen están bien resueltas?

¿Cómo se entraman los criterios de evaluación que utilizamos y las prácticas de enseñanza que adoptamos?

“La mejora de los exámenes comienza mucho antes, cuando me pregunto: ¿qué enseño?, ¿por qué enseño eso y no otras cosas?”. Esta afirmación de Susana Celman (1998) creo que resume en pocas palabras la cuestión que se involucra en esta pregunta. Porque la esencia del interrogante está en las relaciones entre enseñanza y evaluación. La enseñanza y la evaluación son solo dos caras de una misma moneda (¿y en este caso la moneda sería el aprendizaje?). No es posible pensarlas dissociadas. Suelo decir que si evaluamos contenidos o requerimos cierto tipo de trabajo cognitivo con los contenidos que no han sido previamente objeto de enseñanza, estamos traicionando a los y las estudiantes.

La disociación de ambas prácticas -la de enseñanza y la de evaluación- en el ámbito universitario suelen tener un punto de alta tensión. Sobre todo cuando las cátedras son multitudinarias y es factible que cada integrante del equipo que toma el papel de evaluador o evaluadora en un examen final, si esto no se ha trabajado antes, pueda llegar a hacer pesar criterios de evaluación diferentes. Allí la aprobación se juega en torno a la suerte más que en torno a los criterios. Se intensifica en esos casos en que la enseñanza esté a cargo de los docentes adjuntos o las docentes adjuntas o JTP y la evaluación parcial es diseñada por el o la docente titular.

El problema no solo radica en torno a los vínculos entre criterios de evaluación y enseñanza sino también en torno a las tareas. Refiere a la relación entre el tipo de tarea (y en consecuencia, el tipo de desafío cognitivo) que proponemos cuando enseñamos y

la que proponemos cuando evaluamos. En ocasiones, sucede que desde nuestra propuesta de enseñanza proponemos un cierto tipo de actividad a los y las estudiantes y luego evaluamos con un tipo de actividad distinta en los parciales, por ejemplo. Por caso: en clase proponemos mucho trabajo en grupo para analizar situaciones de la práctica profesional y el examen final es un examen individual de preguntas sobre los textos. O lo contrario: nuestras clases son básicamente exposiciones dialogadas y nuestros parciales son exámenes de problemas.

Entonces, si el principio a seguir fuera: “así como enseño, evalúo” no resulta muy complicado. Solo se trata de proponer en las instancias evaluativas el mismo tipo de tareas que involucren *desafíos cognitivo-afectivos* (Stodolsky 1991; Edelstein 2011; Steiman, 2018) que proponemos al momento de estar enseñando. Y como los criterios de evaluación definen cualidades que adquieren manifestaciones cognitivas o prácticas... los criterios y los desafíos están en una misma sintonía.

Lo lógico sería pensar que, a partir de nuestra idea acerca de la enseñanza, definimos las tareas que proponemos cuando estamos llevando a cabo esa práctica... Del mismo modo, a partir de nuestra idea de evaluación, definimos las tareas que proponemos. Las tareas en uno y otro caso, suponen la activación de ciertos *desafíos cognitivo-afectivos* que son, en definitiva, el tipo de cualidades que contienen los criterios de evaluación.

Los criterios direccionan, a la vez, tanto la evaluación como la enseñanza, de modo que afirmar que constituyen un mismo entramado no sería una mala metáfora. Nuestra pregunta de reflexión se orienta en esa línea: *¿Cómo se entran los criterios de evaluación que utilizamos y las prácticas de enseñanza que adoptamos?*

¿Con qué criterios evaluamos? Como verán, igual que antes con nuestro primer gran interrogante, la pregunta tiene dentro de sí otras múltiples preguntas. Pero la cercanía de una certeza parece la misma: la reflexión sobre las propias prácticas de evaluación es un camino posible para mejorarla y ganar coherencia entre nuestro decir y nuestro hacer e incluye una reflexión acerca del “con qué criterios evaluamos”.

TERCERA REFLEXIÓN: ¿QUÉ DESAFÍOS PROPONEMOS CUANDO EVALUAMOS?

Ya planteamos en la pregunta anterior algunas relaciones entre desafíos cognitivo-afectivos y evaluación. Lo que interesa aquí es una reflexión al interior de los *desafíos cognitivo-afectivos*.

Posiblemente, una apertura relacionada con una pregunta de esta naturaleza, nos condujera por los caminos de otras disciplinas. No quisiera abrir tanto en esta presentación. Por ello, aun corriendo el riesgo de la simplificación (que esperemos no se me transforme en reduccionismo) quisiera asumir algunos interrogantes.

No se trata de establecer una categorización ni mucho menos una taxonomía de comportamientos cognitivos y afectivos. A veces, la tentación de establecer clasificaciones a partir de ciertas categorizaciones estrictas las convierte más que en un instrumento, en dueñas de nuestra forma de procesar la información. La tentación es factible porque las clasificaciones resultan económicas. Jerome Bruner (1978) ya advertía esto de algún modo -en los albores del conductismo- cuando expresaba que lo propio de una categorización es que una vez apropiada, puede utilizarse sin posteriores aprendizajes nuevos, es decir, la categoría se convierte en un instrumento de uso posterior evidenciando que aprendizaje y uso constituyen una de las formas de conocimiento más elementales por las que los seres humanos se adaptan a su entorno. Por ello, aunque tentador, no es la idea tratar a los desafíos cognitivo-afectivos de ese modo.

Se trata de reflexionar acerca de qué proponemos como trabajo cognitivo, qué implicancias tiene ese trabajo en las dimensiones más específicas de la afectividad y qué relaciones se evidencian entre ello, la enseñanza y la evaluación. Y se trata de reflexionar sobre el sentido que le asignamos a las tareas que implican *desafíos cognitivo-afectivos* sean propias de la enseñanza o de la evaluación.

¿Qué pretendemos que “hagan” cognitiva y afectivamente nuestros y nuestras estudiantes en situaciones de examen?

Ese “hacer” que involucra lo cognitivo y lo afectivo es una puesta en marcha, una activación de un dominio del pensar y del sentir. Lo cierto es que, según sea la nominación que hagamos del desafío, la tarea de examen es una u otra. Bueno, no tan estrictamente la “nominación”, el problema no es cómo lo denominamos, sino más bien, qué pretendemos en términos de cualificación en el aprender. ¿Es lo mismo “enumerar” que “clasificar”? Con obviedad respondemos que no a esta pregunta.

En la misma línea podríamos hacernos tres preguntas sustantivas al respecto. La primera sería: ¿qué expresamos cuando requerimos en una tarea de examen que con un o unos contenidos se “explique”, “analice”, “relacione”, “compare”, “describa”, “identifique”,

“seleccione”, dé ejemplos”, “determine”, “demuestre”, “aplique”, “valore”, “sintetice”, “categorice”, “formule”, “integre”, “estructure”, “contraste”, “interprete”...?

La segunda, probablemente más complicada de responder si efectivamente tuviéramos que enunciar una respuesta: ¿qué es en verdad lo que esperamos que hagan nuestros y nuestras estudiantes cuando solicitamos ese tipo de acciones cognitivo-afectivas?

Y una tercera que, en una cadena de preguntas, complejiza aún más el problema: ¿aclaramos a las y los estudiantes el sentido que le asignamos a cada uno de esos usuales requerimientos?; ¿trabajamos en clase refiriéndonos explícitamente a cuándo una tarea solicitada está mejor o peor resuelta en función de cómo se responde a esos requerimientos de acción que presuponen esos verbos?; ¿sabemos qué presuponen los y las estudiantes cuando solicitamos que “expliquen”, “analicen”, “relacionen”, “comparen”, “describan”...?

Ningún *desafío cognitivo-afectivo* es universal. Cada uno de ellos se torna desafío con relación a un determinado campo del saber y con unos determinados contenidos. Eso significa, por ejemplo, que no se aprende a “comprender” en la escuela secundaria y que entonces, el desafío de la comprensión ya se instala en nuestra estructura para cualquier tipo de saber. Eso significa, entonces, que nos corresponde enseñar a comprender en la educación superior el campo del saber que enseñamos.

Suelo usar un ejemplo para explicar esta cuestión. En Matemáticas les enseñamos a nuestros y nuestras estudiantes que, al realizar un procedimiento que incluya cálculos, el resultado final no puede ser contradictorio porque en Matemáticas la contradicción no es admisible; no es posible llegar por una vía a un resultado de 4 y por otra alternativa a -4. O sea, “comprender” un procedimiento matemático supone excluir la posibilidad de la contradicción. Sin embargo, en Ciencias Sociales, les explicamos a los y las estudiantes que no es posible comprender un proceso histórico sino tenemos en cuenta que los procesos sociales son contradictorios. ¿Cómo explicamos que en un proceso eleccionario candidatos de marcada extracción neoliberal, y en consecuencia, opuestos a los intereses de las clases populares, sean votados por las clases populares? ¿Cómo explicar eso en Ciencias Sociales sino a partir de las contradicciones? O sea, “comprender” un proceso social supone incluir la posibilidad de la contradicción. De modo que “comprender” para la Matemáticas no es lo mismo que para las Ciencias Sociales.

Y además *“las perspectivas socioculturales del aprendizaje han escrito mucho ya (...) reafirmando el carácter cultural de los procesos cognitivos, no en el sentido de estar influenciados sino en el de ser intrínsecamente en sí mismos procesos culturales.”* (Steiman, 2014). Y esta afirmación es una dimensión que no hay que pasar por alto.

Significa eso que enseñar un campo del saber supone no solo intervenir dentro del aula con unos determinados contenidos de ese campo sino también con unos determinados *desafíos cognitivo-afectivos* propios de él. Enseñar es enseñar valoraciones, habilidades y nociones conceptuales trabajadas de un o unos determinados modos en un particular contexto cultural.

Significa eso, a su vez, que evaluar desde un campo del saber supone activar determinados contenidos de ese campo con unos determinados *desafíos cognitivo-afectivos* propios de él que han sido previamente, objeto de enseñanza.

¿Qué desafíos proponemos cuando evaluamos? También esta pregunta contiene en sí otras múltiples preguntas. Nuestra única certeza se repite: la reflexión sobre las propias prácticas de evaluación es un camino posible para mejorarla y ganar coherencia entre nuestro decir y nuestro hacer e incluye una reflexión acerca del “qué desafíos proponemos cuando evaluamos”.

CUARTA REFLEXIÓN: ¿QUÉ SITUACIONES CONSTRUIMOS PARA EVALUAR EN GRUPOS?

Intento con esta pregunta, apenas, interpelar alguna de nuestras prácticas instaladas y que se naturalizan con mucha facilidad cuando la evaluación se reduce a un problema de “número de personas agrupadas para una situación evaluativa”. Suena feo así dicho. Pero en ocasiones solo se trata de eso porque, a veces, olvidamos tomar una decisión al respecto considerando las diferencias existentes entre una producción grupal y una individual o de una evaluación grupal y una individual y terminamos decidiendo como si solo se redujera a una cuestión de cuántos y cuántas están juntos o juntas para hacer algo. Quiero decir, además, que no pretendo teorizar sobre lo grupal, sino, solamente, hacer una reflexión sobre las instancias de evaluación en las cuales se conforman grupos.

¿Cómo enseñamos a «producir» en grupo para entonces hacer una buena evaluación en grupo?

Lo habitual, cuando la cursada está ocurriendo, es que algunos trabajos prácticos se resuelvan en grupo. Lo no habitual es que enseñemos a trabajar en grupo. Y he aquí un aspecto sobre el cual reflexionar sobre nuestra práctica.

La lógica que sostiene una producción grupal es diferente a una producción individual. En primer lugar porque, necesariamente, una producción de varios o varias estudiantes, requiere de acuerdos y consensos si efectivamente se hace entre todos y todas. Los aspectos que se vinculan a la organización, a la búsqueda de información, a la escritura propiamente dicha o a la elaboración del producto y a la distribución del tiempo son, en este sentido, aspectos secundarios que no parecen guardar diferencias importantes respecto a cómo se comportan cuando es uno o una a cuando son muchos o muchas. Pero en la dimensión del “qué” hacer y cómo encarar ese hacer, si no hay consenso no podrá haber producción de grupo. En segundo lugar porque una producción de grupo supone un hacer en conjunto y no un hacer asignando partes del todo a cada uno o una de los y las integrantes del grupo.

Quiero detenerme sobre ese segundo aspecto porque creo que allí es donde, sobre en los inicios de los estudios universitarios, se inmiscuyen tradiciones acuñadas en la escolaridad que dan por resultado un *“cada uno o una se ocupa de una de las partes y después juntamos todo y listo”*. Tampoco la escuela primaria o secundaria enseña, en general, a trabajar y producir en grupos, pero eso no nos habilita a suponer que no nos corresponde enseñar un tipo de desempeño que el ejercicio de las profesiones reclama como muy importante. El dilema de las “competencias duras” versus las “competencias blandas” en la formación de la educación superior tiene más efecto discursivo que real: las “blandas” no las enseñamos, damos por supuesto que se aprenden en el solo acontecer. En consecuencia, al respecto del aprender a trabajar en grupos o en un equipo profesional, nuestros y nuestras estudiantes probablemente reproducen los modos apropiados durante la escolaridad anterior y el resultado es: sumatoria de partes. Y sumatoria de partes no es producción de conjunto.

¿Y los grupos “de ocasión” solo para el momento de la evaluación final?

He visto muchas instancias evaluativas que al momento de llegar el o la docente a la mesa de examen su cara se transforma. Porque al ver el acta volante observa que el listado supera los sesenta o setenta estudiantes y, en algunos casos, aún más. El o la colega mira la hora. Supongamos que es en el turno vespertino: 18:15 horas. Entonces calcula unos 10 minutos para cada estudiante y la cuenta le da que va a finalizar a las 4:15 de la madrugada. Ese es el momento exacto en que la cara se transforma.

Entonces, aparece la peor de las soluciones (para los y las estudiantes): *“armen grupos de seis y vayan pasando”*.

Tener que compartir una instancia evaluativa con otros y otras cinco a quienes ni siquiera conocés no es la mejor circunstancia cuando te estás jugando el “pellejo”. Porque pasan todo tipo de cosas que poco tienen que ver con una situación de evaluación.

Pongámonos en el lugar de los o las estudiantes: un compañero o compañera afirma algo con lo que no estás de acuerdo, ¿qué haces?; ¿lo dejás pasar y entonces quedás como que vos también estás afirmando eso o “buchoneás” diciendo que eso a vos te parece que no es así?

Pongámonos en el lugar de los o las estudiantes: un compañero o compañera avasalla dando las respuestas a la pregunta que formuló el o la docente y vos, que querés “masticar” la forma de responder, no tenés tiempo de elaborar tu argumento, ¿qué hacés?; ¿esbozas una queja y quedás como el disconforme o dejás pasar la situación y quedás como el que no sabe responder?

Pongámonos en el lugar de los o las estudiantes: un compañero o compañera invalida tus respuestas afirmando que eso no es así o que está incompleto lo que estás respondiendo, ¿qué hacés?; ¿establecés pelea con tu compañero o compañera y quedás como el conflictivo o lo dejás pasar y quedás como el que sabe a medias?

Pongámonos en el lugar de los o las estudiantes: tenés un compañero o compañera que sabés que es muy tímido o tímida y que le cuesta mucho la exposición pública, ¿qué hacés?; ¿te ponés en “defensor de pobres y ausentes” o dejás que cada uno o una se arregle como pueda?

¿Sigo? Podemos dar cientos de ejemplos más. En todos, “amontonarse” junto a otros u otras para pasar por una instancia de evaluación nos va a evidenciar una situación conflictiva, mayormente, injusta.

¿Qué situaciones construimos para evaluar en grupos? Esta presentación ya se alarga más de la cuenta, podríamos seguir con unas cuantas preguntas más además de las formuladas. Démosle lugar a nuestra única certeza: la reflexión sobre las propias prácticas de evaluación es un camino posible para mejorarla y ganar coherencia entre nuestro decir y nuestro hacer e incluye una reflexión acerca de “qué situaciones construimos para evaluar en grupos”.

QUINTA REFLEXIÓN: ¿CÓMO MEJORAMOS NUESTRA PRÁCTICA?

Afirma Schön (1987, 1992, 1998) que una vez que hemos aprendido a hacer algo, podemos llevar a cabo secuencias fáciles de actividad sin “pensar sobre ello”. Pero si algo fallara, podemos tanto reflexionar sobre la acción retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho -ya sea a la distancia o haciendo una pausa en medio de la acción- como reflexionar en la acción, en medio de la acción presente sin interrumpirla, pensando para reorganizar lo que estamos haciendo, mientras lo estamos haciendo.

Schön considera que podría analizarse esta situación, casi como una secuencia:

- a) en una acción determinada, traemos respuestas espontáneas y rutinarias -referimos a los *habitus* desde Bourdieu (2007) al inicio y podríamos incluir también en la noción de *mitos de la enseñanza* (Steiman, 2017)-; tales respuestas revelan un conocimiento en la acción que es tácito y formulado espontáneamente sin una reflexión consiente;
- b) si las respuestas dadas no sirven para la acción, si se produce una “sorpresa”, entonces se puede decir que nuestro conocimiento en la acción no dispone de categorías para resolver el problema;
- c) la “sorpresa” conduce a una reflexión dentro de la acción presente, es una reflexión consiente que se vuelca tanto sobre el fenómeno (*¿qué es esto?*) que sorprende, como sobre el pensamiento mismo, sobre el conocimiento en la acción (*¿cómo he estado pensando sobre ello?*);
- d) en ese caso la reflexión en la acción posee una función crítica y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción y podemos reestructurar las estrategias de acción, la comprensión de lo que está sucediendo o la manera de formular el problema;
- d) la reflexión da lugar a la experimentación in situ.

En ambos casos, en la reflexión *sobre* la acción o en la reflexión *en* la acción, la función del reflexionar es una función crítica. La criticidad deviene de su carácter interpelativo: la reflexión interpela el repertorio de respuestas habituales y lo pone en cuestión a partir de una cierta exhortación a la coherencia entre la intencionalidad que direcciona la acción y la acción misma.

O sea, que la reflexión sobre la propia práctica necesita de un patrón de referencias devenido de la intencionalidad original. Es decir, nunca es neutral. ¿Para qué reflexionar sobre la propia práctica? La respuesta no es azarosa ni siquiera una construcción de absoluta subjetividad. Porque es, finalmente, un derivado de la naturaleza y direccionalidad que le asignemos a la práctica.

¿Y qué es la práctica? Wilfred Carr (2002) considera necesario, para responder esa pregunta, ir en búsqueda de las raíces que dieron origen al término. Y por ello, toma la idea que los griegos dieron a la práctica: una forma de vida, una vida dedicada a la búsqueda del bien.

La práctica en Aristóteles (2004) alude fundamentalmente a la articulación entre dos formas de la actividad humana. Sin embargo, la acción, tendrá una lectura que requiere distinguir entre dos formas posibles: la *poiesis* y la *praxis*.

La *poiesis* es un tipo de acción que se rige por una forma de conocimiento que Aristóteles llamó *techne*: un conocimiento técnico regido por una serie de reglas, en parte, preestablecidas. La *praxis*, por el contrario, supone producir un bien a alguien, bien que sólo puede realizarse a través de la acción y que sólo puede existir en la acción misma. Como tal, no opera como un fin externo ni como algo que pueda especificarse con antelación a la práctica misma. Y aquí está lo sustantivo: la *praxis* se diferencia de la *poiesis* en que el bien que constituye su fin es inseparable del modo de expresión. La práctica es, lo que podríamos llamar una acción moralmente comprometida. La persona práctica, es un hombre o mujer prudente que procura obrar de manera adecuada, verdadera, justa en una situación dada.

Consideró Aristóteles, afirma Carr, que resultaba necesario no quedarse inmerso en el conocimiento práctico, en la tradición propia de una *praxis*. La discusión, la deliberación acerca del modo de interpretar y llevar a cabo los fines éticos de una *praxis* conllevan la posibilidad de llevar la discusión al nivel de la conciencia reflexiva y, por la reflexividad crítica, superar las limitaciones que la tradición impone a la actuación o reencauzar la direccionalidad acontecida o tensionar las tradiciones anquilosadas (imposible no volver a referenciarlos en los *habitus*) para que el pensamiento crítico lleve a cabo su función transformadora. Así, la comprensión y la puesta en acto de principios éticos no son dos procesos aislados o independientes sino, por el contrario, dos procesos constitutivos de la relación entre el conocimiento y la acción.

¿Qué es lo que hace que no cualquier resolución práctica sea admisible?: un conjunto de principios éticos que orientan la práctica. Esto no significa que una práctica humana es tal, en tanto pueda hacerse inteligible una disposición ética para la actuación. Por lo tanto, para llevar a cabo una práctica no basta, aunque siempre sea necesario, saber cómo se hacen las cosas.

Aquí llegamos a nuestro punto. La reflexión sobre la propia práctica de evaluar no es solo un tipo de reflexión más, como tantas otras cosas sobre las cuales pensamos. Es una reflexión direccionada y es una reflexión que busca analizar la propia práctica interpelándola desde el concepto de acción moralmente buena.

La reflexión sobre la propia práctica es una reflexión direccionada desde la acción verdadera, adecuada, justa. El término “justa” es aquí el mayor de los interpelativos: porque la práctica de evaluación es, en definitiva, una cuestión de ética y justicia.

¿Cómo mejoramos nuestra práctica? La respuesta nos lleva a la única certeza sobre la cual hemos cabalgado en esta presentación: reflexionando sobre nuestra práctica de evaluar. Pero no cualquier reflexión. Una reflexión que interpela nuestra práctica reclamando una conducta moralmente buena, una acción ética, una intervención justa.

Quiero finalizar con un repaso acerca de lo que vinimos planteándonos juntos y juntas desde las principales preguntas que articularon esta presentación para que, a modo, de guía, puedan orientar la reflexión sobre nuestras prácticas de evaluación:

- *¿Qué evaluamos?*
- *¿Evaluamos “conocimiento del saber” o evaluamos “habilidades con el saber”?*
- *¿Evaluamos una parte del saber o el saber como una totalidad?*
- *¿Se hacen presentes las profesiones para las cuales formamos en nuestras prácticas de evaluación (... y de enseñanza)?*
- *¿Evaluamos dominio de “conceptos técnicos” de una profesión o evaluamos intervención ante “problemas” de una profesión?*
- *¿Evaluamos desde el saber o desde los y las sujetos con saber?*
- *¿Evaluamos el saber o la “oralidad” del saber?*
- *¿Con qué criterios evaluamos?*
- *¿Qué tipos de criterios usamos?*
- *¿Cómo se vinculan en nuestras prácticas de evaluación esos tres tipos de criterios?*
- *¿Qué criterios priman para decidir si unas tareas de examen están bien resueltas?*
- *¿Cómo se entran los criterios de evaluación que utilizamos y las prácticas de enseñanza que adoptamos?*
- *¿Qué desafíos proponemos al evaluar?*

- *¿Qué pretendemos que “hagan” cognitiva y afectivamente nuestros y nuestras estudiantes en situaciones de examen?*
- *¿Qué expresamos cuando requerimos en una tarea de examen que con un o unos contenidos se “explique”, etc?*
- *¿Qué es en verdad lo que esperamos que hagan nuestros y nuestras estudiantes cuando solicitamos ese tipo de acciones cognitivo-afectivas?*
- *¿Aclaremos a las y los estudiantes el sentido que le asignamos a cada uno de esos usuales requerimientos?*
- *¿Trabajamos en clase refiriéndonos explícitamente a cuándo una tarea solicitada está mejor o peor resuelta en función de cómo se responde a esos requerimientos de acción que presuponen esos verbos?*
- *¿Sabemos qué presuponen los y las estudiantes cuando solicitamos que “expliquen”, etc?*
- *¿Qué situaciones construimos para evaluar en grupos?*
- *¿Cómo enseñamos a «producir» en grupo para entonces hacer una buena evaluación en grupo?*
- *¿Y los grupos “de ocasión” solo para el momento de la evaluación final?*
- *¿Cómo mejoramos nuestra práctica?*

Permítanme volver a decirlo, porque también yo necesito reafirmármelo: la reflexión sobre la propia práctica es una reflexión direccionada desde la acción verdadera, adecuada, justa y es, en definitiva, una cuestión de ética y justicia.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- ARISTÓTELES (2004). *Ética a Nicómano*. Madrid: Alianza Editorial.
- BOURDIEU, Pierre (2007), *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BRUNER Jerome. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje* Narcea: Madrid.
- CARR, Wilfred (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CELMAN, Susana (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* En: Camilloni, Alicia & otros. *La evaluación de aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós

CIRIGLIANO, Gustavo. (1962). *Análisis fenomenológico de la educación*. Paraná: Publicaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. (1990). *Currículum y evaluación escolar*, Buenos Aires: Cuadernos Rei Argentina, IEAS-Aique.

EBEL, Robert (1977). *Fundamentos de la medición educacional*, Buenos Aires: Guadalupe

EDELSTEIN, Gloria (2011). *Formar y formar-se en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós

LIPMAN, Matthew (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

SCRIVEN, Michael (1967). *The methodology of evaluation*, en: R. Tyler, R. Gagne y M. Scriven (eds.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally

SCHÖN, Donald (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

SCHÖN, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

STEIMAN, Jorge (2008). *Más Didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

STEIMAN, Jorge (2014) *Una docena y una yapa: trece voces de las prácticas docentes para pensar en la evaluación*. Ponencia en el VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior: “La construcción de saberes acerca de la enseñanza: un desafío para la docencia universitaria y de nivel superior”. Exposición en la Mesa Redonda: “La evaluación en la Universidad y el Nivel Superior: un proceso cargado de tensiones y de oportunidades”. Universidad Nacional de Rosario, 23 de abril de 2014

STEIMAN, Jorge (2017). *Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico-analítico* En la Revista Digital Hologramática de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Edición N° 26, Año XIV.

Disponible

en:

http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1716/holo26_v1_p115_153_.pdf

STEIMAN, Jorge (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva-*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

STODOLSKY, Susan (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.

La evaluación formativa en la universidad: entre resistencias y esperanzados desafíos

María Alicia Villagra

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

aliciavillagraburgos@gmail.com

I-Introducción

Esta ponencia se enmarca en la compleja problemática de la evaluación de los aprendizajes en el nivel universitario, posiblemente la dimensión menos permeable a la innovación. Se trata de un territorio que inaugura recreados *modelos* discursivos, inobjetables en su intencionalidad didáctica, pero sigue usando sus gastados o viejos ropajes, lo que lleva a preguntarnos ¿por siempre? Abordaremos este interrogante centrándonos en la actual pugna o tensión entre la instauración de la *evaluación formativa* y la persistencia de consuetudinarias prácticas evaluativas que seducidas por calificar sólo resultados de aprendizajes, transparentarían esta obstinada impermeabilidad.

A tal efecto, rescatando escenas didácticas empapadas de pura cotidianeidad, objeto de deconstrucción en instancias formativas de posgrado con docentes de diferentes carreras y en el marco del asesoramiento a cátedras, revisaremos críticamente las condiciones de posibilidad de transformación de dichas prácticas.

Explicitada esta perspectiva, identificaremos cuestiones postergadas, silenciadas y/o sobreentendidas, algunas de ostensible visibilidad, otras más imperceptibles y situadas en la “trastienda” de las escenas evaluativas, que como fuentes de resistencia conspirarían en contra de la instalación de esta evaluación formativa. Lo consideramos así, en tanto potenciarían el mantenimiento de una cultura de la acreditación en nuestras unidades académicas, entendiendo como fuentes de resistencia aquellas que, por su firmeza y solidez, se mantienen imperturbables obturando o dificultando todo intento de modificación.

Intentamos poner en alerta a procesos de formación pedagógica de docentes universitarios que suponen que el mero tratamiento de este modo de evaluar garantizaría su implementación, apuesta ilusoria o en extremo pretenciosa que pareciera desconocer tanto la conmoción que su adopción genera en formas naturalizadas de ejercer la

docencia en la universidad, como la existencia de deudas, vacíos legales, normativas vigentes y rasgos evaluativos enquistados, que habitando cómodamente los escenarios institucionales de las prácticas, los torna distónicos para la radicación de una evaluación procesual o continua.

II-Acerca de un contrapunto de lenguajes: acreditación o evaluación formativa

Como una antesala de abordaje, consideramos ineludible plantear un sintético contrapunto entre estas dos modalidades evaluativas en pugna.

En relación con la *acreditación*, recordemos que la aparición de las calificaciones en el siglo XIX que “se remonta a la exigencia del Estado nacional de certificar (mediante diploma) los conocimientos adquiridos en la escuela” (Diaz Barriga, 1994: 131) generó históricamente la separación entre el examen y la metodología, convirtiendo a la evaluación “en una instancia a posteriori e independiente de la cual se deriva una calificación como promoción” en la que el docente es quien evalúa y el alumno es el evaluado. Desde entonces la fuerte tónica burocrática administrativa encarnada en la acreditación de los resultados o evaluación sumativa, pareció apoderarse del escenario institucional hegemonizando las prácticas evaluativas.

En contrapunto, la evaluación *formativa*, término propuesto por Scriven en 1967 para diferenciarse precisamente de la sumativa, enfatiza desde su surgimiento la necesidad de comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes para ajustar las estrategias de enseñanza.

Esta evaluación lejos de operar como un agregado, un apéndice o un después, se focaliza en el proceso. Situándose en el *durante*, integra el aprender con el enseñar, por ello “la evaluación deja de ser un momento de corte abrupto y descontextualizado en el proceso educativo o “un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje” (Celman, 1998: 37), para pasar a integrarse a estas acciones” (Perazzi y Celman, 2017:25). En consonancia, procura “contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y al aumento de la probabilidad de que todos aprendan” (Anijovich, 2015:106). Esta autora, entre las notas identitarias de esta modalidad, remarca la presencia de *interacciones dialogadas* y de retroalimentaciones variadas y frecuentes de los docentes a los estudiantes y de éstos entre sí, así como la estimulación de procesos metacognitivos y el trabajo compartido entre docentes y alumnos respecto a la etiología de los errores y a la definición de criterios de evaluación. En suma, acciones orientadas al mejoramiento de los aprendizajes y de la enseñanza, rediseñando esta

última a partir de las informaciones provistas por observaciones, el análisis de las producciones y los aportes varios de sus estudiantes.

III-Las políticas académicas vigentes: acerca de algunas cuestiones postergadas.

Sin pretender un análisis exhaustivo, haremos referencia a ciertas paradojas atribuibles a las políticas académicas vigentes, tales como la explicitación de *preocupaciones* relativas a las prácticas evaluativas sin la adopción de medidas que evidencien una incisiva *ocupación* de aquello planteado como inquietante. Lo veamos a través de un ejemplo: la relevancia otorgada a la evaluación de los aprendizajes en las evaluaciones institucionales. Uno de sus indicadores, el rendimiento académico, pondera estadísticamente la cantidad de alumnos aprobados o desaprobados en el cursado de asignaturas. En pertinencia, recomendaciones de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) aluden a la necesidad de analizar las tasas de graduación, de desgranamiento y las posibles causas de la deserción, sugiriendo a las instituciones el impostergable diseño de estrategias de acción para atenuarlas o eliminarlas y la formulación de políticas de seguimiento. Asimismo, valorando negativamente la reducida formación pedagógica de los docentes, propician acrecentarla con una *capacitación docente sistemática*.

Ahora bien, ¿Cuál es la resonancia en las prácticas evaluativas consagradas de estas preocupaciones? Este interrogante cobra fuerza cuando precisamente uno de los actuales desafíos del sistema universitario argentino, consiste en superar o reducir el fracaso en los estudios, en tanto se ha vuelto *endémico*.

Sin desestimar el interjuego de múltiples condicionamientos de orden sociopolítico, institucionales, disciplinares, socioculturales, psicológicos, curriculares, entre otros, reconocemos en escenas de aula la presencia de testigos manifiestos de *que algo pasa con la evaluación*. Nos referimos, para sólo identificar una polémica cuestión, a la consabida presencia de las denominadas materias *embudo*, *coladores*, *filtros*, *puertas giratorias*, *muros*, *aduaneras*, entre otros nombres asignados a estas instancias infranqueables, expulsivas y situadas sobre todo en los primeros años de cursado. Por sus resonancias obstaculizantes en las trayectorias de los estudiantes no sólo cobran notoria visibilidad dentro de las culturas institucionales, sino que las conforman. Entonces ¿Por qué persisten, acaso no *fabrican* deserción, desgranamiento? ¿No delatarían un nexo vinculante con las problemáticas que afectan el ritmo de cursado?. Es innegable que operan como *portavoces* de un reclamo que *clama* por ser atendido pero que pareciera relativizado o poco escuchado a nivel central, dado que no siempre se

traduce en la formulación de lineamientos generales tendientes a evitar la reiteración y/o el desborde de prácticas evaluativas en situación de riesgo, a pesar de inscribirse en la misma dirección de lo priorizado en los informes de evaluación institucional.

Habitualmente, la dinámica adoptada consiste en delegar a las unidades académicas la implementación de medidas superadoras de las debilidades detectadas, con el agravante de su transitoriedad por depender de las gestiones de turno, lo que no favorece su institucionalización.

Ahora bien, entre las estrategias de acción diseñadas en las Facultades, la oferta de cursos, sobre evaluación de los aprendizajes ocupan un lugar privilegiado, por considerarse obvio que, para subsanar las dificultades presentadas, se requiera una formación específica en la materia. He aquí otro punto dilemático. Investigaciones focalizadas en la formación pedagógica (Villagra, 2014) identifican instancias de dudosa resonancia respecto a la transformación de las prácticas evaluativas, aún y a pesar de exaltar las bondades de la evaluación formativa. La insistencia en el diseño de instrumentos de evaluación de carácter generalista, válidos para todo contexto, lugar y/o disciplina sigue caracterizando las ofertas sobre esta problemática, la mayoría de las cuales no explicitan las concepciones de enseñanza, de conocimiento, de aprendizaje y de evaluación ni el posicionamiento sociopolítico y ético que las fundamentan, menos aún la necesidad de estar precedidas por talleres o seminarios abocados a tales reflexiones. Se observa, asimismo, que constituyen propuestas aisladas que no especifican acciones de seguimiento.

En síntesis, los programas sistemáticos y permanentes de formación pedagógica, basados en la deconstrucción de las propias prácticas de enseñanza, única forma de resignificar los modos de evaluar, son mas bien adeudados por las políticas académicas. La opcionalidad de esta formación, no saldada por la oferta de carreras de posgrado sobre Educación Superior o Docencia Universitaria, sigue imponiéndose sobre su obligatoriedad, enmascarando la innecesidad de la misma en el nivel superior y posibilitando la primacía de la *Didáctica del sentido común* (Camilloni, 2007). Se trata, sin duda, de una cuestión obturante para toda transformación; no se puede cambiar lo conocido con algo que se desconoce.

IV-Aspectos normativos de carácter institucional: su solapada incidencia

Si bien el análisis de aspectos normativos-organizativos que sustentan las dinámicas institucionales inspiran polisémicas interpretaciones sobre su incidencia en las prácticas

evaluativas, nos centraremos en dos de ellos que a nuestro criterio afectan la posibilidad de recrearlas: los reglamentos que regulan estas prácticas y/o normativas que las condicionan a través de la legitimación de las funciones asignadas a los docentes universitarios.

IV-1. Descifrando *la letra* de los reglamentos

Partamos de una afirmación sobre las prácticas de evaluación: “de todas las actividades que realizan los docentes son las que están más reglamentadas, más reguladas...lo que se refiere a la evaluación está pautado” (Camilloni, 2015:15). Se trata de una cuestión tan sobreentendida, *tan dada*, que su naturalización pareciera impedir un análisis crítico de sus resonancias didácticas.

La mayoría de los reglamentos de evaluación vigentes en las Facultades, se estructuran en torno a la figura protagónica del alumno *regular* y se sustentan en dos ejes: aprobar/desaprobar. Obsesionados por los resultados de aprendizaje de los estudiantes, asumen la estética de puntajes máximos o mínimos que regulan las calificaciones para trabajos prácticos, pruebas parciales, materias con exámenes finales y/o promocionales, *aggiornados* con porcentajes que habilitan o niegan la posibilidad de salvadoras *recuperaciones*. En su mayoría suelen titularse “Reglamentos de exámenes” o de “Calificación y promoción”, delatando su exclusiva intencionalidad.

Si desciframos *su letra*, registramos la *presencia* de requisitos y más requisitos relacionados con las *notas* y disposiciones cuantitativas acerca del cómo acreditar y la ostensible *ausencia* de sugerencias o indicaciones posibilitadoras de evaluaciones diagnósticas y/o formativas. Al respecto, se comprueba la inexistencia de espacios posibilitadores de experiencias y/o ensayos innovadores en materia de evaluación, al punto hasta de coartar los ya realizados, como por ejemplo, el reemplazo de modos coevaluativos ensayados durante el proceso de aprendizaje por exámenes finales estrictamente individuales.

Podría afirmarse que estos reglamentos constituyen textos que operan como sólidos “pretextos” para la cómoda permanencia de estrategias evaluativas por parte de las cátedras y para la no menos agravante adopción de actitudes especulativas por parte de los alumnos tales como “*mejor voy al recuperatorio porque me conviene una nota más alta para ganar la promoción de la que hoy podría sacarme presentándome al parcial*” o el abandono prematuro del estudio de ciertas materias dada su tónica anticipatoria “*ni sacándome 10 podré eximirme, así que mejor me dedico a estudiar las que todavía puedo zafar*”.

Un rasgo altamente inquietante se vincula con su atemporal vigencia. Alarma la permanencia de estos reglamentos a través del tiempo; muchos de ellos, aún *encanecidos*, siguen teniendo protagonismo. Puede observarse que más allá de cambios o reajustes de los planes de estudio, persisten sin reactualizarse, iguales a sí mismos, a la manera de objetos intocables, insobornables.

Este panorama se complejiza aún más con el dispar posicionamiento docente frente a su contenido regulador. Advertimos, por un lado, un acatamiento absoluto a lo que *su letra dice*, por el otro, un desacato a lo *dicho* desde una reescritura antojadiza, por ende, subjetiva, de carácter personal o grupal. Es lo que se denomina *mononorma* o “la norma reconstruida por nosotros para saltar el consenso de una pauta que debiera ser común a todos nosotros” (Steiman, 2015:97) reinvención transgresora de la normativa legitimada institucionalmente. No pueden desestimarse las consecuencias desorientadoras que esta modalidad autoinstituída genera en los alumnos, sobre todo cuando al interior de una misma cátedra se entrecruzan posturas individuales no coincidentes o cuando en una misma unidad académica, distintas cátedras interpretan diferente lo reglado.

En suma, alerta sobremanera la naturalización del ajuste de las prácticas evaluativas al tipo de prescripciones que las moldean institucionalmente, lo que potencia la instauración de una cultura de la acreditación. Su autoría es innegable en la construcción de una confusa mimetización que logró imponerse: evaluar es acreditar y de allí el sinsentido de toda evaluación que no califique resultados.

IV- 2. Acerca de normativas “otras”

Es factible identificar en las unidades académicas resoluciones *otras*, que, aunque aparentemente inocuas, tienen derivaciones directas en las prácticas de evaluación y en la dinámica vincular de las cátedras. Se enmarcarían dentro de las cuestiones silenciadas, casi imperceptibles, pero de fuerte repercusión en la impermeabilización de los modos evaluativos habituales.

Entre ellas, aludiré a una resolución de la UNT que refiere a las Funciones de los Docentes Universitarios, que detalla -según la categoría y dedicación- aquello que les compete en docencia, investigación, formación, extensión y gestión institucional. De su lectura puede desprenderse que no sólo fragmenta actividades, sino que entroniza una visión binaria donde algunos *definen* lo que otros *hacen*. En el caso de la evaluación, al Profesor Titular le corresponde “...evaluar la enseñanza de la disciplina y/o asignatura... elaborar el programa de estudio”, al Asociado colaborar cuando le corresponda en estas tareas, al Adjunto “...supervisar y dirigir lo referente a la parte

práctica prevista en la asignatura... y preparar en conjunto con el equipo docente las pruebas parciales y finales” y a los JTP, “...evaluar las pruebas parciales de los alumnos”. Sin duda, esta evidente atomización de tareas, que ubica en *un aparte* a la evaluación, devela una notoria ajenidad con la postura de decisiones compartidas propia de la evaluación formativa.

Disposiciones de esta naturaleza, directa o indirectamente invalidan la necesidad de elaborar un programa de evaluación como parte de la programación didáctica de la cátedra, de allí la inveterada y confusa costumbre de cumplimentar el apartado pertinente, transcribiendo los artículos que, en función del carácter de la asignatura respectiva, se seleccionan del reglamento de calificación y promoción vigente. La potenciación de la cultura de acreditación, desde estas tímidas, aunque nada inocentes disposiciones, subsiste, persiste.

Un hecho curioso y no menos importante se advierte cuando en los espacios de formación pedagógica de posgrado, se comprueba que muchos docentes desconocen la existencia material y la vigencia de estos reglamentos, sin embargo, los cumplen. Sin duda, entre otros factores, la rutinización imperante en las formas institucionales de calificar, hace gala de su poderío.

V-El error no es un “horror”: una práctica evaluativa en cuestión

En el escenario universitario, se percibe nítidamente un recurrente y polémico rasgo que atraviesa a la mayoría de las prácticas evaluativas: la negación o relativización de los errores de los estudiantes como oportunidad de aprendizaje y de revitalización de la enseñanza. Por lo general, se constata que los mismos son objeto de queja o desconcierto docente, lo que delata una cierta ajenidad respecto de su existencia. Deviene entonces una múltiple inquietud ¿Dónde y cómo se reconocen los errores y qué actitud se asume ante ellos? ¿Se trata de un objeto de castigo o de aprendizaje?

Acerca del dónde, se impone como cuestión sobreentendida el identificarlos sobre todo en los resultados de aprendizaje y/o en situaciones formales de prueba, como si y sólo allí pudieran develarse. En franca oposición con los supuestos de la evaluación formativa, se los invisibiliza, casualmente, en aquellas instancias que permitirían evitarlos, revertirlos, trabajarlos.

Respecto al cómo reconocerlos, se constata a *la marcación* como práctica predominante: desde el señalamiento *mudo* (nota final en solitario) que estima que, según el puntaje obtenido, el alumno puede y debe *darse cuenta* por sí mismo de la calidad y/ o cantidad de errores cometidos *hasta* la marcación acompañada de la

respuesta correcta, apelándose también a señalamientos intermedios que utilizan signos gráficos y verbales o se acompañan con frases o palabras que ayudan a detectarlos.

En cuanto a la actitud docente, predomina la creencia, muy arraigada ella, de dar por *finalizada* la tarea docente una vez identificados los errores y considerar como próximo capítulo el *ahora que los alumnos estudien o estudien más*. Lo que resta, entonces, es sólo responsabilidad del alumno, asumiéndose una actitud didáctica abandonica frente al equívoco.

Se trata de una postura tan enraizada, que es bastante inusual por parte de las cátedras diseñar instancias de *devolución* de los resultados obtenidos en las pruebas, desaprovechando momentos óptimos de aprendizaje, para re TRABAJAR colectivamente los equívocos a fin de erradicarlos o repararlos.

Según los planteos precedentes, resulta innegable la consideración del error como objeto de castigo. ¿Cómo se lo castiga? A través de la nota, restando puntajes o con apreciaciones cualitativas que adjetivan punitivamente *la falta*. Desde esta visión, se lo penaliza, se lo descalifica, atribuyéndose la culpabilización a quienes los portan, los estudiantes. En síntesis, en este marco de actuación, el error “horroriza”, movilizandO estrategias evaluativas que, a pesar de sus *buenas intenciones*, terminan desentendiéndose de su tratamiento.

En la evaluación formativa, contrariamente, la sospecha del “no estudiaron” es reemplazada por el *por qué* “no entendieron”, lo que obliga a poner en acto el “corregir” en su sentido de *enmendar lo errado, de resarcir, subsanar, rectificar* lo equivocado, aventura conjunta entre docentes y alumnos orientada hacia el descubrimiento de la *etiología* u origen de los errores.

En suma, en las prácticas evaluativas hegemónicas es notoria la ausencia de una actitud preventiva como antídoto del fracaso, rasgo sustantivo de la evaluación formativa, lo que patentiza una contundente disociación entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por cuanto lo errado o no aprendido le compete sólo al alumno, eximiendo a los docentes de un meta-análisis sobre su corresponsabilidad. Valga a esta altura, una afirmación que nos compromete: “...ninguna evaluación se considera efectivamente terminal sin la obligación de que el alumno corrija sus errores, rehaga el trabajo. La evaluación no termina simplemente con una calificación, lo que interesa es lo que se hace después” (Camilloni, 2015:35).

VI-Acerca de cuestiones más imperceptibles

Analizamos hasta aquí cuestiones visibles como focos de resistencia a la transformación de las prácticas de evaluación. Sin embargo, al conformar el territorio de *lo sobreentendido*, se desdibujan y postergan como objetos de revisión y recreación. Ahondando este análisis, nos centraremos en otras más imperceptibles, aunque también muy presentes, que situadas en la *trastienda* de las escenas evaluativas y como notas subyacentes, incluso inconscientes, despliegan una fuerza contraria a la posibilidad de la puesta en acto de procesos de retroalimentación tendientes a la comprensión, transformación y mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, nota inherente de la evaluación formativa. A tal fin, abordaremos dimensiones que en un juego de vinculaciones recíprocas se interconectarán a través de derivaciones múltiples, configurando una trama compacta y cerrada.

VI-1. El posicionamiento frente a la evaluación: sobre racionalidades

Despuntamos nuestras reflexiones desde un interrogante ¿La evaluación es ejercida como una cuestión técnica o ética, o integra ambas miradas? Se trata de esclarecer si las prácticas hegemónicas de evaluación se sustentan en la racionalidad técnica y/o práctica o en su interjuego, frente a lo cual conviene recordar que “Los aspectos técnicos adquieren sentido...cuando están guiados por principios éticos. Si entre los aspectos técnicos preocupa la objetividad, entre los éticos la preocupación se centra en la acción justa, ecuánime. No se excluyen, pero tampoco se confunden ni se identifican...”(Álvarez Méndez, 2004:11).

Ahora bien, sería ilusorio suponer que el sólo conocimiento teórico de estas racionalidades aseguraría la implementación de una evaluación formativa en sentido estricto, menos aun cuando la formación pedagógica no es obligatoria para la docencia universitaria y puede constatarse el fracaso de muchas de sus ofertas que intentaron imponerla con estrategias discursivas.

En la búsqueda de una respuesta a la pregunta inicial, lo que sí resulta indiscutible es que los reglamentos reguladores de las prácticas evaluativas, están “hechos a la medida” de las preocupaciones de la *racionalidad técnica*, es decir del qué, cuándo y cómo evaluar, decisiones sólo atribuibles al docente, quien calificará. Lejos de una opción deliberada de quienes enseñan y mediatizada por los reglamentos antedichos, logra imponerse sobre la racionalidad *práctica* interesada en el por qué, el para qué evaluar, en qué principios se funda y el qué aportará a docentes y alumnos. Se advierte, entonces que a través de lo normativo esta postura técnica se apodera de las actuaciones de quienes enseñan, y como los docentes generalmente carecen de una formación que

fundamente las diferencias entre ambas, puede corroborarse que no son tomadas como parámetros para la revisión y transformación de sus propias prácticas, lo que augura su permanencia sin ser incomodada. He aquí su hegemonía, su avasallante predominio.

VI-2. Poder con P mayúscula: cuando el calificar se deforma

La supremacía de la evaluación como una cuestión técnica, a la vez que otorga unilateralmente al docente el derecho de acreditar, es decir- aprobar o desaprobar lo aprendido, justifica indebidamente un dilemático pasaje: del uso al abuso del poder de calificar. Este poder de tipo legal, legitimado institucionalmente, al otorgar el carácter de inapelable a las decisiones docentes, se transforma en incuestionable.

La inversión de la responsabilidad de calificar justa y equitativamente por el ejercicio desmesurado de ese poder, ha deformado el sentido didáctico de la evaluación, por cuanto este abuso simboliza la negación del diálogo, de la negociación y de la búsqueda de acuerdo y de entendimiento entre alumnos y docentes, erigiéndose en un síntoma distante, ajeno y extraño a lo postulado por la racionalidad práctica y la evaluación formativa. Preocupa y debe ocuparnos el transparentarlo por la riesgosa impunidad de su permanencia en el ámbito universitario. Estas ostentosas situaciones no solo son expuestas por docentes en los cursos de posgrado, sino que toman estado público a través de los medios de difusión y de las redes sociales, escenificando guiones donde este abuso es dramatizado.

Se trata de una problemática compleja, impregnada de componentes subjetivos no sólo académicos, que requiere un tratamiento interdisciplinario, como tópico que no puede seguir postergado en los procesos de formación pedagógica. Suele activarse, entre otras causales, tanto por impotencia como por omnipotencia del docente frente a sus alumnos y/o cuando este poder no es coincidente con la autoridad moral, académica o experta, reconocida por del alumnado, manifestaciones que evidencian un deterioro vincular y una irreverente comunicación, dado que cuando "... afirmamos que los procesos comunicativos cobran relevancia en los procesos evaluativos es porque sostenemos que a partir de ellos podría crearse un clima de confianza que posibilite el intercambio y circulación de voces de aquellos que intervienen en dichos procesos" (Celman y Olmedo, 2011: 75). En los casos de uso desmedido sucede lo contrario, dado que se clausura el intercambio y se silencia el decir. Solo cabe el sometimiento o el acatamiento a lo decidido por el docente en la cotidianeidad de las aulas y en las situaciones de acreditación. Sobre este *poderoso* poder, una impactante reflexión sostiene que los docentes: "...defienden un placer...de mala calidad, pero seguro,

garantizado... que debe disimularse para sentirse sin culpa... es el placer del poder con P mayúscula, de dueño absoluto de sus notas... Y esa dominación es el poder sobre los alumnos” (Perrenoud, 2010:210- cita de Ranjard -1984).

VI-3. La evaluación desde sus resonancias afectivas

Una cita nos enlaza con la temática anterior: “La evaluación tiene poder y el poder puede ayudar o hundir, apoyar o desanimar, salvar o matar. Creo que es decisivo ahondar en el sentido ético de la evaluación” (Santos Guerra, 2017:10). Al considerar las resonancias del poder y al enfatizar lo ético, nos impulsa a jerarquizar la *ética de la responsabilidad*, nota culminante de la racionalidad práctica y propia de la evaluación formativa. Adherimos a ella porque “...obliga al profesor a tener en cuenta las consecuencias que se derivan de su actuación para con los sujetos evaluados. En ese sentido, preocupa lo razonable de la acción” (Álvarez Méndez, 2004:13). Nos exige asumir que las decisiones que adoptamos al evaluar pueden ser determinantes para el futuro del sujeto que hoy aprende. Supone reconocer que más allá de nuestras acciones de aprobar, de desaprobar, de reprender, de corregir, entre otras, podemos estar anulando, potenciando o afectando la reorientación de un proyecto profesional, por qué no decirlo, de vida. Es decir, generamos consecuencias que se sitúan más allá de la calificación, precisamente en su *después* y que afectan no solo cognitivamente sino emocionalmente a los evaluados. De esto se trata el *salvar o matar*.

Su directa repercusión en la dimensión afectiva, provoca vivencias subjetivas de placer-displacer que otorgan a la evaluación una *gran fuerza evocadora* de experiencias personales de éxitos o fracasos que actualizan acontecimientos biográficos de fuerte incidencia en la gestación del autoconcepto y autoestima. De allí su potente incidencia en la configuración identitaria de nuestros alumnos.

Lo inquietante de esta cuestión, para nosotros postergada, radica en que lo recordado prioriza escenas de acreditación o evaluación sumativa, con imágenes y anécdotas aferradas a exámenes, pruebas parciales y puntajes obtenidos. En su mayoría refieren a situaciones negativas, displacenteras, injustas, traumáticas, deshumanizadas, que reavivan sensaciones de miedo, de inseguridad, de impotencia, de desconfianza, para aludir sólo a algunas. ¿Por qué este predominio? ¿Y la confianza, y la seguridad de sentirse ayudado, y el placer por los logros o por el superar errores, y el diálogo y la comunicación con todos y entre todos en el aula? ¿Las prácticas formativas dónde encontrarlas? Sin duda están ausentes con aviso, asomándose tímidamente sin lograr aún instalarse en el escenario universitario.

Cuánto por investigar, cuánto por develar desde el reconocimiento que, al ser vivenciado como premio o castigo, ningún acto evaluativo es neutro ni inocente.

VII- Conclusiones para iniciar desafíos

Sin duda en el paisaje evaluativo universitario, la bibliográfica articulación entre evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, no constituye un rasgo identitario, de allí que la instalación de una mirada evaluativa holística es inexistente.

Desde un metafórico paneo se identifica nítidamente como el territorio menos transitado, el de la *evaluación formativa*. El recorrido compartido entre docentes y alumnos *durante* los procesos de enseñanza y de aprendizaje, trayecto en el que acontecen los aciertos/desaciertos, avances/retrocesos, contradicciones, confusiones, bloqueos, dudas, entre otros, es el más pospuesto, por lo que lo denominaremos *la zona olvidada*. De allí la ausencia de prácticas auto y/o coevaluativas entre pares, congelando la dinámica comunicativa del aula en flujos unilaterales o bidireccionales orientados hacia un punto central, el docente, sin posibilidades de abrirse lateralmente para ensayar movimientos circulares o multidireccionales posibilitadores de *interacciones dialogadas*, rasgo sustantivo del modo formativo de evaluar.

La hegemonía de la acreditación es inobjetable. En consonancia, las prácticas docentes transparentan la presencia de una racionalidad técnica internalizada a través de las normativas institucionales vigentes que entronizan la obsesión por constatar sólo los resultados a través de los *parciales y/o finales*, sobrenombre con que la jerga evaluativa designa a las pruebas que otorgan o niegan al estudiante el status de *regular*, la condición de aprobados o reprobados, desvirtuando la aspiración de la evaluación formativa que puja para que los alumnos regulen sus aprendizajes identificando sus fortalezas y debilidades a través de prácticas autoevaluativas. Predominan aún los modos heteroevaluativos que siguen consagrando el lugar del docente como privilegiado evaluador y que silencian las voces de los evaluados en la búsqueda compartida de la etiología de los errores.

Si bien en acciones de asesoramiento a cátedras o de formación pedagógica, comienzan a entrar en escena prácticas diagnósticas, se observa que en su mayoría, por efecto de contaminación, reproducen los formatos de las pruebas finales en tanto se las califica y hasta se las promedia, atribuyéndoles a los puntajes una omnipotencia pronóstica inexistente y adidáctica, basada sólo en la constatación de conocimientos, relegándose la búsqueda de expectativas, representaciones, creencias, habilidades y actitudes cuyo reconocimiento operaría como preventivo de errores posteriores. Valga este ejemplo

para convencernos de que *distender la tensión* entre la acreditación y la evaluación formativa, constituye un desafío que exige replanteos profundos, una sólida formación didáctica, y sobre todo la invención de estrategias creativas que abran intersticios para el ingreso de prácticas capaces de traspasar la impermeabilidad de las prácticas evaluativas hegemónicas. Por ello pensamos, según lo expusimos, que una forma de traspasarlas y transformarlas consiste en adentrarnos críticamente en las cuestiones postergadas, silenciadas y/o sobreentendidas ya analizadas y que a nuestro criterio se resisten a la instalación de la evaluación formativa, algunas en forma más solapada, otras con más desparpajo, pero siempre comandadas y entretejidas por una intransigente cultura de la acreditación.

De allí el compromiso ineludible de contribuir a la problemática evaluativa con aportes que inspiren incisivos y nuevos replanteos teóricos-metodológicos, inaugurales proyectos de investigación en la materia, reformulaciones en las políticas académicas y en las reglamentaciones institucionales e impulsen la reinención de una formación pedagógica más provocativa, convocante y contextualizada, capaz de desterrar creencias y teorías implícitas, que cautivadas por la mera atribución de “notas”, impregnan aún hoy las prácticas de evaluación universitarias. Este es el reto y el esperanzado desafío que proponemos y asumimos.

VIII-Referencias bibliográficas

Álvarez Méndez, Juan Manuel (2004). La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica. En autores varios, *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo* (pp.11-23). Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Anijovich, R. (2015). Debates pedagógicos sobre evaluación formativa en el nivel universitario. *Temas de enseñanza*. N°2. (pp. 105-114). Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

Camilloni, Alicia y otras (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. de (2015). Nudos de debates sobre la evaluación de los aprendizajes en la universidad. Necesidades de actualización, profundización e investigación educativa. *Temas de enseñanza*. N° 2. (pp. 15-56). Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

Celman, S. y Olmedo, V. (2011). Diálogos entre comunicación y evaluación. Una perspectiva educativa. *Revista de Educación*. Año 2- N° 2. (pp. 67-82). Mar del Plata, Argentina: eudem.

Díaz Barriga, Ángel (1994). El examen. En Ángel Díaz Barriga, *Docente y programa escolar. Lo institucional y lo didáctico* (pp.125-146). Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

Perazzi, M. y Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis Educativa*. Vol. 21. Núm.3. (pp.23- 31). La Pampa, Argentina: Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

Perrenoud, Phillipe (2010). ¡No toquen mi evaluación! Un enfoque sistémico del cambio. En Phillipe Perrenoud, *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas* (pp. 193-212). Buenos Aires, Argentina: Colihue.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2017). Introducción. En Miguel Ángel Santos Guerra, *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica* (pp.9-11). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Steiman, Jorge (2015). Una docena y una yapa: trece voces de las prácticas docentes para pensar la evaluación. En Liliana Olga Sanjurjo (Compilador) *Libro de Actas del VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior: La construcción de saberes acerca de la enseñanza: un desafío para la docencia universitaria y de nivel superior* (pp. 88-107). Rosario, Argentina: Humanidades y Artes Ediciones.

Universidad Nacional de Tucumán (1998). *Funciones de los docentes universitarios*. Resolución 0095/998 del HCS. Tucumán, Argentina: UNT.

Villagra, María Alicia (2014-2018) *El Asesor Pedagógico en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT): hacia la búsqueda de su identidad y legitimación*". Proyecto PIUNT 26/H 248, Resol. N° 0054/2014-HCS, UNT. Tucumán, Argentina: Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNT.

Consecuencias de la Involución educativa de la Acreditación performativa en los centros educativos, los profesores y los estudiantes

Felipe Trillo Alonso

Universidad de Santiago de Compostela. España

felipe.trillo@usc.es

Resumen: Este trabajo pivota sobre tres máximas referidas a la evaluación que sirven correlativamente para definirla, para señalar sus consecuencias y para anticipar problemas: una dice que “evaluar es emitir un juicio sobre el valor o mérito de algo”; otra—sostiene que “la evaluación condiciona y artificializa las relaciones al transformarlas en un intercambio de conductas por calificaciones”; y la tercera advierte que “lo que no se evalúa, se devalúa”. Pues bien, a la luz de esos enunciados, que convocan diversos análisis, lo que se denuncia en este trabajo es la imposición hegemónica de una cultura de la acreditación, esencialmente performativa, en detrimento de la evaluación educativa (formativa).

En la dirección de hacerlo evidente, se revisan aquí tanto la evaluación de centros (universidades), como de profesores y de estudiantes. Todas ellas transidas de una cultura performativa que las uniformiza, y que representa un ejemplo de involución educativa. En la dirección de presentar una laternativa se hace una nueva reflexión crítica sobre el modelo formativo imperante y la consecuente concepción del modelo de enseñanza por competencias; por consiguiente, de las propuestas de evaluación

Palabras clave: Evaluación educativa, Acreditación, Performatividad, Innovación educativa, Involución,

Ante la consolidación de una suerte de pensamiento único que confunde evaluación con acreditación y que se impone como hegemónico en la universidad, esta reflexión se configura como un ejercicio de “militancia didáctica” y tiene por objeto “rebelarse contra el factum”. Para hacerlo posible, sostengo que conviene saber lo que digo a continuación. De ello, los cuatro primeros apartados son en los que se fundamenta mi critica, y los dos siguientes son en los que se concreta (en parte como un desahogo). El último apartado, porque no puedo evitarlo, intenta aportar una alternativa.

1. Evaluar y acreditar no son lo mismo.

“Evaluación educativa versus acreditación: Evaluar para comprender y mejorar o para seleccionar y sancionar”, lo que he escrito entrecomillado es una idea antigua, o mejor, ya clásica (por imperecedera), pero que es necesario recordar permanentemente dado que persiste el problema que denuncia y afronta.

La Acreditación es una pseudoevaluación orientada al control y al rendimiento de cuentas, que sirve para premiar o reprobar a los evaluados, sean centros educativos, profesores o estudiantes, de modo que es vivida por todos ellos como una amenaza, cuando, mediante el abuso de decisiones más administrativistas que otra cosa, frustran sus aspiraciones de desarrollo (Santos Guerra, 1993; Trillo y Méndez, 2010). Representa una función implícita (oculta) de selección, control y gestión productivista del sistema, que impone cierta homogeneización de la práctica al reforzar mediante los indicadores que utiliza unas determinadas demandas a los evaluados, frecuentemente con ignorancia de sus condiciones y en detrimento de su autonomía (Angulo Rasco, 1993; Gimeno Sacristán, 1993).

La evaluación, concebida desde una perspectiva netamente educativa, es una práctica orientada al perfeccionamiento que sirve para ayudar a mejorar y que, en tanto responde a una intención formativa, incrementa la autonomía de los evaluados (Santos Guerra, 1993; Trillo y Méndez, 2010). Por lo mismo, contribuye a la mejora de la calidad educativa al detectar necesidades, dotar recursos y desarrollar actividades y programas de perfeccionamiento (Gimeno, 1993; Holly, 1989).

Siendo así, la hipótesis de la que parto respecto a la práctica hegemónica de la evaluación **en** y **de** la universidad en España, es que se encuentra mucho más cerca de la acreditación que de la evaluación.

2. La ideología dominante

Desde una perspectiva sociopolítica, el tema de la evaluación hay que comprenderlo en el contexto más amplio de los cambios educativos dominantes, que obedecen, en esencia, al intento de las fuerzas económicas, políticas e ideológicas más poderosas por definirlos, regularlos y controlarlos.

En este sentido, son muchos los autores (Apple, 2002; Willianson, 2013; Popkewitz, 2014; Ozga, 2014; Ozga y Lawn, 2014) que desvelan y critican como el orden económico hegemónico -netamente neoliberal- determina los contenidos y las formas de gobierno actuales, que van dirigidas a racionalizar, disciplinar y someter los sistemas escolares a la horma mercantil.

Así lo entiende Ball (2010) para quien la actual “epidemia de reformas”, como expresamente lo califica, está representando un ataque frontal, por erosión y desgaste contra las finalidades y el sentido social, cultural y humano que fundaron el proyecto moderno de escuela y educación. Con idéntico sentido, Willianson (2013) ha denunciado que se están desplazando los referentes sociales, políticos y culturales históricos sobre la educación -cuyo sentido y función intrínseca se pone al servicio de las personas y la sociedad conforme a valores y aspiraciones educativas ligadas a la democracia, la igualdad, la justicia y la equidad-, hacia otros que se presentan y proponen como más modernos e innovadores: la prevalencia del valor instrumental de la educación para la innovación, la productividad competitiva y la economía.

La conclusión es que el pensamiento hegemónico en la actualidad aboga por una concepción netamente economicista (también muy utilitarista, pragmatista, funcionalista, conductista y mecanicista) de la educación, consistente en preparar sujetos autónomos, creativos, funcionales y rentables que estén en condiciones de ser trabajadores cognitivos y productivos en la expansiva economía del conocimiento. En suma, que “la educación importa porque permite a los trabajadores ser más productivos y alcanzar mayores ingresos” (Robeyns, 2006).

3. La cultura performativa y la obsesión por los resultados.

Hay quienes dicen que interpretaciones como la anteriormente desarrollada no son más que una mera especulación, un juicio de intenciones difícilmente comprobable. El análisis de Stephen Ball (2002, 2003, 2006, 2010), del que ya hicimos una elaborada síntesis aplicada (Escudero y Trillo, 2015), es una muestra fehaciente del modo cómo se vertebra la ideología dominante en nuestro entorno más inmediato.

El concepto de performatividad (Ball, 2002, 2003, 2010) se asocia a términos como resultados, desempeños, exhibiciones públicas, *performances*. La performatividad supone la adopción de un discurso normativo que aun considerando formalmente los contextos confiere un valor prevalente a las actuaciones (desempeños) y, sobre todo, a los logros (resultados, rendimientos) de los sujetos (estudiantes o profesores), así como de las instituciones escolares y sus proyectos. Consecuentemente, si eso y sólo eso es lo que importa, se hace evidente que los estándares, las competencias y los indicadores se constituyen en poderosos resortes para determinar y requerir *performances* a todos ellos, así como para crear sistemas de rendición de cuentas que vigilen y sancionen sus realizaciones.

Siendo así, lo que resulta obvio en ese proceso es que al privilegiar los desempeños (*performances*), lo que se enfatiza es lo externo, lo observable, medible y cuantificable. De lo que se deriva que los resultados (rendimientos), así como los modos de hacer estandarizados que han de ser fielmente seguidos cumplimentando procedimientos o protocolos, terminan por importar más que los significados; y ello hasta tal punto que podría decirse que es el imperio del cómo respecto al qué y, sobre todo, al para qué. Buen ejemplo de lo que digo lo encontramos en la actual fiebre por tasar, indexar y cuantificar todo lo que vale: de tal modo que las organizaciones y las personas son reducidas a datos, a indicadores, a méritos reglados y selectivos, a comparaciones y ranking, sometidos al imperio de lo útil, práctico, efectivo y rentable (Ball, 2003; Ferreiro, 2010).

Si lo anterior lo asociamos a lo que la OCDE (2012) califica como el nuevo escenario de la “economía y gestión del conocimiento”, estamos ante la consagración de un nuevo “becerro de oro”: el de la lógica mercantil, que se impone. Con el agravante de que “la generalización de todas las formas de conducta a un régimen empresarial (prevalencia de una lógica de oferta-demanda), puede servir por sí sola para disminuir o aún destruir la capacidad de una organización para perseguir sus propósitos, ya que se ve forzada a redefinir su identidad y con ello su verdadero proyecto” (Ball, 2002, p.13).

Siendo así, la hipótesis que manejo es que todas las iniciativas de reforma de la educación superior que se lanzan en España (en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior –EEES), presentan ese marchamo, utilizando para ello soflamas como el de la eficacia, la rentabilidad y la excelencia. Ante lo cual, me planteo, siguiendo en esto a Escudero (2011), la necesidad de una reflexión ética pues, de otro modo, cada una de esas “tres gracias” pueden derivar correlativamente en una práctica inhumana, injusta y antidemocrática.

4. Una lectura crítica desde la teoría de la innovación

He hablado de iniciativas de reforma de la educación superior. Lo que sigue es un intento de prevenirse o incluso rearmarse conceptualmente al respecto, pues en afortunada metáfora hay quien dijo que muchas de esas iniciativas son en realidad un Caballo de Troya del neoliberalismo y la tecnocracia (Angulo, 1992). En esa dirección, interesa recordar unas breves ideas, ya clásicas, de la teoría de la innovación educativa y, a su luz, optar en conciencia y obrar en consecuencia (que es mi lema).

Hablar de reformas educativas es hacerlo de procesos reguladores (normativos, legislativos) auspiciados jerárquicamente desde la Administración y que, por ello,

suelen tener un fuerte carácter vertical cuando no netamente impositivo (aunque, no es menos cierto pero sí infrecuente, que también se pueden plantear de manera más abierta y dialogada promoviendo su debate horizontal). Hablar de “cambio educativo” es hacerlo de algún tipo de modificación de la realidad -planificada o no- que puede observarse simplemente comparando la situación de inicio con la de finalización del proceso (Guarro, 2005); un cambio, en todo caso, que puede ser para bien, pero también para peor (Escudero, 2002). Hablar de innovación educativa es hacerlo de cambios que afectan a las dimensiones más cualitativas de la educación, lo que implica un cambio profundo en las concepciones de los directamente involucrados (Díaz Barriga, 2010); supone la innovación, así concebida, una práctica deliberada y sistemática, a nivel meso y micro, configurada por tres dimensiones básicas que se exigen mutuamente: la alteración voluntaria de creencias y supuestos previos, la adopción reflexiva de nuevos enfoques y la utilización comprensiva de nuevos materiales o recursos (Fullan, 1982; Escudero y González, 1987; Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2012). Según esto, la innovación es acción, pero es acción justificada no mero activismo; por lo mismo, no cabe confundirla con una adopción oportunista y burocrática de ciertos usos y maneras, algo meramente aparente. Por último, hablar de mejora educativa, supone adoptar un término que es netamente más valorativo que descriptivo, lo que nos lleva a la cuestión de la calidad educativa y a la necesidad de definirla; no obstante, existe una suerte de consenso tácito que nos lleva a pensar que, a diferencia de los cambios, que pueden ser para bien o no, toda innovación, que realmente lo sea (según explicamos), sería sinónima de mejora.

Siendo así, la hipótesis que manejo, es que desde la administración educativa y las agencias de acreditación que ya no sólo la informan sino que le dictan sus discursos, se va imponiendo una reforma vertical para un cambio educativo que supuestamente conduce a una mejora, que adopta, como banderín de enganche, una idea de calidad educativa que se concreta en lo que antes dije de la eficiencia, la rentabilidad y la excelencia. Pero, frente a eso, sostengo desde hace años que la calidad solo cobra algún sentido cuando se contextualiza, cuando se enraíza en el asunto que sea que califica, y se impregna de los significados que manejan aquellos a quienes les concierne. Por tanto, es el conjunto de la comunidad educativa, por definición plural, la que tiene que ser prioritariamente escuchada en el permanente debate sobre la educación que, a día de hoy, controlan organismos como la OCDE (2012), la ANECA en España y, The

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), en Europa, entre otros

5. ¿Por qué hablo de Involución educativa?

A la luz de los referentes que he manejado, tengo para mí que sabiendo tanto y tan bueno sobre la evaluación, ahora mismo, no es sólo que se renuncie a una mejora sino que, incluso, se está produciendo una involución en materia de evaluación en y de la educación. Involución, entiéndase, en el sentido clásico de “modificación retrógrada” de un proceso social, esto es, de “retroceso a un tiempo pasado” que, por si fuera poco, no era mejor. A ver, en la cultura en la que me formé como profesor universitario (allá por los años ochenta del siglo pasado) la idea de una evaluación educativa que, por serlo, era inclusiva (respetuosa y solidaria), formativa (corresponsable y atenta a las condiciones) y para la mejora (motivadora y atenta a las necesidades), representaba un compromiso de innovación educativa. Sin embargo, ahora, casi cuarenta años más tarde, la que se ha encumbrado es la idea de la acreditación, que implica una evaluación excluyente (discriminatoria y competitiva), finalista (enajenada de la realidad y atenta sólo a los resultados -a un determinado tipo de resultados-) y para la clasificación y la selección (jerarquizadora, frustrante en muchos casos e insensible respecto a los o lo evaluado).

6. Las consecuencias sobre la Universidad, los profesores y los estudiantes

Desde que House (1994) escribió su texto sobre “Evaluación, ética y poder”, sabemos que para que sea así resulta ineludible, entre otras exigencias, el estar atento a sus consecuencias. De manera sucinta expongo algunas que son, a mi modo de ver, muy cuestionables.

En relación a las universidades, sostengo que una vez que fueron sometidas a sospecha y denostadas por el discurso neoliberal, son reducidas al seguimiento de directrices externas (criterios, indicadores y estándares que son necesarios cumplir para acreditarse); y, en esa dirección, se propone un modelo de gestión empresarial -liderado por los rectores (o por su brazo armado, los gerentes)-, vertebrado sobre los principios de la productividad, de la competitividad, y de las ya comentadas calidad y excelencia.

Así, hay una Universidad “pública” que investiga y genera conocimiento, pero que no tiene porqué producirlo y, si lo hace, no tiene porqué venderlo, y si lo vende, esa no tiene porqué ser su fuente de ingresos: Frente a eso hay una universidad que se justifica porque nutre el tejido social de un país al que se debe, y al que no le vende ni alquila sus

servicios sino que se los devuelve; una universidad, claro, que también gasta responsablemente sus recursos.

En relación a los profesores, compruebo también que, cada vez son más, los que interiorizan una racionalidad técnica, más preocupada por cómo hacer lo que les dicen que hagan, que por reflexionar y posicionarse al respecto. Según esto, estaríamos despidiéndonos de una secular tradición de maestros y discípulos que se apoyan solidaria e intergeneracionalmente, sin ceder por ello en la exigencia del esfuerzo y el rigor mediante el empleo de una evaluación educativa, en beneficio de esta nueva cultura de la acreditación que se emplea como arma arrojada entre profesores (con la intención de escalar posiciones en el organigrama) y de éstos para con los estudiantes. Y me pregunto: ¿habrá que reinventar de nuevo al profesor reflexivo, crítico, digno (no subordinado), cooperativo (no individualista), y altruista (que hace investigación relevante aunque no esté subvencionada)?

Finalmente, en relación a los estudiantes, advierto con tristeza que se refuerza al estudiante con un enfoque estratégico (Entwistle, 1988), competitivo e individualista, sumiso y obediente ante el poder (Moscovici, 1985), dispuesto a ser instrumentalizado y a instrumentalizar a otros en pos de lo único que parece que importa, la empleabilidad. En este sentido, se supera la idea del estudiante cliente, “que puesto que paga elige”, para orientarlo en la vía de la “automercantilización” y convertirlo en realidad en “empleado” de las universidades, que utilizan sus resultados de evaluación para sus estrategias de marketing y comunicación, según la sugerente y provocadora idea de Macfarlane (2018).

7. Hay que cabiar el modelo de formación para hacer posible otra forma de evaluar

No hay espacio para sugerir alternativas a todos los niveles. Así que me centro en lo que se refiere a los estudiantes. En esa dirección, propongo una reflexión sobre el modelo de enseñanza por competencias, implantado en el EEES, pues la manera de concebirlas condiona en grado sumo el modo cómo se plantea la evaluación.

En esa dirección, es posible distinguir en relación a este Modelo dos corrientes que presentan concepciones diferentes de la formación universitaria. Por una parte, encontramos una de marcado carácter “mercantil”, orientada preferentemente a la empleabilidad del estudiante y a la productividad del sistema, y por otra, una de resuelto carácter humanista, orientada a la formación integral del estudiante. De ambas, no diré que son irreconciliables, es más, se pueden complementar, pero a día de hoy eso es

difícil pues las posiciones están realmente muy enfrentadas, en gran parte debido a que la primera se ha hecho casi hegemónica.

Haciéndome eco de ese antagonismo, en otro lugar (Caride, Sanjurjo y Trillo, 2017) me he posicionado al respecto planteándome junto a mis colegas esta pregunta retórica: “¿ser competentes para los mercados o para las personas?”. Obviamente la respuesta no puede ser la misma, del mismo modo que tampoco es lo mismo interesarse por la Economía o por la Sociedad del Conocimiento. La primera es manifiestamente competitiva (que no necesariamente competente), jerárquica, uniformizadora (de pensamiento único), excluyente (no distribuidora de la riqueza) y, a tal fin, netamente instrumental, pues lo que importa es el producto, cuya consecución justifica los medios. La segunda, en cambio, es cooperativa, democrática, plural e inclusiva y, en esa línea, esencialmente ética, pues transida de valores como estos evita traicionarlos en su práctica.

Declarada esta visión de partida, diré que la perspectiva orientada a la empleabilidad implica subordinarlo todo a los intereses economicistas de los patrocinadores, con frecuencia avalados por las agencias y organismos internacionales de acreditación que no sólo informan la política, sino que la imponen (Escudero y Trillo, 2015). Estos patrocinadores, con la excusa de que los países se enfrentan competitivamente en el contexto de una economía global (eso son “los mercados”), y de que la base de todo el edificio económico, la riqueza y el bienestar del país depende de las competencias de las personas, concluyen que el “valor capital” de las instituciones educativas –entre ellas, las Universidades– deriva de su capacidad para colocar en el mercado competencias generadoras de competitividad empresarial (Torres, 2007; Ball, 2010). Según lo cual, “el trabajo de los profesores consistiría en seleccionar las competencias, previa consulta a los potenciales empleadores de nuestros estudiantes, y entrenarlos para que rindan en unas pruebas técnicas estandarizadas y validadas previamente, que reducen la actividad a una solución instrumental de problemas” (Angulo, 2008). A esto quedaría reducida la práctica de la evaluación.

Cabe añadir que hace tiempo que calificué a esta perspectiva, sin escatimar epítetos, como muy utilitarista, pragmatista, funcionalista, conductista, mecanicista, fragmentadora del conocimiento, y muy subordinada a las necesidades coyunturales del empleo. Reconozco, obviamente, que hay que formar profesionales capaces de resolver las necesidades laborales y productivas de la sociedad, pero, al mismo tiempo, debo advertir que entender la adaptación de la universidad a la sociedad como una mera

coordinación de sus salidas con entradas en empleos bien definidos, en definitiva, que la profesionalización derive en empleabilidad, supone subordinar groseramente los fines de la Universidad a los intereses del *Mercado* (Trillo, 2011).

La segunda perspectiva, orientada a la formación integral, supone una interpretación comprensiva, constructivista y holística de las competencias. Para ésta, una competencia es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, y valores, utilizados eficazmente en situaciones reales (Pérez Gómez, 2008).

Siguiendo el planteamiento de Pérez Gómez (2008), las competencias: no son la suma mecánica de habilidades específicas y simples; no residen sólo en cada individuo sino en la riqueza cultural de cada contexto; son expresión de un desarrollo emocional (actitudes); implican un componente ético (valores); en ellas la reflexividad es inexcusable ante la indeterminación; y tienen un carácter evolutivo (no se adquieren para siempre, se perfeccionan, se deterioran). Según esto, el concepto de competencia se relaciona claramente con el concepto de conocimiento práctico, defendido por Schön (1998); entendiendo por tal, el que es propio de los profesionales reflexivos, lo que implica conocimiento en la acción, conocimiento sobre la acción, y conocimiento sobre el conocimiento en la acción (Pérez Gómez, 2008).

Precisamente, es en esta manera de entender las competencias, como una acción reflexionada que resulta contingente al contexto donde se realiza, donde radica la clave de esta perspectiva orientada a la formación integral. Pese a que hay quienes niegan la dimensión social de esta perspectiva y la tildan de psicologicista, ignorando su potencialidad formativa para participar en la vida de la comunidad, de tal manera que, con ello, tratan también de sobrevalorar el carácter supuestamente más realista de la perspectiva orientada al empleo; sin embargo, eso no es cierto.

Lo que sucede es que para la perspectiva orientada a la formación integral el contexto social no se reduce, como sí acontece con la orientada a la empleabilidad, a un espacio limitado de puestos de trabajo, con perfiles definidos y competencias regladas definidas por los empleadores, a cuya consecución estudiantes y profesores se enajenan en la práctica. Pérez Gómez (1992) nos previno hace mucho tiempo al respecto, explicando que ese modo de proceder “se aloja en la concepción instrumental de la vida humana y se refleja en el modelo tecnológico de intervención educativa, obsesionado por la eficiencia y la productividad observable y cuantificable, por supuesto, muy en

consonancia con los valores de la ideología que prevalece en las sociedades occidentales, dominadas por la ley del mercado, el pragmatismo y el progreso competitivo individual” (p. 106).

Muy lejos de ese planteamiento tan restringido, para la perspectiva orientada a la formación integral el contexto social es una construcción cultural que representa un espacio sin límites, extremadamente complejo y sumamente incierto -por eso mismo apasionante-, y que, como toda cultura, está configurado “por significados, codificados en símbolos y transmitidos históricamente, mediante los cuales la gente comunica, perpetúa y desarrolla sus conocimientos y actitudes sobre la vida” (Pérez Gómez, 1992, p.108). Unos conocimientos, además, que formalizados o no resultan por su extensión inabarcables, sobre los que existen posiciones diversas y hasta antagónicas y que, por si fuera poco, se encuentran en permanente evolución. Todo lo cual, reclama de los estudiantes no el seguimiento de una guía, sino un ejercicio de reconstrucción crítica para la elaboración de sus propias representaciones.

De lo que se desprende que aprender competencias es más amplio que la adquisición de las habilidades necesarias para el trabajo, se extienden más allá del ámbito académico y comprenden la idea de preparación para la vida, en la dirección de servirles a los estudiantes para comprender mejor el mundo que les rodea y orientar el modo de intervenir en él (Bolívar, 2010).

Para hacerlo posible, hace tiempo identifiqué algunas de las capacidades que era preciso desarrollar en los estudiantes (Trillo, 2010), en la línea de lo que, con afortunada expresión, Ken Bain (2014) describió como “lo que hacen los mejores estudiantes de universidad”. Esas capacidades son: de autorregulación y de metacognición en el aprendizaje; de relacionar la nueva información con la experiencia previa a fin de elaborar significados personales (aprendizaje significativo); de interpelar el conocimiento y contextualizarlo (aprendizaje situado); de formular hipótesis, hacer inferencias y contrastarlas mediante el análisis de evidencias (método científico); de tomar decisiones argumentadas y ensayar alternativas para resolver problemas complejos en contextos de incertidumbre; y de autoevaluar los resultados. En suma, un modo de actuar que se asemeja al que adoptan los mejores profesionales de cualquier campo de conocimiento.

Ante eso, la cuestión clave es cómo evaluar de manera coherente y exigente el desarrollo de esas competencias (que se sitúan en la órbita del aprender a aprender o aprender cómo aprender, que es uno de los objetivos clave de la UNESCO), y no sólo el

aprendizaje de contenidos específicos de cultura científica o meramente instrumentales. Desde luego, no puede ser mediante las pruebas tradicionales de papel y lápiz o “parcialitos” orales. La única alternativa es una evaluación educativa que enfatiza el refuerzo formativo para los estudiantes, de modo que puedan conocer sus procesos y resultados, y las formas de mejorarlos (Trillo, 2005. Paricio, Fernández y Fernández, 2019). Muy lejos, en fin, de todo lo que supone la acreditación.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, F. (1992). El caballo de Troya. Calidad de enseñanza y tecnocracia. *Cuadernos de pedagogía*, 206, 62-69.
- Angulo, F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, pp.176-205.
- Angulo Rasco, F. (1993). Evaluación del sistema educativo. Algunas respuestas críticas. *Cuadernos de pedagogía*, 219, 8-15.
- Apple, M. (2002). *Educación como dios manda*. Barcelona: Paidós.
- Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Valencia: Universitat de València.
- Ball, S. (2002). Reformar escuelas, reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 3-33.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista de Educación y Pedagogía*, 15 (36), 87-104.
- Ball, S. (2006). *Education Policy and Social Class: the selected works of S. J. Ball*. London: Routledge.
- Ball, S. (2010). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: en pos de la sociedad performativa. *Educação & Realidade*, 35 (2), 37-55.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 37-57.
- Caride, J.A, Sanjurjo, L. y Trillo, F. (2017). Maestros y educadores en el espacio común de las profesiones y la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89 , 89-101.
- Escudero, J. M. (2020). “Prólogo”. Fullan, M. *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro, pp. 13-29.

- Escudero, J.M. y González, M.T. (1987). *Innovación educativa. Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Ed. Humanitas.
- Escudero, J.M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. En *CEE Participación Educativa*, 16, pp.93-102
- Escudero, J. M. y Trillo, F. (2015). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docencia en el contexto español. *Educación en Revista*, 57, 81-98.
- Ferreiro, X. (2010). Mercantilización y precarización del conocimiento. En Edu-Factory y Universidad Nómada. *La Universidad en Conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, (págs. 113-140) Navarra: Gráficas Lizarra.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). El profesorado. ¿Mejora de la calidad o incremento del control? *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 22-27.
- Guarro, A. (2005). *Los Procesos de Cambio Educativo en una Sociedad Compleja*. Madrid: Pirámide.
- Holly, M. L. (1989). Perspectives on teacher appraisal and professional development. En H. Simons y J. Elliot. *Rethinking appraisal and assessment*. Milton Keynes: Open University Press.
- House, E.R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata
- Macfarlane, B. (2018). *La libertad académica del estudiante en contextos de educación superior*. Madrid: Narcea
- Moscovici, S. (1985): *Psicología Social, I*. Barcelona: Paidós.
- OECD (2012). *Exploring the Complex Interaction Between Governance and Knowledge in Education*. Fazekas, M y T. Burns. Education Working Paper nº 67.
- Ozga, L. (2014). Outsourcing the governing of education: the contemporary inspection of schooling in England. *Sisyphus. Journal of Education*, 2(1), 89-105.
- Ozga, J. & Lawn, M. (2014). Framework of Regulations: Evidence, Knowledge and Judgement of Inspection. *Sisyphus. Journal of Education*, 2(1), 7-15.
- Paricio, J. Fernández, A. y Fernández, I. (2019). Cartografía de la Buena docencia universitaria. Madrid. Narcea
- Pérez Gómez, A. (1992). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp.78-114.

- Pérez Gómez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Gimeno Sacristán, J. (comp.): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- Popkewitz, Th. (2014). Social Epistemology, the Reason of “Reason” and the curriculum Studies. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-18.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*, Barcelona: Paidós.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Trillo, F. (2005): Competencias docentes y evaluación auténtica. *Perspectiva Educativa*, 45 , 85-102.
- Trillo, F. (2010): Estudiantes universitarios de calidad. En Actas del VI Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria. La opción por la interdisciplinariedad. El estudiante como protagonista. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú. Recuperado de: <http://congreso.pucp.edu.pe/vi-cidu/interna.php?view=actas>
- Trillo, F. (2011): La evaluación de las competencias en la Universidad: ¿Qué va antes? En Zabalza, M.A. y Rivera, A. (Coords.). *Trayectoria y configuración de la didáctica universitaria: espacios, prácticas y actores*. México: Domzen, pp.249-284.
- Williamson, B (2013). The Future of the Curriculum. School Knowledge in the Digital Age. Recupero el 15 de enero de 2017, de www.macfound.org.
- Zabalza Beraza, M.A. y Zabalza-Cerdeiriña, M.A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

ISBN: 978-987-544-908-4

SIMPOSIO N°7

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior”

Coordinadora:

Laura Iriarte

UNdelSUR – Argentina-

iriartelaura@bvconline.com.ar**Integrantes:**

Mariana Maggio

UBA, Argentina

Paola Bongiovani

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Griselda Sassola

Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe, Argentina

Marco introductorio referencial

En las últimas décadas, la generalización del acceso a Internet que ha crecido de un modo progresivo, el uso cada vez mayor de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) diversificadas y el desarrollo extraordinario de las aplicaciones informáticas han impactado en prácticamente todas las profesiones en cuanto a sus desarrollo y en las dinámicas institucionales en las que las mismas cobran vida. Por lo tanto, los ámbitos educativos del Nivel Superior no son ajenos a esta realidad, sumando una doble preocupación y ocupación: como productora de conocimientos y como formadora de profesionales. Las TIC atraviesan la docencia, la gestión, la investigación, la extensión tanto desde la propia dinámica de funcionamiento y conformación interna como para la externalización de las mismas en sus dimensiones de producción, distribución y publicidad.

Este Congreso se nos presenta como un espacio en el que se comparten prácticas y problemáticas relacionadas con estas funciones de la Educación Superior. En este marco, la temática de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior no está ausente. Más aún, muchas de las problemáticas que atraviesa el Nivel encuentran propuestas alternativas en la inclusión y/o a través de las TIC, convirtiéndose en uno de los más grandes desafíos para un horizonte esperanzador, por lo tanto, es uno de los ejes desde donde podemos pensar y generar ideas que permitan rediseñar estructuras.

Entendemos que las tres disertantes presentes en este simposio nos brindarán un momento enriquecedor en el intercambio y discusión de experiencias de prácticas de

ISBN: 978-987-544-908-4

docencia e investigación que atraviesan las TIC en las diversas especialidades y funciones que se desarrollan en la Universidad y en el Nivel Superior, con el firme propósito que se sostiene en este Congreso de identificar desafíos donde las TIC vengán a potenciar y fortalecer las posibilidades reales de construir futuros para la educación de la región y para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

“Las prácticas de la enseñanza como desafío de la Universidad y el Nivel Superior en la contemporaneidad”

Mariana Maggio¹

UBA

mamaggio@microsoft.com

Resumen: Nuestra presentación se propone abordar las prácticas de enseñanza en escenarios contemporáneos desde el marco de análisis y creación que denominamos una didáctica en vivo. Mirando hacia atrás identifica lo memorable, proyectos y prácticas que dejaron huellas que queremos recrear. En clave contemporánea busca reconocer e interpretar tendencias y objetos culturales centrales que atraviesan y construyen subjetividades. Se trata de configurar un marco analítico que permita reconocer y trabajar con aquellos fenómenos que emergen de manera potente y en tiempo real.

La presentación dialoga con lo que acontece y se despliega en el escenario social, cultural y educativo actual y con las tendencias y los objetos culturales que mutan, a veces vertiginosamente como parte de la construcción de la subjetividad en el tiempo histórico que nos atraviesa. Estos fenómenos se abordan de modo crítico para ofrecer perspectivas de rediseño de prácticas en las que las tecnologías se incluyen de modo genuino de cara a su recreación a través de inserciones y a la posibilidad de crear conocimiento a través de una mirada investigativa. Se hace referencia a las organizaciones que se ven interpeladas en el marco de la sociedad red y que se rediseñan a partir de la colaboración.

¹ Mariana Maggio es Doctora en Educación, profesora e investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires donde también dirige la Maestría en Tecnología Educativa.

En un plano epistemológico se busca revisar la necesidad de reconocer las tramas de las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza y en las organizaciones como parte de la construcción de una didáctica contemporánea.

Una didáctica en vivo

Desde hace treinta años trabajo como docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En 2011 me hice cargo de la materia Fundamentos de Tecnología Educativa con la enorme responsabilidad que implicaba, junto al equipo, continuar el legado de nuestra maestra Edith Litwin. Durante varios años nos dedicamos con empeño a construir clases que dieran cuenta de configuraciones didácticas (Litwin, 1997) complejas, entramados sofisticados que los estudiantes valoraban de modo explícito. Sin embargo, algo empezó a crujir, especialmente a partir del equipo de adscriptos, estudiantes y graduados recientes, que reclamaban su derecho a participar de modo completo en el proceso de construcción de esas clases junto al equipo docente. Una señal, entre muchas otras, de lo que estaba por venir: un movimiento que empezó a cobrar fuerza hacia finales de 2015 y que nos llevó a diseñar una nueva propuesta a ser llevada adelante en un ciclo de tres años (2016-2018) a lo largo del cual nos propusimos reinventar la clase en la universidad bajo el marco de lo que denominé una *didáctica en vivo* (Maggio, 2018).

Una didáctica en vivo reconoce los cambios culturales que se producen en la sociedad contemporánea, atravesados por las tecnologías de la información y la comunicación, y genera propuestas que los acogen de modo profundo y consistente. Sin un marco de referencia fuerte que sostenga las búsquedas que dan cuenta de esa trama actual, porque la didáctica con que contamos no lo hace, las clases emergen como exploraciones. Hay que vivirlas y documentarlas para poder empezar a construir una didáctica en la que las tendencias culturales que inspiran el diseño estén atravesadas por las tecnologías de modo indisoluble porque así ocurre en la vida. A ello nos abocamos con pasión y, también, a su reconstrucción teórica. Mi último libro, *Reinventar la clase en la universidad*, publicado por Paidós en marzo de 2018, despliega los pilares de la propuesta que fuimos desplegando, entre los que destaco los siguientes:

- **Es posible inventar en clase.** Con inspiración en la obra de Serres (2013), quien sostiene que a las “pulgarcitas” ya no les interesa escuchar el libro dicho y que lo que queda, entonces, es inventar, nos propusimos recorrer todas las formas de la invención

en clase. La invención puede tener lugar en distintos planos: el contenido; el afuera de la clase que se transforma a partir de lo que se produce en ella; la propuesta de la clase en tanto constructo original; y, además, la teoría acerca de la propuesta, que nos ayuda a entender mejor hasta dónde fuimos capaces de llegar. Sabemos que estamos en un contexto en el que la construcción de conocimiento se acelerará de modos inéditos en la historia de la humanidad (Frey, 2012) y por eso propongo dedicar el tiempo de las prácticas de la enseñanza a ello, recreando el lugar de las instituciones educativas como el de motores que producen conocimientos originales y relevantes para sus comunidades.

- **Vivimos tiempos inmersivos.** Rose (2011) ofrece una perspectiva interesante para dar cuenta de esos fenómenos cotidianos de los que participamos y que alcanzan a millones de personas al mismo tiempo. Señala que la tecnología –y en especial Internet, a la que define como un “camaleón” que puede actuar como todos los medios a la vez– está cambiando los modos de narrar a partir de la hipertextualidad y su carácter intrínsecamente participativo e inmersivo. La inmersión es un rasgo que atraviesa las series de televisión y otras expresiones de la literatura y el cine contemporáneos, la publicidad y los juegos en línea, combinando el impacto emocional de las historias – volver a contar la historia, habitarla, ir a un nivel de profundidad mayor– y el involucramiento en línea y en primera persona de los juegos. Cuando analizamos estos fenómenos, podemos reconocer que la mayoría se escapa de las secuencias narrativas lineales y ofrecen experiencias que nos llevan a vivir formas alteradas. Nuestros estudiantes, inmersos en ellas, viven la persistencia de la secuencia lineal progresiva de la clase (Litwin, 1997) con extrañeza. Frente a ello, sostengo la necesidad de construir perspectivas inmersivas para la clase, a partir de la elección de temas centrales que se habitan en una perspectiva profunda, pero a la vez alterada, donde los estudiantes pueden elegir los caminos a recorrer.

- **Necesitamos interpelar las condiciones que sostienen nuestras prácticas.** El rediseño de las prácticas de la enseñanza conlleva la necesidad de revisar algunas condiciones que sostienen nuestro trabajo. Algunas de ellas son alentadas desde las políticas o surgen por el abandono de estas; otras forman parte de las tramas institucionales; pero, muchas, son parte de la tradición heredada que forma parte de

ISBN: 978-987-544-908-4

nuestra subjetividad y que no se discute porque no nos damos la oportunidad de detenernos a reflexionar sobre las formas en que ofrecen resistencia a la entrada de perspectivas culturales contemporáneas en nuestras aulas. Me detengo en tres especialmente: el curriculum, el tiempo y el espacio. Con respecto al curriculum sostengo la necesidad de hacer interpretaciones que nos enfrenten con el difícil desafío de decidir qué vamos a enseñar entre aquello que se ha prescrito. Esto no implica evadir la responsabilidad que tenemos por el cumplimiento de las finalidades educativas. Al contrario, implica hacernos cargo de enseñar en una perspectiva de profundidad ciertos temas que resultan relevantes en un tiempo y lugar. La elección empieza a distender el tiempo, ese que tanto necesitamos cuando cabalmente queremos que la construcción de conocimiento ocurra y, mucho más, si se trata de conocimiento original. La combinación entre el tiempo escindido y la carrera contra el tiempo que marca las prácticas en la mayor parte de las instituciones educativas probablemente constituya uno de los pilares de la matriz clásica que más resiste. Necesitamos empezar a desarticularla con decisiones concretas de diseño, que de modo obligado nos exigirán salir del aula y empezar a negociar a nivel colectivo. El espacio, como tercera condición, dialoga con las anteriores. Un espacio educativo que se resignifica para darle sentido a la tarea educativa y que, cuando lo hace, nos permite comprender que lo relevante, casi siempre, está más allá de las paredes del aula. Un espacio que puede reinventarse en cada clase para permitirnos ir más allá en esas búsquedas inventivas e inmersivas de las que salimos transformados y preparados para transformar.

- **Otra evaluación es posible.** Sostengo a menudo que todas las innovaciones pretendidas se terminan a la hora de evaluar. Para poder generar una evaluación que dialogue de modo coherente con los pilares anteriores necesitamos, en primer lugar, desmontar la idea de verificación que, en la mayor parte de los casos, sostiene su implementación. Si queremos continuar educando cuando evaluamos, la evaluación tiene que dejar de ser una instancia de verificación de que lo que enseñamos parece haber sido aprendido para convertirse en una propuesta en la que todos sigamos aprendiendo. Los estudiantes, por supuesto, pero también nosotros los docentes, que necesitamos generar consideraciones para seguir mejorando las prácticas de la enseñanza. Con el espíritu de una didáctica en vivo, pensar en la evaluación hoy requiere, ante todo, reconocer las tendencias culturales de las que participan nuestros

estudiantes y entre las cuales estar conectados a Internet en el transcurso de la evaluación puede ser la más evidente, aunque alguien crea que prohibiéndolo se evita o bien prefiera negarlo como fenómeno cotidiano. A partir de allí se abren alternativas múltiples para crear una evaluación con sentido, alejada del control y parte de una práctica valorada donde el centro está puesto en lo que construimos.

- **Las clases como experiencias que queremos vivir.** Pienso en cada clase como una experiencia desafiante, que me interpela y me quita el sueño, que me emociona y me lleva a confirmar por qué soy docente y quiero que a mis estudiantes les pase lo mismo. Quiero que vengan corriendo a clase, no que huyan despavoridos. Quiero que quieran estar en clase y, lo principal, que terminen mi materia, todas las demás y todos los niveles del sistema educativo, en la profundización de su necesaria democratización. Pero, claramente, no es lo mismo plantear esto hoy que hace algunas décadas. Para que valga la pena estar en clase lo que allí sucede no puede ser algo que resuelve viendo un tutorial en YouTube. Si aquello que enseñamos que puede contenerse en un video explicativo entonces deberíamos producirlo y ponerlo a disposición *on demand* (Maggio, 2018). Mientras tanto nuestras clases deben dar lugar a la creación y la originalidad en todas sus formas. ¿De qué modo? Encarando en el ahora un problema social para el cual no hay una solución predeterminada, valor que se amplifica cuando esa solución o esa producción cambia una comunidad en un sentido positivo y mejora la calidad de vida de las personas; conectándonos con otros que ponen en acción una expresión del ejercicio de su trabajo profesional o investigativo; favoreciendo interacciones en tiempo real que no podemos anticipar porque emergen en contextos creativos y suceden tanto en el ámbito de las aulas como con el más allá e incluyen las que tienen lugar en las redes sociales; provocando diálogos divergentes (Burbules, 1999) que no necesariamente lleva a un acuerdo epistémico; entre otras muchísimas opciones que necesitamos crear.

- **La enseñanza es un proyecto colectivo.** Podríamos analizar en qué momentos de la historia es posible sostener esta afirmación, pero preferimos afirmar que en este sí lo es y avanzar en este sentido. De algún modo lo que hacemos es, una vez más, reconocer una tendencia cultural y a prestar cada vez más atención a la emergencia de la idea de inteligencia colectiva que Lévy (2004) plantea con la inspiración de una utopía.

ISBN: 978-987-544-908-4

Lo colectivo atraviesa nuestro modo de hacer clase hoy y va mucho más allá del trabajo al interior del equipo de docentes. Es la integración de los adscriptos a ese equipo como resultado de un crujir que ellos mismos generaron; es el diálogo con colegas del campo y de otras especialidades que emerge a través de conexiones en línea desde el aula; es hacer público lo que sucede en las clases a través de las redes sociales entrando en diálogo no solo con los estudiantes sino con una comunidad ampliada que incluye a quienes cursaron la materia hace mucho tiempo atrás, entre muchas otras acciones. La inteligencia colectiva fue, primero, objeto de reconocimiento como fenómeno cultural; luego se convirtió en contenido de una materia dedicada a los temas de las tecnologías y la educación en la cultura contemporánea; pero lo más importante para nosotros es que devino práctica. La decisión de trabajar en propuestas originales e inmersivas de estructura complejas, en las que es necesario sostener durante horas una trama narrativa que va a mayores niveles de complejidad a partir de la producción y del diálogo con muchos otros, cercanos o lejanos, y donde las formas se alteran en distintos momentos, requiere del trabajo en equipo, uno que colabora para sostener esa estructura y se acompaña mutuamente sin hay una diferenciación a partir del rol formal asignado en una cátedra. La experiencia se sostiene porque es en colaboración.

Todos estos pilares dan buena cuenta del trabajo que hicimos en los últimos años. Pero en el devenir advertí que no alcanzaba: la enseñanza como proyecto colectivo no completa su sentido si allí faltaban los estudiantes.

“Imagino que lo que viene estará atravesado por una decisión crítica: ¿en qué momento vamos a abrir estos espacios a todos los estudiantes que se encuentran cursando la materia? Tiendo a creer que “ya mismo”, pero es obvio que la respuesta a esa pregunta, para ser coherentes, debe ser construida de manera colectiva. ¿Los estudiantes quieren participar del diseño de la propuesta? ¿Qué dedicación les exigiría, además de la que les lleva estudiar? Si participan del diseño, ¿cómo lograríamos sorprenderlos en clase? ¿La sorpresa es un valor? Si el diseño de las propuestas requiere un conocimiento profundo de los contenidos del campo, ¿qué aportes podrían hacer los que recién se inician en esa especialidad? ¿Habría que establecer criterios para evaluar sus contribuciones o simplemente dejar que operen los procesos de negociación? ¿La negociación debería llevarse a cabo a través de mecanismos de representación vigentes u otros por definirse? Estos son solo algunos de los interrogantes que se abren cuando se piensa en la enseñanza como proyecto de un colectivo que sin los estudiantes difícilmente lo sea.

Mientras los anticipo, me doy cuenta de que ya tomé una decisión. Lo que sigue es negociarla” (Maggio, 2018: 167).

Al poco tiempo de haber escrito esto iniciamos las clases de la materia Fundamentos de Tecnología Educativa en el verano de 2018, que se dictó en modalidad intensiva con una duración de dos meses y que resultó particularmente intensa en términos de producción. A tal punto que, cuando finalizó, les dijimos a los estudiantes que podían preparar la evaluación final en la modalidad que ellos quisieran. ¿Por qué pudimos tomar esta decisión? Porque ya sabíamos que sabían. El acto formal había que cumplirlo, pero estos estudiantes ya habían entendido todo aquello que habíamos propuesto y habían producido de modo consistente con esa comprensión disciplinar. Frente a la invitación dos estudiantes eligieron preparar la propuesta solas, otros hacerlo en pequeños grupos y treinta y seis decidieron trabajar en colaboración. Estos últimos construyeron la mejor propuesta que hayamos visto jamás en un examen final. Compleja en su construcción, fundamentada de modo riguroso, original en su puesta en escena y profundamente conmovedora. Ninguno de los que participamos de la experiencia, incluidos los docentes, salimos de esa instancia del mismo modo en el que entramos. Las y los estudiantes aceptaron la invitación, se sumergieron en su formulación y emergieron como tecnólogos educativos. Fue en ese momento en que comprendí que la negociación ya estaba saldada. Para el equipo y para mí esta fue la constatación de que estábamos en condiciones de abordar el próximo ciclo pensando en el codiseño como un nuevo pilar para una didáctica en vivo.

¿Por qué pensar el codiseño como alternativa para las prácticas del nivel superior?

La construcción del sentido y la relevancia de la universidad en la sociedad contemporánea es un desafío que empieza a alcanzarnos. Las soluciones fáciles, estandarizadas y empaquetadas, están al alcance de la mano y lo estarán cada vez más. Desde mi punto de vista el enriquecimiento de la enseñanza requiere de políticas que lo favorezcan, creando las mejores condiciones para el trabajo docente incluidas la formación y la especialización docente. También de marcos institucionales en los que se facilite el desarrollo de propuestas de matriz colectiva con una comprensión mucho más abierta y flexible de las tramas que sostienen las actividades cotidianas en nuestras instituciones. Y, aquello en lo que me enfoco actualmente, es urgente que la idea de clase sea revisada en formas que reconocen su devenir como fenómeno contemporáneo. Es en este plano, por el momento, en el que propongo abordar el codiseño.

ISBN: 978-987-544-908-4

A lo largo de los años pude analizar numerosos ejercicios donde les preguntan a los estudiantes cómo les gustaría que fuera la universidad hoy o en el futuro. En general, sus aportes se descartan u olvidan. Mi propuesta es que empecemos a generar condiciones para que los estudiantes puedan pensar con nosotros un curso, un proyecto o, más simplemente, la clase que sigue. Lo que importa es que esta se constituya en una vía para que las prácticas ganen relevancia desde una perspectiva cultural para los sujetos que se educan (Maggio, 2018b).

En los últimos meses conversé sobre este tema con colegas, con autoridades, con investigadores y, por supuesto, con estudiantes. Comprendí que la respuesta a la pregunta acerca de si es posible codiseñar las prácticas de la enseñanza en es recibida no solo con optimismo sino también con alivio por parte de los adultos. Tal vez porque presienten que allí puede haber una pista para empezar a poner en marcha un recorrido no solamente didáctico sino un encuentro cultural entre generaciones, uno que dé lugar a prácticas que se renuevan para cargarse de sentido. Al plantearle la pregunta a jóvenes encuentro una enorme necesidad de hablar y de expresar todas esas ideas que seguramente estuvieron elucubrando a través de los años. Para quienes sientan preocupación frente a la realización del ejercicio quiero decir que se trata de ideas maravillosas, propuestas que si aceptamos poner en diálogo con las nuestras seguramente agradeceremos. Siempre cabe empezar poco a poco. Una clase, un proyecto o simplemente una situación que creamos vale la pena explorar con esos otros que siempre, con paciencia que muchas veces deviene aburrimiento, aceptan la propuesta que nosotros, los docentes, tenemos para ofrecer.

La pregunta “¿quieren diseñar conmigo -u ojalá con nosotros porque ya hemos avanzado en la colaboración con otros colegas-?” puede convertirse en una revolución pequeña que dé lugar a una transformación grande del sistema. Una que empiece permitiendo que cada clase sea una experiencia que todas y todos, docentes y estudiantes, deseemos vivir. Y que siga convirtiéndose en una vía para garantizar derechos cada vez que favorezca que cada uno de nuestros estudiantes, atravesado por el compromiso y el deseo- termine el nivel superior y sea incluido del modo más pleno en la sociedad.

Referencias

- Frey, T. (2012): “2 billion jobs to disappear by 2030”. Futurist Speaker. 3 de febrero. Disponible en: www.futuristspeaker.com/2012/02/2-billion-jobs-to-disappear-by-2030.
- Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2018) Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2018b) Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy. (2018) Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Serres, M. (2013) Pulgarcita. Buenos Aires: Fonde de Cultura Económica.

“Los desafíos y oportunidades de la Ciencia Abierta en la Universidad”

Paola C. Bongiovani

pbongio@unr.edu.ar

Resumen: La ciencia abierta es un conocimiento transparente y accesible que se comparte y desarrolla a través de redes de colaboración (Vicente-Sáez, R., & Martínez-Fuentes, 2018). En Argentina Ley 26899 “Creación de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto, Propios o Compartidos” y su reglamentación establecen la obligatoriedad de que las universidades como instituciones públicas que componen el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) desarrollen sus repositorios digitales donde se ofrezca acceso abierto tanto a la producción científica resultante de actividades de investigación, como a los datos primarios de investigación, mediante el establecimiento de políticas institucionales de gestión. La UNR ya cuenta con políticas tendientes brindar acceso abierto a las publicaciones científicas y datos en su repositorio digital RepHip UNR <https://rephip.unr.edu.ar/>. Sin embargo, el cambio cultural requerido se concreta de forma lenta. Por un lado, los mecanismos de evaluación y reconocimiento a los investigadores aún no integran de manera clara y consistente las prácticas de ciencia en abierto. Si bien a nivel nacional existe el Sistema Nacional de Repositorios Digitales que ofrece líneas de financiamiento y estándares comunes, otro importante desafío es contar la infraestructura necesaria así como los recursos humanos capacitados para poner en marcha planes de gestión de datos en los proyectos y preservación de la

información y los datos. Asimismo, este cambio de paradigma en el modo de hacer ciencia, hace necesario brindar a los investigadores servicios de valor agregado, capacitación específica y promoción mostrando los beneficios a nivel personal, institucional, económico, social, ético, entre otros.

Introducción

El movimiento de acceso abierto (AA), impulsado a partir de las declaraciones de Budapest Open Access Initiative (2002, 2012); la Declaración de Bethesda (2003), la Declaración de Berlín (2003), propuso transformar este modelo tradicional de publicaciones científicas con el fin de garantizar a los lectores la disponibilidad gratuita a la literatura científica y abolir la cesión de derechos de reproducción a las editoriales, para que cualquier usuario pueda leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar o añadir un enlace al texto completo de esos artículos, rastrearlos para su indización, incorporarlos como datos en un software, o utilizarlos para cualquier otro propósito que sea legal, sin barreras financieras, legales o técnicas, aparte de las que son inseparables del acceso mismo a la Internet. Para alcanzar estos objetivos se propusieron originalmente dos vías: la dorada y la verde.

Una de las vías para el AA, denominada vía verde, son los repositorios digitales. Un repositorio es una colección de objetos digitales basada en la Web, de material académico producido por los miembros de una institución (o varias), con una política definida, cuyas características más importantes son: auto-archivo, interoperabilidad, libre acceso y preservación a largo plazo (Alonso-Arévalo, Subirats, y Martínez, 2008, p.29). El acceso abierto a través de los repositorios institucionales ofrece importantes beneficios para las instituciones tales como: acceso libre y gratuito a los trabajos, aumento de lectores y más impacto de los trabajos, visibilidad a nivel nacional, regional y mundial, trabajos más citados, apoyo a los estudiantes en sus esfuerzos académicos al proveer acceso a tesis, trabajos finales, materiales de cátedra, entre otros. También brinda alta visibilidad en buscadores web, preservación y acceso a largo plazo, estadísticas de acceso y uso de los trabajos, mejora en la velocidad, la eficiencia, la eficacia y la calidad de la investigación producida, evitando a su vez la duplicación de esfuerzos; identificación y registro de las producciones científico-académicas en las instituciones, fortalecimiento de la investigación transdisciplinaria, entre otros aportes.

ISBN: 978-987-544-908-4

La ciencia abierta supone un enfoque más amplio que el AA, en el que todo el proceso de investigación se abre a la colaboración, incluyendo los datos de investigación, las notas de laboratorio y otros procesos de investigación disponibles de manera gratuita, con licencias que permiten la reutilización, redistribución y reproducción de la investigación, sus datos y metodología (FOSTER Plus, 2018).

En nuestro país existen políticas nacionales que impulsan la ciencia abierta. La ley N° 26.899 de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto establece que los organismos e instituciones públicas deben crear sus repositorios digitales institucionales de acceso abierto. La Resolución N° 753 – E/2016 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (noviembre de 2016) reglamenta esa Ley y dispone que las instituciones deberán desarrollar una política institucional de acceso abierto a su producción científico-tecnológica y para la gestión, el acceso público y la preservación de datos primarios de investigación.

La mayoría de los grandes retos científicos de nuestro tiempo necesitan de gran cantidad y diversidad de datos. Por tanto, los datos primarios producidos por la investigación están cobrando una importancia y valor cada vez mayor. Compartir los datos de investigación brindando acceso a los mismos y permitiendo su reutilización genera muchas ventajas: el análisis de los datos de investigación ayuda a verificar los resultados, que es un aspecto fundamental en el proceso de investigación; diferentes interpretaciones o enfoques aplicados a datos existentes contribuyen a los avances científicos, especialmente en un contexto interdisciplinario; la preservación a largo plazo, permite mantener la integridad de los datos; cuando se dispone de datos, la recolección de datos se reduce por lo que se optimiza el uso de recursos; la disponibilidad de datos ofrece garantías contra la mala conducta relacionada con la fabricación y falsificación de datos, y la replicación de estudios con datos existentes sirve como herramienta para la formación de nuevos investigadores (Tenopir et al 2011).

Políticas de acceso abierto en la UNR

La primera política de acceso abierto aprobada por Consejo Superior en 2016 (N° 1842/2016), da por creado formalmente el repositorio institucional “Repositorio Hipermedial de la Universidad Nacional de Rosario”. La misma también conforma el Comité de Acceso Abierto en el que participan las principales Secretarías de la universidad. Su misión es supervisar la implementación de las normas establecidas y

proponer las medidas conducentes a su mejor cumplimiento. También, se establece la creación de una estructura operativa llamada Unidad de Gestión de Acceso Abierto cuya misión es el diseño y la gestión en materia de las tecnologías, los dispositivos y los procedimientos técnicos aplicados al desarrollo de las iniciativas de Acceso Abierto.

La Resolución Rectoral N° 5425/2017 aprueba la Política de Acceso Abierto de la Universidad, así como las Políticas del Repositorio Institucional del Acceso Abierto y la licencia de depósito en el repositorio. Esta normativa se organiza y fundamenta a partir de la legislación nacional que presenta una línea muy estructurada del diseño de las políticas de acceso abierto.

Posteriormente la Resolución Rectoral N° 2159/2018 establece la misión y funciones de la Unidad de Gestión de Acceso Abierto, así como su organigrama. Allí se establece que habrá una coordinación central del repositorio y equipos de trabajo designados por las autoridades de las Facultades. Se promovió que las unidades académicas designaran sus equipos y estos comenzaron a capacitarse en las tareas requeridas. En octubre de 2018 se realizó la primera reunión de equipos de trabajo destinada a la exposición e intercambio de los avances por parte de las unidades académicas. La tarea sistemática realizada por los equipos de trabajo y la coordinación de la Unidad de Gestión de Acceso Abierto se refleja claramente en el incremento sostenido del número de registros visibles en diferentes portales nacionales, tanto en el cosechador BDU2 del SIU como en el Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD).

En lo que se refiere a publicaciones (vía dorada), la UNR cuenta con más de 37 revistas académicas de acceso abierto relevadas, cuyo desarrollo no es homogéneo. Algunas publicaciones están migrando del formato papel al formato digital y, a su vez, están digitalizando sus números anteriores. Otro grupo de publicaciones ha avanzado y ya se encuentran usando un software específico (OJS Open Journal System). Se observó una dispersión de recursos de larga data ya que cada revista, a través de sus autoridades, realiza grandes esfuerzos económicos y logísticos para lograr posicionar la publicación con escasos recursos humanos y materiales.

El Comité de Acceso Abierto definió trabajar en la elaboración de un plan de acciones conjunto con los editores de las revistas, denominado “Plan de Fortalecimiento de Publicaciones Periódicas de la UNR”. A tal fin se implementó un taller con metodología participativa para relevamiento de requerimientos fue identificar las necesidades en distintas dimensiones: tecnológica, de recursos humanos, de

capacitación, de indización y visibilidad y derechos de autor y generar propuestas de acciones articuladas y conjuntas. Entre las principales necesidades detectadas están contar con estrategias conjuntas para detectar (software) y tratar casos de plagio académico, contar con un DOI (Digital Object Identifier), evitar realizar múltiples marcados para distintos sistemas (Scielo, Redalyc, etc.), asesoramiento para trabajar con el software OJS, pasar revistas en formato papel a formato digital (OJS), necesidad de asesoramiento técnico, entre otras.

Se han realizado capacitaciones específicas para los editores, focalizadas en gestión, edición, visibilidad y evaluación de revistas científicas, así como sobre derechos de autor, plagio académico y un taller sobre DOAJ (Directorio de Revistas de Acceso Abierto). En 2019 se avanzó al pagar la membresía de CrossRef, lo que permite la utilización del DOI como también un software antiplagio específico. En agosto se llevará adelante una capacitación específica sobre el software OJS.

Datos primarios de investigación

En la UNR se realizó un análisis de las necesidades de gestión de datos primarios de investigación (Bongiovani y Martínez Uribe, 2014) y se encontró que entre los factores que más motivarían a los investigadores a compartir sus datos de investigación a través de repositorios digitales, se destacaban: permitir colaboraciones y contribuciones de otros, beneficios potenciales para la comunidad de investigación, beneficios potenciales para la sociedad, beneficios demostrables para la institución de pertenencia y beneficios demostrables para la carrera del investigador. Se evidenció la necesidad de generar infraestructuras y servicios para satisfacer necesidades de asesoramiento sobre cuestiones prácticas relacionadas con la gestión de datos, sobre opciones para almacenar, gestionar y compartir datos de forma segura, sobre preservación de datos de investigación y sobre digitalización, herramientas y servicios, entre otros.

En la convocatoria a proyectos de 2019 se incluyen los requerimientos de la política AA en relación a la gestión de datos de investigación por lo cual la UNR está trabajando en la adecuación de su repositorio y la puesta en marcha de servicios para asistir a los investigadores en relación con los planes de gestión de datos.

Discusión:

Las políticas nacionales de acceso abierto a la información científico académica han sido determinantes para lograr un involucramiento activo de importantes actores de la Universidad en este nuevo modo de producir y compartir el conocimiento. Si bien la

apropiación que se está realizando en las unidades académicas es desigual y el cambio cultural ocurre de forma lenta, durante 2018 se han implementado más de veinte sesiones de capacitación tanto de equipos de trabajo en las distintas unidades académicas, como de docentes investigadores. Esta tarea constante de sensibilización, con carácter multiplicador, queda reflejada en el incremento sostenido de la cantidad de documentos depositados en el repositorio. A su vez, se ha logrado involucrar a las áreas más relevantes de la gestión de información científico-académica de las Facultades, incluyendo actores clave como son las bibliotecas y los bibliotecarios.

La decisión institucional impulsada por el actual Comité de Acceso Abierto de generar un portal de publicaciones de la UNR, propender a mejorar de manera integral la calidad de las revistas y alcanzar una completa digitalización supone una clara definición tendiente a la democratización del acceso al conocimiento, propiciada desde una institución financiada con fondos públicos. Esta política se suma a la ya implementada como parte del cumplimiento de la legislación nacional. Asimismo, se procura que el conocimiento producido desde la Universidad tome carácter público lo que redundará en un mayor reconocimiento a la propia institución.

Los próximos desafíos que se están abordando son la implementación de Planes de Gestión de Datos establecidos por la Ley adaptar el repositorio institucional para albergar datos. También se trabaja para que la evaluación y reconocimiento a los investigadores integren las prácticas de ciencia en abierto. Esperamos que éstas logren consolidarse como parte del quehacer cotidiano de los docentes investigadores en nuestra Universidad.

Referencias

Alonso-Arévalo, J., Subirats, I. y Martínez, M. L. (2008) Informe APEI sobre acceso abierto. APEI, Asociación Profesional de Especialistas en Información (España). Disponible en <http://hdl.handle.net/10760/12507>

Argentina. Ley 26899: Creación de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto, Propios o Compartidos, 2013. Disponible en http://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/files/Boletin_Oficial_Ley_26899.pdf

Bongiovani, P. y Martínez Uribe, L. (2014). Necesidades de gestión de datos científicos en Argentina. En IV Conferência Internacional sobre Bibliotecas e Repositórios Digitais (BIREDIAL) y IX Simpósio Internacional de Bibliotecas Digitais (SIBD). Porto Alegre, Brasil, 15-17 de octubre de 2014. Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ISBN: 978-987-544-908-4

Budapest Open Access Initiative (2012). Diez años desde la Budapest Open Access Initiative: hacia lo abierto por defecto Spanish Translation. <http://www.budapestopenaccessinitiative.org/boai-10-translations/spanish>

Budapest Open Access Initiative (2002). Declaration after the Open Society Institute meeting in Budapest December 1-2 2001. Budapest: Open Society Institute. Disponible en: <http://www.soros.org/openaccess/read.shtml>

Foster Plus (2018). Open Science Training Handbook. Disponible en <https://book.fosteropenscience.eu/en/>

Resolución de Consejo Superior N° 1842/2016. Universidad Nacional de Rosario (2016). . Disponible en <http://hdl.handle.net/2133/12981>

Resolución N° 5425/2017. Universidad Nacional de Rosario (2017). Disponible en <http://hdl.handle.net/2133/12982>

Resolución N° 2159/2018. Universidad Nacional de Rosario (2018). . Disponible en <http://hdl.handle.net/2133/12983>

Tenopir C, Allard S, Douglass K, Aydinoglu AU, Wu L, et al. (2011) Data Sharing by Scientists: Practices and Perceptions. PLoS ONE 6(6): e21101. doi:10.1371/journal.pone.0021101

Vicente-Sáez, R., & Martínez-Fuentes, C. (2018). Open Science now: A systematic literature review for an integrated definition. Journal of business research, 88, 428-436.

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior”

Griselda Sassola

grisassola@gmail.com

Resumen: En relación a la tecnología y la educación, señala J.L. Orihuela (2019) encontramos posiciones ambivalentes, por un lado los discursos tecnoutópicos y por otra parte los apocalípticos, sin embargo este autor afirma que sin alfabetización digital no hay sociedad del conocimiento. Adhiriendo a esta postura, y posicionándonos como formadores de futuros docentes, consideramos que es relevante favorecer la reflexividad en torno al vínculo entre la educación y la tecnología, las implicaciones de

los avances tecnológicos en la educación y su repercusión en el ejercicio docente contemporáneo para interpelar las prácticas de enseñanza actuales, asumiendo el desafío desde la formación docente de ensayar nuevos formatos pedagógicos más acordes con las características de futuros profesionales de la educación y con los requerimientos de su futura profesión.

En tal sentido, favorecer la participación activa e innovadora del docente en formación, vinculando los conocimientos, la teoría, la práctica y las experiencias, por medio de enfoques estratégicos desde una perspectiva experiencial y situada; otorgar un mayor valor visual a la información, indagar sobre el concepto de gamificación en la enseñanza, incluir nuevas narrativas resultantes de nuevos formatos como el relato digital o storytelling, propiciar entre otros, el aprendizaje por proyectos o la estrategia de aula invertida, son algunas de las propuestas didácticas que pueden ofrecer nuevas experiencias de aprendizaje. No se trata de sustituir las TIC a las prácticas académicas vigentes sino propiciar la complementaridad por enriquecimiento y alternancia de las propuestas.

Más allá de la integración que cada docente pueda llevar a cabo en su práctica pedagógica de las denominadas TICs (tecnologías de la información y de la comunicación), en los profesorados, el desafío también radica en definir y consensuar colectivamente cuáles son las competencias digitales indispensables a desarrollar durante el trayecto de formación que nos permitan evolucionar hacia las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento) cuya importancia consiste en la transformación de la información en conocimiento, es decir conocer y explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia para que finalmente cobre sentido lo que Dolors Reig (2012) denomina las TEPs (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación), en las que los usuarios pasen de consumidores a colaborar entre sí y ser creadores de contenido en una comunidad virtual.

En relación a la tecnología y la educación, encontramos posiciones ambivalentes, tanto discursos tecno utópicos como apocalípticos, sin embargo frente a estas posturas existe también un modelo de adopción crítica de la tecnología que propone reflexionar acerca de los impactos y los cambios culturales que siempre conllevan las innovaciones ya que “sin alfabetización digital no hay sociedad del conocimiento” (Orihuela, 2019)

ISBN: 978-987-544-908-4

Ahora bien, ¿qué entendemos como alfabetización digital? ¿Existen marcos de referencia orientadores para la acción?

Al respecto en nuestro país, el Ministerio de Educación de la Nación delineó el plan Aprender Conectados, como

“una propuesta cuya misión principal es integrar la comunidad educativa en la cultura digital, promoviendo la innovación pedagógica y la calidad de los aprendizajes. El plan (creado por Resolución Ministerial N.º 1410/2018) se enmarca en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 «Argentina Enseña y Aprende», cuyo fin es lograr una educación de calidad, centrada en el aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales para el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos/as”.

Se encuentran en este plan, también contemplados los institutos de formación docente y en sus orientaciones pedagógicas se definen objetivos y competencias para la educación digital.

Por otra parte, la comisión europea define la competencia digital como “el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información”, competencia emblemática del siglo XXI, esencial para la formación para el trabajo, el ocio y la participación ciudadana y crea **DIGCOMP**, el marco de referencia europeo de competencias digitales definidas como competencias que necesitan desarrollar los docentes del siglo XXI para el diagnóstico y la mejora de su práctica educativa y para el desarrollo profesional continuo. Dicho marco está orientado a la identificación y validación, a escala europea, de los componentes clave de la competencia digital, esto es, identificar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ser digitalmente competente. Se definen 5 áreas de competencias distribuidas en tres niveles (básico, intermedio y avanzado) y del mismo se declinan los referenciales nacionales para los distintos países europeos.

Como resultado de la lectura de estos documentos podemos señalar que se entiende la alfabetización digital como un conjunto de competencias digitales consideradas imprescindibles en la educación del siglo XXI y referidas no sólo a los espacios donde circula la información sino como formas culturales que posibilitan la configuración de la subjetividad, la construcción de conocimiento y el ejercicio de la ciudadanía.

Ahora bien, no basta con asegurar la competencia digital de los docentes para adecuar la educación a los retos de la alfabetización digital. Esto supone, desde luego, un paso indispensable pero no suficiente. De ahí la relevancia de reflexionar sobre la redefinición de la figura docente y plantearnos el desafío de resignificar y adaptar nuestra competencia docente a un mundo digitalizado. Para ello, es necesario adquirir conocimientos, habilidades y actitudes digitales que motiven al estudiante en formación a hacer un uso crítico de la tecnología no sólo en el aula, sino también en la casa, en su vida social y en sus entornos de ocio. La metáfora de “transeúntes digitales” (Casablancas, 2014) nos resulta esclarecedora para poder situarnos como caminantes de la educación, moviéndonos al ritmo de la época en la que nos toca ejercerla e incorporando las tecnologías disponibles para desarrollar nuestra profesión. Agrega además que este concepto se aplica del mismo modo a los estudiantes, dado que el escenario tecnologizado es el mismo y los modos de transitarlo disímiles para cada individuo.

Como docentes formadores un punto de partida es pensarnos desde la concepción de nuestro propio Entorno Personal de Aprendizaje (en inglés: Personal Learning Environment, PLE), (Castañeda y Adell . 2013) en tanto que conjunto de herramientas, servicios y conexiones para la gestión de nuestro aprendizaje personal , un entorno más personalizado tanto para docentes como para el alumnado que nos permita evolucionar desde la incorporación de las tecnologías de la información (TIC) hacia las TAC, tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, cuya importancia radica en el componente metodológico que le da sentido a las TIC, es decir conocer y explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia. Y si aprendemos a usar adecuadamente las TIC y las TAC para motivar a los estudiantes, potenciar su creatividad e incrementar sus habilidades multitarea, así como para aprovechar las sinergias entre profesores y alumnado, conformaremos un aprendizaje aumentado y cobra sentido lo que Dolors Reig (2012) define como Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) en las que los usuarios pasan de ser consumidores a colaborar entre sí y ser creadores de contenido en una comunidad virtual.

A partir de la vinculación de conceptos con las áreas definidas en el marco de referencia europeo de competencias digitales y con algunos de los objetivos detallados en el plan “Aprender conectados”, elaboramos los lineamientos de la cátedra “Las TIC en la clase

de francés lengua extranjera” del espacio curricular de definición institucional del IES N°28 “Olga Cossettini”.

Las áreas organizativas son las siguientes:

1. Información: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
2. Comunicación: comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.
3. Creación de contenido: crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.

Las dos primeras áreas son abordadas conjuntamente teniendo como objetivos la optimización de la búsqueda y la curaduría de contenidos así como la comunicación y colaboración. En este contexto de abundancia informativa del espacio virtual, resulta de vital importancia evitar las consecuencias de la llamada infoxicación, así como saber discernir la información confiable de la que no lo es. Para ello es necesario aprender el uso de filtros y afinar las estrategias de búsqueda para operar posteriormente la curaduría de contenidos, concepto desarrollado en el mundo de la mercadotecnia (Rohit Bhargava, 2009) y que actualmente se ha adaptado en otros campos de conocimiento. Dicho concepto hace referencia a la actividad de encontrar, agrupar, organizar y compartir continuamente el mejor y más relevante contenido en un tema específico en línea. La idea central de la curaduría de contenido radica en dar sentido a la información reuniendo lo que es más importante para posteriormente emplear ese material de modo creativo y ajustado a nuestras necesidades laborales o sociales. Existen numerosas aplicaciones en línea de diverso grado de complejidad, que nos permiten llevar a cabo esta actividad, tales como pocket, feedly, linoit.it scoop.it, entre otras.

Esta curación es imprescindible tanto para el docente como para el estudiantes a fin de desarrollar la comunicación y colaboración a través de la pertenencia a comunidades de práctica, redes sociales y similares, para registrarse en un sitio web, blog u otro, para suscribirse a ellos, armar y publicar contenido en la web, utilizar plataformas educativas, manejar herramientas para editar colaborativamente, emplear las redes sociales para enseñar, aprender y establecer relaciones profesionales.

ISBN: 978-987-544-908-4

En cuanto a la creación de contenidos, si bien observamos de parte de los estudiantes, un dominio de las herramientas digitales no necesariamente son usuarios críticos por lo que consideramos fundamental que podamos acompañarlos y formarlos como ciudadanos digitales con una mirada crítica. Para ello, es relevante crear contenidos en diferentes formatos digitales de circulación social, incluyendo contenidos multimedia, poder editar y mejorar el contenido de creación propia o ajena, expresarse creativamente a través de los medios digitales, elaborar e mapas interactivos, muros virtuales o infografías, entre otros.

favorecer la participación activa e innovadora del estudiante en formación, vinculando los conocimientos, la teoría, la práctica y las experiencias, por medio de enfoques estratégicos desde una perspectiva experiencial y situada; a través del aprendizaje por tareas y por proyectos con las TIC que toma en cuenta la realización de trabajos y actividades grupales entre los docentes y los estudiantes respecto a temáticas reales, seleccionadas y discutidas previamente de acuerdo a sus intereses, a fin de plantear, implementar y evaluar proyectos que van más allá del aula.

Ensayar dinámicas de modelos semipresenciales o mixtos implementando modalidades tales como la estrategia de aula invertida, o “flipped classroom”. Para lo cual contamos con plataformas no sólo comerciales sino de código abierto, tales como Edmodo o Google Classroom.

Otorgar un mayor valor visual a la información, desarrollar una narrativa que incluya mayor interactividad, sirviéndonos de formatos tales como el relato digital o “storytelling” definido como el arte de contar historias y utilizado en marketing para conectar los usuarios con el mensaje. Si bien la capacidad de contar historias, así como el arte que va asociado a ésta, es de las más antiguas que existen y tiene como objetivo conectar emocionalmente, su uso didáctico como estrategia para comunicar contenido por parte del docente o del estudiante resulta de gran interés.

Incorporar la gamificación como un recurso motivacional. En tal sentido señala Dolors Reig (2014) “las generaciones actuales ya no confunden lo divertido con poco serio, abriendo un nuevo abanico de posibilidades para su motivación que no debemos dejar escapar en educación”. ¿Qué entendemos por gamificación? Esta suele definirse como un proceso que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados. La idea de la gamificación no es crear un juego,

sino valernos de los sistemas de puntuación-recompensa-objetivos, de las misiones o retos, la superación de niveles, que normalmente son parte constitutiva de los mismos. Sin pretensión de rigurosidad, hemos listado algunas de las propuestas didácticas desarrolladas en el espacio de EDI, tanto de parte del docente como del estudiante en formación que pueden ofrecer nuevas experiencias de aprendizaje tendientes a contribuir al desarrollo de la competencia digital.

Conclusiones

Más allá de las competencias digitales que cada docente pueda desarrollar en su práctica pedagógica en particular, en ámbito de la formación docente, el desafío radica en definir y consensuar colectivamente cuáles son las competencias digitales indispensables a desarrollar durante el trayecto de formación para avanzar en la alfabetización digital.

Podemos entonces concluir señalando que es imprescindible que los docentes y futuros docentes sean alfabetizados digitalmente de modo adecuado, centrando el aprendizaje en el conocimiento de las TAC, las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, que incluyen las TIC más la formación pedagógica necesaria para saber emplearlas y generar con ellas una metodología renovada, más ajustada a las características de nuestro tiempo y por ende a los requerimientos de nuestro alumnado y del futuro ejercicio de su profesión.

Referencias

- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.). (2013). Disponible en: Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil
- Casablanca, Silvina. De las TIC a las TAC, un cambio significativo en el proceso educativo con tecnologías. **Virtualidad, Educación y Ciencia**, [S.l.], v. 5, n. 9, p. pp. 106-109, dic. 2014. ISSN 1853-6530. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/9926>
- INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente – Septiembre 2017. Todas las imágenes utilizadas mantienen licencia Creative Commons BY-SA. Consultado en agosto 2 https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura. Aprender Conectados (2018). Argentina.gob.ar. Consultado en agosto 02 <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender-conectados>

ISBN: 978-987-544-908-4

Orihuela, José Luis (2019). Sin alfabetización digital no hay sociedad del conocimiento. Consultado en agosto, 02 <https://www.ecuaderno.com/2019/05/27/sin-alfabetizacion-digital-no-hay-sociedad-del-conocimiento/>

Reig, Dolors (2011) Tic, Tac, TEP y el 15 de octubre. Consultado en agosto 02 <https://www.dreig.eu/caparazon/2011/10/11/tic-tac-tep/>

Reig, Dolors (2014) 5 tendencias en Tic y educación para el 2014. Consultado en agosto 03 <https://www.telefonica.com/es/web/negocio-responsable/articulo/-/blogs/dolores-reig-el-caparazon-5-tendencias-en-tic-y-educacion-para-2014-parte-i->

Sevilla H., Tarasow F., y Luna, M. (coords.) (2017). Educar en la era digital. Guadalajara: Pandora. Disponible en <http://www.pent.org.ar/libro/educar>

SIMPOSIO 8

Prácticas, problemáticas y desafíos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior

Coordinadora

Susana Moncalvillo

Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Argentina

susanamoncalvillo@gmail.com

Integrantes

Silvia Siderac

Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. Argentina

María del Rosario Badano

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. UADER. UNER. Argentina

Fabián Guillermo Galán Peñalva

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNJu. Argentina

Educación sexual y géneros en la universidad, algunos hiatos persistentes entre prescripciones y performatividades

Silvia Siderac

Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. Argentina

ssiderac@hotmail.com

Introducción

En el presente año la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam cumple 10 años de la implementación de los planes de estudio diseñados en función de las modificaciones que generaron las leyes 26.206, 26.150 y todo el manejo legislativo conocido como las leyes 26.000. Toda esta innovación prescriptiva habilitó posibilidades de repensar la formación de los profesados desde perspectivas integradoras e inclusivas que proponían interpelar y modificar construcciones epistemológicas hegemónicas, excluyentes y patriarcales. Comenzó de ese modo un tiempo de habilitación que estuvo acompañado por una fuerte voluntad política y un importante compromiso de las gestiones que tuvieron lugar en todo este tramo. Dentro de las decisiones tomadas es relevante destacar que los planes de estudio mencionados estuvieron apoyados por la creación de programas institucionales y acciones pensadas a los efectos de fortalecer y acompañar los cambios.

En ese marco, pueden mencionarse: el Campo de las Prácticas que transversaliza la formación ofreciendo vínculos con la práctica desde el inicio de la formación; el Programa de Ambientación a la Vida Universitaria cuyo objetivo principal es la inserción social y académica de lxs estudiantes; la creación de la Cátedra Extracurricular de ESI y DDSSyRR cuya finalidad estuvo puesta en curricularizar la enseñanza de sexualidades y géneros en todos las asignaturas; la participación activa en el PAIDH, el programa de la UNLPam creado para integrar la formación en derechos humanos en todas las carreras de la universidad; el Programa de Formación y Acompañamiento a las Trayectorias Pedagógicas Diversas propuesto como su nombre lo indica para acompañar a estudiantes que sufran exclusión por diferentes motivos y formar a todxs en miradas inclusivas; la elaboración y puesta en marcha del Protocolo contra el acoso sexual y discriminación de género como un modo de contribuir a una institución libre de violencia de género.

A pesar de la existencia de toda coyuntura institucional y un currículum prescripto pensado para la formación transversal, inclusiva y emancipatoria, investigaciones realizadas por el ICEII¹ nos permiten afirmar que el análisis del currículum vivido indica que son excepcionales los espacios curriculares que ofrecen aprendizajes integrados, que interpelan la exclusión, las epistemologías hegemónicas y las construcciones de subjetividad heteropatriarcales. La educación sexual explícita, planificada y con perspectiva de género está prácticamente ausente entre los programas y contenidos de enseñanza de los diferentes espacios curriculares de las carreras; la mayoría de lxs docentes no visualizan a la educación sexual como parte transversal e inevitable de sus prácticas y persiste inclusive una importante resistencia a la participación en capacitaciones o cualquier instancia de discusión o debate al respecto. Como contraparte, grupos cada vez más importantes de estudiantes hacen explícito su reclamo de formación en esta área y se involucran para generar propuestas o circuitos alternativos para incorporar la problemática en su formación. Desde nuestros equipos de investigación visualizamos a la ESI como habilitadora y transversalizante de la mayoría de las modificaciones planificadas por estos programas

¹ Educación Sexual Integral e Interculturalidad: Diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la Educación Pública.

“Diseño de materiales de enseñanza de educación sexual integral en clave descolonial y feminista desde las Ciencias Humanas”

institucionales e innovaciones curriculares. A su vez, comprendemos que, tanto el Feminismo como movimiento y teoría, como así también el pensamiento descolonial, ofrecen herramientas concretas de análisis para llevar adelante transformaciones vinculadas con lo social y también con lo epistemológico de manera integradora y transversal. Por estos motivos es que estamos preocupadas y ocupadas en tratar de construir comprensiones que nos permitan interpretar el hiato a que aquí se hace referencia y poder trabajar consecuentemente.

La búsqueda de tramas para la comprensión

Antonio Gramsci (2005) ha sido categórico al señalar que la hegemonía es una síntesis de dirección y dominación, tanto desde lo intelectual como desde lo moral; ha explicado que en esa síntesis se involucran tanto los aparatos de hegemonía del Estado como los intereses de potencias internacionales. Esa dominación, a su entender, se nutre de sujetos dóciles, que no han sido formados para advertir naturalizaciones, para cuestionar explicaciones de sentido común, para confrontar ideas, para pensar colaborativamente y para fracturar certezas.

Más recientes y cercanos, los autorxs descoloniales –Quijano (1998, 2014); Sousa Santos (2010); Walsh (2014); Mignolo (2014, 2019); Castro Mestre (2014)- nos invitan a pensar la ciencia desde nuestro lugar de enunciación latinoamericano. La Colonialidad del Poder ofrece una ruptura en el pensamiento crítico, supera al eurocentrismo, es concebida desde Latinoamérica y en relación con el poder hegemónico mundial a partir de la heterogeneidad de la realidad local y en la convicción de que ésta no puede ser ni aprehendida ni abordada desde las categorías de occidente. Explicita, a su vez, la relación directa de la colonización con la invención de las categorías de raza y patriarcado.

Por su parte, académicas feministas locales (Maffía (2016, 2013); Segato (2015); Barrancos (2013) por nombrar algunas), aportan valiosos elementos de análisis y el feminismo parece configurarse en los últimos tiempos en nuestro país y la región como una mirada donde el compromiso y la lucha por los derechos ha calado profundo en el sentir/sufrir de las opresiones naturalizadas. Se han comenzado a interpelar sentidos, significados y prácticas que parecían incuestionables e inamovibles; se han empezado a dar respuestas integrales a construcciones de subjetividad y conocimiento que ahogaban en el silencio y la sumisión a los sectores más vulnerables y vulnerados de la sociedad. Se han construido en un proceso

constante, riguroso y comprometido marcos teóricos y praxis de lucha y organización que ya no pueden ser ignorados.

Algunos elementos constitutivos del hiato en el caso del Profesorado en Inglés

Se presentan a continuación algunas reflexiones realizadas a partir de una investigación que tuvo lugar recientemente en el Profesorado en Inglés² a modo de problematizadores para intentar encontrar posibles fisuras que permitan avanzar hacia la construcción de hipótesis y consecuentes cambios en el currículum real de los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas.

Los resultados de la investigación a que se hace referencia dan cuenta, en primer lugar, de una casi total ausencia de la enseñanza explícita y planificada de la ESI. La mayoría de los espacios curriculares consideran que no son contenidos que tengan pertinencia con su asignatura. De las materias que explicitan enseñar educación sexual, sólo una correspondiente a la Formación Docente la relaciona con derechos humanos y lo realiza de manera integrada. El resto menciona algunas actividades o incorpora algún texto tomado de editoriales extranjeras para enseñanza de la lengua. Algunas de esas instancias podrían enmarcarse incluso dentro de las tradiciones definidas por Graciela Morgade (2011) como biologists, moralistas y medicalizantes de la sexualidad. Otras incorporan alguna pregunta vinculada a roles sociales de género pero siempre desde miradas binarias dicotómicas que dejan fuera toda identidad y orientación por fuera de la heteronorma. Todas ellas ignoran, subestiman o directamente rechazan los aportes que las epistemologías feministas pudieran realizar. A su vez –y seguramente por el vínculo directo con la procedencia de la lengua– los lugares de enunciación son alejados de lo local y trivializan o tergiversan nuestra historia y territorio. Hay además un fuerte rechazo a lo colectivo y un apego a explicaciones meritocráticas del éxito y desarrollo personal individual. Finalmente, hay una sostenida ausencia de todo cuanto involucre al deseo, a lo comunicacional y al placer como elementos constitutivos esenciales de las sexualidades, lo cual –como bien expresa Morgade (2019, p. 63)– contribuye a dejar fuera “el enorme desafío de incluir la dimensión del placer en la pedagogía”.

² Educación sexual y género en la Formación de Profesorxs de Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam (Tesis doctoral Silvia Siderac, Directora Dra. Diana Maffía)

Algunas herramientas que contribuyen a interpelar el hiato

El feminismo, en su dinámica e ininterrumpida construcción llevada adelante en los últimos años ofrece interesantes herramientas de análisis que permiten, sin duda, abordar el entramado discursivo que aquí nos interesa indagar. Esa “caja de herramientas” tal la denomina Moira Pérez (2016) se vuelve recurso potente al momento de intentar comprender el currículum en acción del Profesorado en cuestión y la enseñanza de sexualidades y géneros en su interior. Una categoría que aporta al feminismo la teoría queer es el concepto de performatividad al momento de pensar sujetxs, prácticas y subjetividades. Judith Butler (2013) toma inicialmente el concepto de Austin quien diferenció los actos de habla en constatativos (descriptivos, nos dicen cómo son las cosas) y otros performativos, es decir, aquellos que al decirlos crean realidad, “hacen algo” (el ej. más común es el del juez diciendo “los declaro marido y mujer” quien al decirlo está creando “matrimonio”. Lo que hace Butler es ver cómo se construyen las subjetividades en nuestra cultura. Lo que ella va a decir es que el género es una performance. El discurso produce los objetos que nombra, por ejemplo, el ser varón o ser mujer; no a través de un acto singular sino por múltiples repeticiones reiterativas y referenciales que se naturaliza una práctica, práctica que a su vez referencia a otras anteriores. Esto que repetimos con nuestro discurso es lo que constituye lo que nombramos y nos constituye.

La recurrencia en las performatividades mencionadas que traducen las prácticas y discursos en el profesorado analizado son coherentes y refuerzan ya desde la ausencia, ya desde lo dicotómico heteronormativo, un profundo distanciamiento con el currículum prescripto que ofrece la Facultad de Ciencias Humanas. Las breves experiencias aisladas no alcanzan a impactar y prevalece entonces la pasividad, el silencio, la mansedumbre, el temor a todo cuanto rompa lo tradicional, lo instituido, lo naturalizado como expectable para la construcción identitaria del Profesorado en Inglés.

Otro aporte significativo en el análisis puede tomarse de la construcción del pensamiento descolonial. Tiene que ver con lo que Aníbal Quijano (1988) describiera como la atomización de la vida social. Según el autor esta es una característica del pensamiento eurocéntrico que atomiza, separa o fragmenta la vida social. Para el autor, este tipo de conocimiento encuentra un fecundo modo de imponerse cuando presenta a los diferentes

ámbitos de la realidad social, como espacios reificadamente diferenciados. En el profesorado analizado no se advierten -excepto en un par de casos puntuales- participaciones críticas, involucramiento personal, diálogo con lo social, reflexiones que cuestionaran lo instituido en cualquiera de sus formas. El conflicto no es percibido como posibilidad para habilitar la construcción de saberes. Las problemáticas sociales están prácticamente ausentes en la carrera, los tópicos desde los que se articulan las clases son lejanos a la cultura local, trivializados, habitados por construcciones culturales ajenas, por el sentido común, por las estereotipias heteronormativas, por el lenguaje sexista y por el pensamiento dicotómico.

Estos distanciamientos entre lxs sujetxs, el objeto de estudio y su contexto contribuyen a que emerja otra gran presencia que ha transversalizado el análisis y que es la fragmentación, expresada de diferentes formas. Fragmentación entre lo lingüístico y lo comunicativo que aparece de diferentes formas; en lo pedagógico: al momento de seleccionar materiales y autorxs, de concebir al conocimiento valorado, de percibir al otrx; en lo didáctico: con los modos de organizar la tarea, con el tipo de actividades de enseñanza que no promueven el conflicto y mecanizan el proceso de aprendizaje; en lo discursivo: al no promover instancias de comunicación genuinas sino formales, al no visibilizar al lenguaje como constructor de realidad; en lo político y cultural cuando desde todos los otros planos se neutralizan e inhiben las posibilidades de explicitar las relaciones de poder como primer momento necesario, para luego deconstruirlas e intervenir desde allí en construcciones nuevas, propias, emancipatorias.

Si hacemos un ejercicio reflexivo de interseccionalidad con las dos herramientas analíticas presentadas podemos advertir algunas cuestiones interesantes.

En las construcciones disociadas en todos los planos, la actividad cotidiana parece centrar su esfuerzo sólo en la performatividad lingüística, -que se reclama de excelencia-, como único requisito para el éxito profesional. Esa es sin duda la performatividad que se explicita, la que se valora y el lugar donde radica el mayor interés de la formación. Sin embargo, las múltiples performatividades “otras”, las que se silencian, las que se naturalizan, las que se incorporan recurrentemente en cada práctica, en cada conocimiento fragmentado, en cada sanción o recompensa traducida en la evaluación, en cada ausencia,

dan lugar sin duda a otro importante cúmulo de performatividades que acompañan coherentemente al objetivo lingüístico enunciado.

De este análisis podríamos expresar que la heteronorma podría ser considerada como el hilo que une las diferentes tramas del discurso. La misma no se nombra ni explicita pero subyace en las construcciones de conocimiento que circulan, en las relaciones sociales que promueve, en los vínculos interpersonales que aprueba y en los que desestima o coloca en el lugar de abyectos. Es decir, detrás de esa objetividad tan buscada, de esas participaciones ordenadas, sumisas y controladas, de esos tópicos no conflictivos y pertenecientes a culturas otras, de esa sexualidad tan “normada” y de esa concepción que encamina las miradas hacia un único progreso colocado fuera del contexto local, se configura y sostiene un gran discurso, que desde la fragmentación de todos los planos: epistemológico, pedagógico, psicológico y moral, conforma el modo propio, que tiene el Profesorado en Inglés de la UNLPam, de percibir el mundo y de ubicarse en él. Podría afirmarse entonces que la transversalidad de las performatividades estaría puesta en la heteronormatividad.

Este discurso fuerte de fragmentación inhabilita una mirada cuestionadora de lo que Walter Mignolo define como “matriz colonial de poder” (Mignolo, 2008, p.7). El Profesorado y sus mecanismos de funcionamiento no favorecen intersecciones entre las diferentes esferas que componen esa matriz con sus diferentes y eficaces controles: sobre lo económico, lo organizativo, las sexualidades y géneros, las construcciones de conocimiento y subjetividades. Es decir, no se perciben interseccionalidades entre los conocimientos que circulan en la carrera; los significados que conforman la trama institucional y normativa; el marco político, económico y social en que se inserta la universidad; las construcciones de sexualidades y géneros que configuran las identidades de las personas habitan este espacio. Las potentes fragmentaciones entre las dimensiones constitutivas no favorecen vínculos que permitan visibilizar las relaciones existentes entre ellas. Por el contrario, estas disociaciones, propician y fortalecen las miradas únicas, la valoración del conocimiento eurocéntrico y las instancias reproductoras de heteronormatividad.

La fuerte presencia entonces, radica en las diferentes fragmentaciones mencionadas y pone en el lugar de ausencia a la posibilidad de un currículum integrado. Esta ausencia imposibilita que se visibilicen las historias personales y grupales de quienes habitan el

profesorado, sus pasiones, sus conflictos, sus miedos, sus deseos, su devenir cotidiano y el vínculo fundamental entre todos estos elementos con el conocimiento construido y por construir en su formación como futurxs docentes. Cuando todo esto es pre-existente, externo y pre-determinado, la pregunta surge inevitable: ¿Qué lugar puede habitar aquí la sexualidad cuando ésta es -como aquí se ha dicho-, constitutiva y atraviesa todas las composiciones mencionadas? ¿Cómo pensar la sexualidad desde espacios donde está ausente la pregunta, el conflicto, el deseo, la empatía, las sensaciones?

Para finalizar, podríamos expresar que estas reflexiones no concluyen, no cierran, no aseveran ningún tipo de afirmación categórica. Más bien han intentado realizar un ejercicio genealógico, para mirar –con herramientas analíticas feministas y descoloniales- desde lugares nuevos, desde construcciones más cercanas, propias, situadas, sentidas y conflictuadas. Coincidimos con Moira Pérez (2016) en que esa posibilidad de lectura genealógica sería tal vez una de las herramientas más importantes de la teoría queer. Sería en este caso lo que nos permitiría ver -con esperanza de comprender, deconstruir y cambiar- de dónde surgieron las construcciones y sentires que habitan el profesorado y configuran el hiato entre lo prescripto y lo vivido. Es este recorrido genealógico el que nos permite tener en claro ahora, que esas categorías no son “naturales” sino prolijamente construidas mediante infinidad de actos performativos. Sin duda, es allí donde radica también, la posibilidad transformativa.

Bibliografía

- Barrancos, D. (2013). “Pulsiones feministas/debates del conocimiento” en Debate Feminista, N° 10 pp.195-200
- Butler, J. (2013). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Castro Mestre, S. E. Chukwudi Eze y H. Peget (2014). *El color de la razón. Racismo epistemológico y razón imperial*. Buenos Aires: Ediciones El Signo.
- Gramsci, A. (2005). *Cartas desde la Cárcel*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Maffía, D. (2013). *Contra las dicotomías. Feminismo y epistemología crítica*. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

----- (2016). Educación: hacia un nuevo paradigma de los saberes. *Praxis Educativa*. Vol.20. N°3. Pp.13-17.

Mignolo, W. (2019). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Ediciones el signo.

----- (2014). *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Quijano, A. (1988). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Lima: Sociedad y Política Ediciones.

----- (2014). *Des/colonialidad y Bien Vivir. Un nuevo debate en América Latina*. Perú: Universidad Ricardo Palma, Editorial Universitaria. Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder.

Santos, B.de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Buenos Aires: Editorial Trilce.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujia.

----- (2019) *Educación sexual integral con perspectiva de género*. Buenos Aires, HomoSapiens Editores.

Pérez, M. (2016). “Teoría Queer, ¿Para qué? ISEL, V.5 pp. 184-198. Disponible en <https://www.aacademica.org>.

Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Querétaro: Editorial En cortito qu'es pa'largo.

Pedagogías de las diferencias para la inclusión en el Nivel Superior. Explorando el saber pedagógico y una mirada desde la experiencia

Fabián Guillermo Galán Peñalva
Universidad Nacional de Jujuy – Argentina
fggalan@yahoo.com.ar

Resumen: El planteamiento de la temática se justifica en la necesidad de desarrollar un análisis constante de las prácticas organizativas y educativas de los procesos de cambios escolares bajo el enfoque de la educación inclusiva en el siglo XXI. En Argentina los cambios en las instituciones de educación superior, donde se promueve una educación inclusiva, se ha desarrollado de manera desigual y sin avance sostenido. Estos procesos de cambios van lentamente abriendo las puertas del respeto hacia las diferencias de todos los estudiantes, mediante el desarrollo de estrategias y procesos que ordenan nuevas formas de hacer, sentir y pensar la educación en las instituciones.

En este sentido, coincidimos con Arnaiz (2009), pues una respuesta adecuada a la diversidad en el nivel superior supone modelos de organización y cambio que estructuran situaciones de enseñanza variadas y flexibles. En definitiva, un proceso de aumento de la inclusión implica cambios el currículo, las culturas de trabajo y nuevas relaciones con el territorio y la sociedad. El fin es reducir la exclusión, a partir de procesos de cambios que se sostienen en las pedagogías de las diferencias.

Un modelo de desarrollo institucional para la inclusión en el nivel superior

Sabemos sobre la facilidad que tiene el mundo actual de cambiar, de modularse y de reconstruirse en forma permanente. De hecho, las instituciones educativas de nivel superior se encuentran actualmente en una encrucijada de mantenimiento de sus modelos de trabajo y circunscrita a la academia o, bien de su renovación, de tal forma que tienda a adaptarse a una realidad cada vez más inestable, flexible y caracterizada por la incertidumbre y el reconocimiento de las diferencias sociales. En ese sentido, se precisa que la educación se convierta en más humana y que esté alejada del aislamiento y de factores que nos distancien de la homogeneización y la exclusión.

Desde finales del siglo XX, quienes venimos abordando estudios sobre cómo la sociedad brinda respuesta a las diferencias de las personas, desde modelos que sostienen los procesos de exclusión, de discriminación, de integración e inclusión, compartimos, no solo preocupaciones sobre la temática, sino también experiencias desde los ámbitos educativos. La configuración de una cultura inclusiva en las instituciones de educación superior no se está dando de la misma manera en todos los países de la región e instituciones.

Como indica Meirieu (2016), la respuesta a la diversidad en las instituciones pasa, fundamentalmente, por la estructuración de situaciones de enseñanza y aprendizaje, variadas y flexibles, que permiten ingresar, permanecer y egresar el mayor número de estudiantes de las aulas, en este caso de universidades y profesorados. Entre los factores que dificultan la puesta en marcha de una educación inclusiva, podríamos destacar: a)-La falta de formación inicial de los profesores que los prepare para aceptar y valorar la diferencia como un factor positivo entre los estudiantes, así como en el conocimiento y dominio de estrategias de enseñanza colaborativa y reflexiva; b)-Escasa coordinación entre los planes de estudio y las demandas, proyectos y perspectivas de las normativas que reglamentan la atención a la diversidad en las instituciones; c)-Preeminencia de principios, valores y directrices generales que sustentan una cultura escolar homogénea y segregadora. En este marco, el cambio educativo y la mejora de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes en la educación superior deben ser asociados al cambio de la cultura organizacional y cambio de modelo pedagógico. No siempre, a cambios puntuales a través de modelos de formación exclusivamente en el desarrollo individual docente y la calidad de los procesos de enseñanza respondiendo a una lógica meramente causal.

Es necesario apostar por un modelo de inclusión construido por enfoques que plantean un abordaje plural y multinivel, no por propuestas educativas direccionadas a realizar cambios en un solo componente o ámbito de las organizaciones. Es necesario apostar por un modelo de Desarrollo Institucional Comprensivo, Cooperativo y Dinámico, construido a partir de cuatro elementos: 1-el desarrollo docente a partir de su empoderamiento como profesionales de la educación; 2-el desarrollo curricular con el aporte de las pedagogías de las diferencias; 3-el desarrollo institucional, con el impulso de políticas globales y de

gestión que reconocen la formación continua; 4-el desarrollo territorial a partir de un cambio de principios y valores en la sociedad. Ver Figura 1.



Figura 1. Modelo de Desarrollo Institucional Comprensivo, Cooperativo y Dinámico

El desarrollo de un modelo inclusivo, desde un enfoque comprensivo, posibilita crear comunidades académicas de aprendizaje que valoran las diferencias y la mejora continua en las organizaciones. El interés es desarrollar políticas, estrategias y prácticas para la inclusión, para lo cual se estima prioritario profundizar en el desarrollo de propuestas y herramientas, de orden organizativo y pedagógico, que involucre a la comunidad educativa. Es relevante iniciar un camino que nos aleje de modelos de intervención que prioricen el accionar individual, por el contrario, tenemos que apostar por un desarrollo organizativo institucional, cooperativo y dinámico.

El modelo de desarrollo de la inclusión en las instituciones emerge con la pretensión de hacer girar al nivel superior hacia un aprendizaje institucional, ubicando el desarrollo curricular como un proceso central, a partir del aporte de las pedagogías de las diferencias. Es una propuesta que ayuda a desarrollar a los docentes desde el punto de vista profesional, de modo que cambien la manera de actuar en las aulas, apropiándose de una nueva concepción sobre las diferencias. Es necesario desarrollar a nivel de la gestión la capacidad de liderazgo que impulse y fortalezca el trabajo en red y cooperativo entre los diferentes niveles de la universidad con el contexto y la sociedad.

Desde el enfoque de la inclusión se trata de construir ideas, teorías, saberes para consolidar una institución que luche contra las desigualdades por situación de discapacidad de las

personas, de identidades de género y pertenencia a grupos sociales, étnicos y culturales; grupos considerados diferentes o carentes de valor desde el modelo de la segregación. Nos proponemos construir saberes y recursos para entender que la riqueza está en las diferencias de las personas y los grupos sociales. El otro, es una persona, es una ayuda que nos posibilita abrir caminos y buscar soluciones a las prácticas sociales que discriminan y excluyen las diferencias.

Desarrollo organizacional: una alternativa para cultivar la inclusión en la sociedad

Nuestra inquietud comienza por cuestionar y develar en cómo las instituciones de educación superior en Argentina, Universidades o Institutos de Formación Docente/Técnica, se encuentran con el desafío de desarrollar modelos de organización adaptados a las necesidades y características de las individualidades de sus estudiantes. Este develar se inicia con un mirar a la normativa vigente, como la Convención Internacional de los Derechos Humanos (1948), donde se sostiene, en su Art. 46, que toda persona tiene derecho a recibir educación. Es decir que las instituciones educativas son las responsables de fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

En esta línea, en el 2015, la UNESCO aprueba la Declaración de Incheón, donde se propone una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Desde el documento se sostiene la necesidad de promover aún más el acceso a los niveles superiores de educación, porque las propuestas desarrolladas hasta el momento son insuficientes, lo cual conduce a profundizar las desigualdades y tiene consecuencias en el desarrollo social y económico de las personas. En cuanto a la normativa nacional, en Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, establece que la enseñanza en el nivel superior debe brindar las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas, promoviendo en cada educando la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de solidaridad, igualdad y respeto a la diversidad.

Sin embargo, estos planteamientos sostenidos desde las normativas, internacionales y nacionales, no lograron aún impactar en la realidad que viven los estudiantes en el nivel superior, porque sus “diferencias” en razón de género, origen social, étnico y discapacidad, son vistas como barreras para acceder o transitar por las aulas de este nivel educativo. Por

lo tanto, es fundamental reducir los obstáculos que impiden acceder a estudios en carreras en universidades o institutos superiores, las cuáles aun sostienen barreras arquitectónicas, pedagógicas o de pensamiento, los cuáles aun buscan neutralizar o invisibilizar las diferencias de los estudiantes en las aulas.

En este marco nos vemos en la necesidad de plantear nuevos modelos de intervención y de respuestas educativas a brindar por las instituciones educativas. El propósito es favorecer la atención educativa a los estudiantes históricamente estigmatizados o excluidos, porque enfrentan, viven y sienten barreras en las instituciones que no les posibilita desarrollar sus deseos y un proyecto de vida: ingresar a cursar una carrera, transitarla y egresar con un título.

Nuestro interés por generar estrategias para el desarrollo de la inclusión en las instituciones de nivel superior, en la medida en que avancen los procesos de cambio educativo y la visibilización de los derechos de todos los estudiantes. Por ello, proponemos utilizar herramientas de valoración sistemática e indicadores de carácter objetivo, que nos posibiliten conocer el impacto de la inclusión a nivel organizacional. El estudio desarrollado por Kirkpatrick (1994) sobre el cambio educativo, puede ser considerado un antecedente valioso en este sentido.

Nivel	Ámbito de Impacto	Descripción
1	Reacciones iniciales	Valoraciones de los participantes sobre la experiencia de aprendizaje, la organización, los contenidos y los métodos de enseñanza empleados, así como la atención a la diversidad en la instrucción.
2 A	Aprendizaje Cambio Actitudinal	Cambio en las actitudes y en las percepciones del grupo de participantes en referencia a las diferencias de las personas y al modelo de inclusión
2 B	Aprendizaje Cambio en las concepciones	Cambio en las concepciones: adquisición de conceptos, procedimientos y principios, que sostienen la atención a las diferencias y a la inclusión.
3	Cambio en las prácticas	Evidenciar la transferencia de las concepciones a la actividad en el aula y la tendencia de los profesionales a llevar a la práctica los nuevos conocimientos
4 A	Resultados	Se refiere al cambio profundo dentro de la

	Cambio del sistema y de las prácticas organizacionales	organización, es decir, la cultura institucional, que posibilita el ingreso, tránsito y egreso de la carrera de todos los estudiantes.
	Resultados	Se refiere a la mejora evidenciada en el aprendizaje de los alumnos, así como en su manera de actuar, como resultado directo de la intervención educativa.
4 B	Cambio entre compañeros y alumnos	

Figura 2, Desarrollo organizacional en instituciones inclusivas. Fuente: Kirkpatrick (1994); Steinert (2006).

El modelo propuesto por los autores, lo adaptamos para conocer los niveles y ámbitos de inclusión que atraviesan las instituciones, a partir de las categorías que recogen las reacciones, el aprendizaje, la conducta y los resultados de los participantes. Este ordenamiento integra dos niveles de impacto de la inclusión: los tres primeros niveles valoran la influencia de las diferencias en los individuos (el cambio en las actitudes, el conocimiento y las competencias), y el último nivel se sitúa en el cambio en el ámbito institucional, organizativo y entre equipo de profesores. Ver figura 2.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es explorar el saber pedagógico en las instituciones de nivel superior, que nos permita mirar, realizar un diagnóstico de la realidad y marcar los retos pendientes para lograr una organización institucional más inclusiva. Esta tarea se realiza sobre la base del conocimiento de la realidad, de la reflexión y el análisis del concepto de diversidad y de diferencia, dado que, dependiendo del significado y de su valoración, nos decantaremos por un enfoque educativo segregador, integrador o inclusivo.

Las pedagogías de las diferencias: cambiar el currículo y el desarrollo profesional docente

Hasta hace poco tiempo en las aulas de las instituciones educativas de nivel superior se escuchaba la frase y prevalecía la opinión entre los profesores que “al ingresar al nivel todos los estudiantes son iguales”. Pero, en los últimos años comenzamos a escuchar, de los mismos profesores, otras voces, en este caso que no todos los alumnos son iguales. Esta situación nos lleva a preguntarnos, ¿Qué ha pasado para que cambien de opinión? ¿Decir esto implica que han cambiado de concepción? ¿No ser igual genera desigualdad o se reconocen a las diferencias como parte constitutiva de los estudiantes?

No debemos olvidar que las instituciones públicas y laicas, durante el siglo XX, tenían el mandato de ser generadoras de igualdad, lo cual se tradujo en homogeneidad. Sin embargo, los interrogantes expuestos ponen en tensión igualdad vs diversidad, en la construcción, en pleno siglo XXI, de unas instituciones cada vez más inclusivas, donde los docentes formadores de profesionales adquieren una conciencia ciudadana y respetuosa de los derechos humanos.

Estos conceptos, igualdad y homogeneidad, simbolizan un modelo de institución educativa que transmitía saberes universales a partir de la negación de los conocimientos previos de los estudiantes y de los saberes sociales que traían de las comunidades. Es decir que abordar el tema de la diversidad, no solo como política educativa, sino como parte de las prácticas institucionales, implica mirar y valorar las diferencias de las personas en el marco de una educación coeducativa e intercultural o educación para la diversidad.

Mirar las diferencias, implica reconocer las identidades individuales y colectivas de los grupos sociales, lo cual viene en ascenso desde finales del siglo XX. Este movimiento impulsa, en parte, lo que se conoce como el debate de la igualdad de género, de la diversidad cultural y del reconocimiento de la situación de discapacidad, que atraviesa las formas en que concebimos a las sociedades, a los sujetos y a las comunidades que las conforman. Este debate tiene dos detonadores, por un lado, el proceso de visibilización de la discriminación y segregación de los grupos de personas a quienes se les vulneraba los derechos, por cuestiones de género, clase social, discapacidad e identidad cultural. Por otro lado, emerge el reconocimiento del principio de igualdad de derechos y de ciudadanos para los grupos considerados minoritarios y que han sido al mismo tiempo minorizados, y la incapacidad de las instituciones educativas de otorgar realmente el acceso a la educación, así como la imposibilidad para evitar la exclusión.

En este marco de reconocimiento y reivindicación de los derechos, desde la educación, nos abocamos a la construcción de una teoría pedagógica de atención a las diferencias para la inclusión. Para esto, tomamos los aportes teóricos de cómo se fueron construyendo y desconstruyendo las relaciones sociales entre las personas y sus diferencias. Este abordaje, desde el modelo de la inclusión, nos tiene que posibilitar no caer, una vez más, en perspectivas metodológicas y técnicas que imposibiliten la incorporación y reconocimiento

de la diversidad a la sociedad y la vida de las instituciones educativas, en pos de culturas escolares pensadas en clave de homogeneidad y de exclusión.

Según Skliar (2017), una pedagogía de las diferencias nos lleva a repensar la educación, buscando numerosas formas y modalidades de interpretación de las diferencias. El ánimo, según el autor, no es encorsetar, cerrar u obturar la mirada, lo cual llevaría a construir un modelo o un sistema a seguir. Sino que la pretensión es crear un encuentro, una atmosfera, un clima, para dar a la educación un sitio peculiar que nos lleve interpelarnos, conjuntamente a docentes y estudiantes, en un proceso de formación que posibilite la construcción de una relación educativa respetuosa de los derechos y diferencias. Por ello, recurrimos a generar un espacio que nos lleve a aceptar lo que no sabemos, a dudar de lo que sabemos y a desaprender los procesos de discriminación, para mantener viva la pregunta y la indagación sobre cómo y porque incluir.

La primera de las propuestas que tomamos es la que realiza Skliar (2017), quien sostiene que la pedagogía de las diferencias se sustenta en nuestras experiencias y convivencias, en una alteridad incognoscible, dejando de lado lo conocido y atravesar aquello que no sabemos. Para el autor, la pedagogía de las diferencias sostiene una forma de mirar los problemas, las cuestiones, las dudas, los miedos, de tal forma que construyamos una nueva forma de ver, sentir, conversar y pensar las diferencias y, a partir de allí, hacer en las aulas. Meirieu (2016), nos invita a consolidar una pedagogía diferenciada, la cual posibilitaría construir una escuela a medida que reconoce las diferencias singulares. Domenech (2009), nos aporta el concepto de educación lenta, la cual no es más que una excusa para repensar, replantear el tiempo para el aprendizaje, el tiempo para que cada persona pueda aprender y cada aprendizaje pueda ser realizado, todo ello teniendo en cuenta el contexto social y cultural en el que vivimos.

Buscar que las instituciones sean espacios de experiencias, donde sea posible la necesidad de vivir y pensar sobre el sentido de una educación inclusiva, sin discriminación, nos lleva a pensar en Brown (2008), quien nos invita a desaprender las prácticas discriminatorias aprendidas en la sociedad y en las aulas, donde las palabras y los sentimientos importan. Con Van Manen (1998), nos adentramos en una pedagogía autoreflexiva, la cual se sostiene en una escucha, observación y reflexión de la práctica docente. Por último, Harf (2018), nos

lleva a realizar una reflexión de la enseñanza y de la discriminación que se generan en las aulas, de tal forma que la estructura didáctica (teoría, planeamiento y acción) posibilite no negar, anular, borrar, segregar o marginar las diferencias de los sujetos.

Las propuestas de los autores nos dicen que vamos tanteando, buscando formas de ser y estar en las instituciones educativas y en la sociedad, que nos permitan construir marcos teóricos de referencia y formas de hacer, desde una perspectiva de respeto hacia la diversidad de las personas, donde las diferencias son reconocidas como parte fundante de las prácticas sociales y educativas. Proponemos construir, demarcar, a partir de nuestro saber de la experiencia y de los autores de referencia, Skliar (2017), Meirieu (2016), Domenech (2009), Brown (2008), Van Manen (1998) y Harf (2018), un camino que nos mantenga en la búsqueda de discursos y prácticas sociales inclusivas. Sin duda estos aportes tienen que ver con nuestro modo de pensar los procesos de formación y sostener una relación educativa, con las paradojas y contradicciones en la que nos movemos las personas, con una actitud receptiva para ponernos en movimiento en un marco de alteridad. En este sentido, los saberes producidos por el discurso político, pedagógico y escolar, nos dicen que no es suficiente con estar, decir o escribir sobre diversidad, sino que tenemos que ir haciéndonos presentes con nuevas prácticas, análisis de las problemáticas y desafíos relacionados con la inclusión. En este marco, aprender a ser profesores es una tarea que nunca puede darse por concluida, porque, como señala Contreras (2016), el oficio docente requiere algo más que aprender teorías, sino que se trata de aprender sobre uno mismo, para desarrollar saberes propios desde la experiencia. Esta perspectiva, se consolida cuando establecemos una relación de diálogo, apertura, análisis de la práctica y de la relación que se construye y desconstruye con los otros, porque importa descubrir, como educadores, el sentido de nuestras acciones pedagógicas con y para las diferencias.

La educación inclusiva: un verdadero reto para el cambio en educación

El análisis realizado hasta aquí basados en documentos, análisis legislativos y la experiencia como docente en el nivel superior, nos confirman el problema inicial que habíamos planteado. Estamos viviendo una situación en la que la diversidad de los alumnos, familias, profesores, escuelas, culturas y procedencias, presentan un escenario en

el que los modelos y los paradigmas anteriores no son ya válidos, por lo que se precisa una nueva escuela que incluya a todas las personas, respetando y potenciando las diferencias.

Si bien podemos encontrar que en las instituciones se aplican y desarrollan con frecuencia estrategias y medidas inclusivas para algunos estudiantes, especialmente aquellos en situación de discapacidad, en correspondencia con la normativa educativa vigente. También podemos encontrar planes de acogida y acompañamiento a través de sistemas de tutorías entre pares y el uso de las Tics. Otra de las barreras, como la accesibilidad arquitectónica a los diferentes espacios de los edificios está siendo de apoco trabajada y de esta forma derribadas las barreras arquitectónicas.

En base al análisis de las experiencias, podemos indicar que no es posible avanzar en una política respecto al cambio del modelo institucional si no es a partir del trabajo sobre las representaciones y experiencias de los profesores. La experiencia revela que la principal dificultad, la más potente, para la inclusión es la actitud que adoptan los profesores y el marco de la cultura social.

Durante estos años como docente en el nivel superior hemos aprendido a reconocer y comprender porque la educación es un derecho y una herramienta de transformación social. Esto puede resultar una frase que suena bien y que todos esperamos escuchar, pero la experiencia nos hace decir y sostener que significa una oportunidad para aprender y reparar los errores cometidos.

Como educadores necesitamos desplazarnos de los prejuicios aprendidos y ser capaces de reconocer que las diferencias son una fuente de riqueza, empezando por las propias. Debemos aprender a nombrar la discriminación, la exclusión, la segregación, sin eufemismos o rodeos: “debemos comenzar a hablar de eso que no se habla en la sociedad”. Como personas y educadores tenemos que animarnos a reconocer los sentimientos que nos provocan “las diferencias”, a practicar el respeto y valorar las diferencias como parte de nuestras vidas.

No podemos olvidar que el progreso hacia la inclusión requiere también de una voluntad política de quienes definen políticas públicas en educación, de un acuerdo social basado en valores de equidad y justicia y, por lo tanto, no solo depende de la formación de los profesores. El progreso de la inclusión depende también de la toma de decisiones valiente

sobre los cambios que requieren el diseño y desarrollo del currículo; sobre el equipamiento y redistribución de los recursos humanos y materiales, con sistemas de apoyo y asesoramiento; sobre la organización de las instituciones (como tiempos y espacios para la colaboración entre los profesores, en un marco flexible y autónomo que promueva la participación de la comunidad) y sobre los procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje.

Tal como diría Contreras (2016), los invito a formar parte de una experiencia educativa, como una forma de profundizar en el análisis y reflexión de nuestras prácticas educativas. Por ello, la propuesta de trabajo que hoy presentamos nos tiene que posibilitar reconstruir situaciones, vivencias y dar lugar al pensar y a la escucha del saber y de la experiencia que surge de las prácticas. En especial, es una invitación a pensar en el mensaje de la inclusión, porque la enseñanza es un tejido de relaciones entre las diferencias de los sujetos, estudiantes y profesores, y esta cobra sentido cuando se atiende a las individualidades y se aprende y respeta las diferencias.

"Para dialogar, preguntad primero; después... escuchad."
Antonio Machado (1875-1939)

Bibliografía

- Arnaiz, Pilar. (2009). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe: Málaga.
- Brown, Babette. (2010). *Desaprender la discriminación en educación infantil*. Morata: Barcelona.
- Contreras, José. (Compilador). (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro.
- Domenech, Joan. (2019). *Elogio de la educación lenta*. Noveduc: Argentina.
- Harf, Ruth. (2018). *Educar con coraje*. Noveduc: Bs As.
- Kirkpatrick, Donald. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Manen, Max. (2010). *El tacto en la enseñanza*. Paidós: Barcelona.
- Meirieu, Phipippe. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Paidós: Bs As.

ISBN: 978-987-544-908-4

- Segato, Rita. (2018). *Contra-Pedagogías de la crueldad*. Prometeo: Bs As.
- Skliar, Carlos. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc: Bs As.

SIMPOSIO N°9

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de salud en la Universidad y en el Nivel Superior”.

Coordinador:

Renato Biolatto – UNR

rebiolatto@gmail.com

Integrantes:

Claudia Finkelstein

UBA – Argentina

Patricia Demuth

UNNE – Argentina

Claudio Urbano

UNSgoEstero

Presentación del Simposio

En el marco del Congreso Latinoamericano: “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior” organizado por la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario y AIDU-A- (Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina), el simposio titulado “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de salud en la Universidad y en el Nivel Superior” nos convoca para posibilitar un espacio donde pensar y reflexionar acerca de no sólo como formamos a profesores y futuros profesionales a nivel de los contenidos propios de su disciplina sino también como es que ellos se capacitan para ponerlos en juego.

El hacer educativo es un campo de tensión donde se contraponen distintas perspectivas que tienen que ver con ideologías, posicionamiento frente al proceso formativo, trayectoria histórica personal, otros. Y como resultado de esta confrontación se lleva adelante de una manera particular la forma en que los educadores y/o los profesionales en su hacer diario se posicionan frente al otro y frente al proceso educativo.

Consecuentemente resulta impostergable formar no solamente en la expertez del manejo de contenidos académicos, sino también en cómo llevarlos o ponerlos en juego en el desarrollo profesional, en la propia práctica.

Un profesional actúa en la inmediatez de la acción, ya sea dentro del aula o fuera de ella en el campo de acción, pero no es un acto solitario, y es esa otra persona, con quién debemos actuar en un plano que desdibuje preconceptos, donde se asuma horizontalidad de saberes y posibilitando ese posicionamiento de sujeto-sujeto.

Como docente universitario en una carrera del Área de Salud en particular es que no puedo dejar de pensar la formación académica, y su práctica restringidas dentro del ámbito propio de las instituciones y desvinculadas de la sociedad.

El salir a territorio, el posibilitar a nuestros educandos el contacto con la sociedad, indudablemente conlleva a una postura diferente frente al hacer profesional.

Pero esto no se ha de lograr sino se modifica como formamos, cómo nos posicionamos frente a ese otro sujeto. Para poder alcanzar esta meta no basta con agregar contenidos a los Diseños Curriculares, sino con mudar la concepción que se tiene del acto educativo.

Y para acercarnos a esta meta debemos bregar en otra forma de enseñar, de aprender y quizás es la Educación Experiencial quien puede darnos respuesta.

Para avanzar en ese sentido proponemos la actividad del simposio con la convicción de que los aportes teóricos y prácticos de los participantes, quienes desde su trayectoria y expertez promueven avances conceptuales en el campo de la evaluación y las prácticas evaluadoras de los profesores, pueden colaborar a poner en tensión y a problematizar modelos de evaluación vigentes en el ámbito universitario y del nivel superior.

La formación de aprendizajes complejos en el ámbito de las Ciencias de la Salud

Claudia Finkelstein

IIICE-FFyL-UBA

claudiafinkelstein@yahoo.com.ar

Esta comunicación presenta algunas reflexiones acerca de la formación en las prácticas profesionales propias del campo de la salud. En esta oportunidad presentamos los avances producidos en nuestra investigación en curso, centrándonos especialmente en las modalidades que adopta la enseñanza de un tipo de aprendizaje complejo: las habilidades relacionales y comunicacionales en la formación de los futuros médicos. Tradicionalmente la Universidad ha centrado la formación prioritariamente en los contenidos disciplinares, dejando en segundo término las cuestiones más prácticas, experienciales y aplicadas del saber profesional. Los currículos universitarios sostienen en general la concepción de articulación teoría – práctica aplicacionista. Esta situación se replica el caso de la formación de los médicos en la Facultad de Medicina de la UBA en donde las prácticas pre profesionales se ubican en los dos últimos ciclos de formación que no se cursan en el ámbito de la Facultad. En los últimos años, situaciones contextuales diversas han operado dificultando y aún impidiendo que los estudiantes efectivicen estas prácticas. Esto trae como consecuencia que contenidos considerados fundantes de la formación, como son los relativos a los aprendizajes complejos, no sea desarrollen como es esperable. Consecuentemente, la facultad propone la realización de Talleres de habilidades comunicacionales y relacionales en los que participan todos los estudiantes que se encuentran cursando el tramo final de la formación.

Desde la lógica cualitativa, como encuadre metodológico, hemos realizado observaciones en dos Talleres que abordan esta temática en la Facultad de Medicina de la UBA, y hemos realizado entrevistas en profundidad a los responsables de la formación.

Esta comunicación presenta algunas reflexiones acerca de la formación en las prácticas profesionales propias del campo de la salud. En esta oportunidad presentamos los avances producidos en nuestra investigación en curso, centrándonos especialmente en las modalidades que adopta la enseñanza de un tipo de aprendizaje complejo: las habilidades relacionales y comunicacionales en la formación de los futuros médicos. Desde la lógica cualitativa, como encuadre metodológico, hemos realizado observaciones en dos Talleres que abordan esta temática en la Facultad de Medicina de la UBA, y hemos realizado entrevistas en profundidad a los responsables de la formación.

Esta investigación continúa la línea desarrollada por el Programa “Estudios sobre el aula Universitaria” (IICE-FFyL-UBA)¹ que hace más de 10 años centra su preocupación en el análisis de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en carreras de grado de las Ciencias de la Salud en el tramo final del trayecto formativo. Actualmente este análisis se realiza considerando las características propias de los espacios destinados a la formación en el desempeño avanzado de estas prácticas fuera de las sedes académicas (servicios de salud a los que los estudiantes concurren). Estos espacios hacen foco en la formación de habilidades complejas propias de la práctica profesional que incluyen aspectos cognoscitivos, (con contenidos de distinto nivel de dificultad), aspectos socioafectivos relativos a cada campo en particular y/o desarrollos psicomotrices específicos. En investigaciones anteriores² hemos advertido que si bien estos espacios curriculares promueven la adquisición de aprendizajes complejos propios del ejercicio profesional para el cual se está formando, se centran en la formación referida a los contenidos disciplinares y a contenidos procedimentales, éstos últimos en general enseñados a través de la enseñanza directa o el modelado heurístico (Bandura, 1982).

La formación en contenidos actitudinales –que guardan una estrecha relación con la esfera de lo valorativo y lo actitudinal- no revisten intencionalidad explícita en cuanto a su enseñanza ni están sujetos a evaluación. Sin embargo, en algunas oportunidades se perciben actitudes sistemáticas llevadas a cabo por diferentes alumnos que dan cuenta de la internalización de ciertas pautas y modalidades de comportamiento. Creemos que ellos son producto de aprendizajes propios del currículum oculto, y que como tales, no son intención declarada de los docentes ni sujetos a evaluación. Probablemente han sido aprehendidos a través del modelado y la imitación en la vida cotidiana de los lugares de práctica. Estos contenidos refieren a elementos afectivos: actitudes favorables al análisis de las propias emociones como el miedo y la inseguridad ante el nuevo tipo de pacientes, al respeto por la

¹ Se trata del Proyecto de investigación UBACYT 2018- 2021 20020170100648BA cuyo equipo está conformado por Claudia Finkelstein, Elisa Lucarelli, Gladys Calvo, Patricia Del Regno, Walter Viñas, Mercedes Lavalletto y las adscriptas Daniela Pesaresi, Nuria Ayoroa y Gladys Valado

² Me refiero a tres investigaciones realizadas en el marco de los Proyectos UBACYT 2004 – 2007; 2008-2011 y 2011- 2014 dirigidos por la Dra Elisa Lucarelli y de los que he sido Co- directora, insertos en el Programa Estudios sobre el Aula Universitaria (IICE- FFyL- UBA)

persona del paciente y también a habilidades comunicacionales que permiten la adecuación del lenguaje científico técnico a la comprensión del destinatario. Pero advertimos que la formación en este tipo de contenido es aleatoria y está atravesada por las características de quien asume el proceso formativo.

Tradicionalmente la Universidad ha centrado la formación prioritariamente en los contenidos disciplinares, dejando en segundo término las cuestiones más prácticas, experienciales y aplicadas del saber profesional. Esta manera de concebir la enseñanza superior es coherente con un modelo de racionalidad técnica, que plantea que la mera aplicación de conocimientos especializados garantiza la resolución de los problemas inherentes a las prácticas profesionales (Schön, 1998). Los currículos universitarios sostienen en general la concepción de articulación teoría – práctica aplicacionista en donde los espacios dedicados al aprendizaje de las prácticas profesiones se ubican en los tramos finales de la formación, una vez que se han aprendido los campos disciplinares (Lucarelli, 2009).

Esta situación se replica el caso de la formación de los médicos en la Facultad de Medicina de la UBA³ en donde las prácticas se ubican en los dos últimos ciclos de formación que se cursan en Hospitales asociados a la Facultad, denominados Unidades Docentes Hospitalarias (UDH) y son los espacios privilegiados para que los estudiantes realicen prácticas clínicas.

Sin embargo, en los últimos años, situaciones contextuales diversas⁴ han operado dificultando y aún impidiendo que los estudiantes efectivicen estas prácticas. Esto trae como consecuencia que contenidos considerados fundantes de la formación, como son los relativos a los aprendizajes complejos, no sea desarrollen como es esperable.

³ El Plan de Estudios de la Facultad de Medicina está conformado por el Ciclo Básico Común (6 materias) más tres ciclos: el ciclo biomédico (que se cursa en el ámbito de la Facultad de Medicina), el ciclo clínico y el Internado Anual Rotatorio.

⁴ Nos referimos a cuestiones tales como la disminución de plazas para los estudiantes en los Hospitales Públicos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la masividad que impide por cuestiones éticas que los estudiantes realicen prácticas de diversa índole en pacientes que se encuentran hospitalizados, cuestiones relativas a los seguros ante eventuales situaciones de mala praxis y la Ley de Ejercicio Profesional de la Medicina, entre otros.

Entre este tipo de contenidos, las habilidades comunicacionales y relacionales son consideradas actualmente un pilar fundamental en el ámbito de la salud y una competencia básica en la educación y formación universitaria de los futuros médicos.

La comunicación clínica que se entabla entre el profesional de la salud y el paciente, no es algo que se adquiera por la simple experiencia, sino que debe y puede enseñarse. Las metodologías centradas en la experiencia (role playing, el brindar *feedback*, la repetición y la reflexión) aparecen como las más eficaces (Ruiz Moral, García de Leonardo y Caballero Martínez, 2016).

Para su enseñanza la Facultad de Medicina propone la realización de Talleres de habilidades comunicacionales y relacionales en los que participan todos los estudiantes que se encuentran cursando el Internado Anual Rotatorio. Estos talleres⁵ – de carácter obligatorio - atienden a 1500 estudiantes y se replican a lo largo del año en grupos reducidos para que todos los alumnos tengan oportunidad de realizarlos. Tienen 4 horas de duración y están a cargo de Profesores especialistas que proponen estrategias diversas para el tratamiento de esta temática.

En esta oportunidad presentamos los avances producidos por nuestra investigación en relación con la formación en habilidades relacionales y comunicacionales a partir del análisis de los talleres de *Pediatría y Salud Mental* y *Habilidades Relacionales en Pediatría*.

Están coordinados en forma conjunta entre el Departamento de Pediatría y el de Psiquiatría y Salud Mental y se proponen como objetivo el trabajo con temáticas que no son abordadas dentro de la currícula en forma estructurada, y que se centran en la adquisición de herramientas necesarias para el ejercicio de la profesión. Se basan en la reflexión sobre la actividad médica centradas en la línea de lo emocional. Trabajan sobre tres aspectos nucleares de la práctica médica desde lo relacional y comunicacional: estilos de comunicación, violencia y comunicación de malas noticias.

5 Los Talleres que deben realizar los estudiantes son: Taller de Herramientas Básicas para la protección de la Salud Mental en Incidentes Críticos; Taller de Pediatría y Salud Mental “Habilidades Relacionales en Pediatría”; Taller de Riesgo Cardiovascular Global y Taller de Radiomedicina y Protección Radiológica.

Los estudiantes trabajan a partir de consignas concretas - en pequeños grupos o en grupo total - que proponen que vivencien experiencialmente las dificultades inherentes al uso de códigos restringidos promoviendo la reflexión sobre los estilos comunicativos y su impacto en los destinatarios. Incluyen técnicas dramáticas en donde los alumnos eligen situaciones que han observado en su trayecto por el Ciclo Clínico o el IAR, y que los hayan impactado, que den cuenta de escenas de violencia entre profesionales de salud y pacientes, de comunicación del profesional con los padres (en el caso de niños) o el paciente y de comunicación de una mala noticia. Una vez realizadas las dramatizaciones, deben explicitar sus sensaciones y emociones desde la perspectiva de cada personaje, y, a continuación, se rotan los roles. Los coordinadores realizan comentarios, sugerencias y recomendaciones explícitas sobre el uso del lenguaje, manejo de los tiempos y lugares donde se lleva a cabo la comunicación con el paciente y las características que debe asumir el feedback que realiza el profesional. El resto de los estudiantes también realiza aportes.

Los estudiantes cuentan con bibliografía de referencia que deben leer antes de la concurrencia al taller. Sin embargo, dado que esto generalmente no ocurre, los coordinadores realizan breves exposiciones teóricas para garantizar ciertos marcos teóricos comunes. Abordan temas tales como el síndrome de Burnout⁶, la comunicación, comunicación médico-paciente, sus propósitos, principios y las habilidades específicas en la relación médico-paciente. Incorporan algunos recursos para manejarse en situaciones críticas, pasos sugeridos para comunicar malas noticias y el manejo de la reacción del paciente.

Es interesante destacar que surgen problemáticas relacionadas con el rol del alumno en estos espacios formativos, la impotencia frente a situaciones de violencia sufridas por los pacientes, los residentes de los hospitales o ellos mismos. Asimismo aparece la frustración frente a la imposibilidad en muchos casos de poder realizar algún tipo de práctica real con los pacientes. Los talleres se desenvuelven en un clima de respeto por las opiniones

⁶ El Burnout es un síndrome relacionado con el trabajo y surge cuando percibimos una discrepancia entre los esfuerzos realizados y lo conseguido. Se manifiesta frecuentemente en los profesionales que trabajan cara a cara con usuarios necesitados o problemáticos. Se caracteriza por un agotamiento emocional, falta de energía, distanciamiento y cinismo hacia los destinatarios. Es una respuesta de estrés crónico a partir de tres factores: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo.

diversas y las emociones que afloran en la experiencia compartida. Permiten que la palabra de los estudiantes circule y se sientan identificados con las situaciones relatadas por sus compañeros. Son espacios que propician la práctica reflexiva sin otorgar recetas ni respuestas mágicas a las situaciones planteadas.

Desde el discurso de los coordinadores los estudiantes son ubicados en un rol profesional, aludiendo a ellos como “médicos” en todo momento intentando anticipar “lo que vendrá” cuando lo sean realmente.

Esta propuesta constituye una innovación en tanto implica una ruptura con el status quo vigente y el protagonismo de los actores involucrados (Lucarelli, 2009). Ruptura que surge en un contexto que da cuenta de la tensión del espacio micro y macroinstitucional (Braga, Genro y Leite, 1997) en tanto refiere no sólo a la dimensión de los contenidos que son incluidos como objeto de la formación, sino que da cuenta de nuevas configuraciones de relaciones de poder en el aula, muestra las subjetividades presentes y posibilita que los sujetos hagan uso de su palabra. Desde la dimensión didáctica innova en las estrategias de enseñanza al proponer alternativas a la clase expositiva tradicional que impera a lo largo de la formación de los futuros médicos.

Al mismo tiempo intenta anticipar el shock de la práctica (Widlak, 1984) que alude al síndrome reactivo de la socialización profesional, al pasar de la Universidad a la práctica profesional. Desde lo emocional se vivencian sentimientos de desamparo y miedo al fracaso; desde lo cognitivo se manifiesta una aversión hacia la teoría dada la presión que causa lo desconocido, el miedo y los sentimientos de desamparo producidos por las vivencias discrepantes entre la actividad práctica y la teoría, lo que lleva a la consideración de lo irrelevante de la formación adquirida.

Por otro lado, los docentes y coordinadores de los Talleres ofrecen otros modelos de identificación que aportan a la construcción de la identidad profesional definida como el modo en que cada uno de nosotros pensamos que somos, cómo nos percibimos o concebimos. Es producto de las identificaciones, ya que imaginamos que somos lo que hemos asimilado de los demás. Se construye a partir de la identificación especular del cuerpo propio, sobre la base de la identificación con el otro (Freud, 1970).

Estos espacios formativos trabajan el rol del médico considerado como un sistema estructurado por procesos dinámicos de interacción entre actores (Parsons, 1968), Goffman, 1959). El rol define los papeles con los que los individuos se representan a sí mismos al tiempo que se instituye el comportamiento que se espera de un individuo que ocupa una posición social. Desde esta perspectiva, las definiciones sociales acerca del desempeño del rol del médico signan fuertemente las posibilidades de su actuación. Al mismo tiempo, trabajan la temática de la omnipotencia – impotencia que remite también a la consideración de los conceptos de saber y poder (trabajados por Foucault) ligados a la representación social del médico (Moscovici, 1984).

Indudablemente, aunque se constituyen como espacios innovadores, no se puede desconocer que la sola participación del estudiante en un período tan breve de tiempo difícilmente revierta concepciones sobre el accionar del médico tan fuertemente arraigadas y reforzadas institucionalmente, tanto en la Facultad de Medicina como en las UDH. La fuerza de las culturas institucionales, de los modelos que operan como ideales de yo y de las representaciones sociales hacen dudar de las potencialidades realmente instituyentes en la construcción de un nuevo modelo de desempeño del médico en términos comunicacionales y relacionales.

Bibliografía

Bandura, A. (1982). *Aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe

Braga, A.M., Genro, M.E., Leite, D. (1997): *Universidad futurante: innovación entre las certezas del pasado y las incertidumbres del pasado*. En Leite, D. y Morosini, M.(org): *Universidade futurante*. Campinas. S.P. Papirus.

Facultad de Medicina Res. CD 261/2014

Finkelstein, C. y Gardey, M. (2006): *Habilidades docentes en la enseñanza de clínica*. V Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti. Octubre.

Freud, S. (1970). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Madrid: Ballesteros

Lucarelli, E. (2009): *Teoría y práctica en la universidad*. Buenos Aires. Miño y Dávila

Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Bs.As. Amorrortu

Moscovici, S. (1984). *Psicología Social*. Bs. As.: Paidós.

Ovejero Bernal, A. y Pastor Martín, J. (2001). *La dialéctica saber-poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela*. Aula abierta. Oviedo, 2001, n. 77; p. 99. Consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=45498>

Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Salamanca. Guadarrama.

Quiceno, J.M. Y Vinaccia Alpi, V. (2007): Burnout: “Síndrome de Quemarse en el Trabajo (SQT)”. *Revista Acta Colombiana de Psicología* N°10 (2).Pp 117-125

Ruiz Moral, R; García de Leonardo, C. y Caballero Martínez, F. (2016) Comunicación clínica: por qué, cómo, cuándo y qué (núcleo curricular) enseñar. *Revista Educación Médica* 2016; 17(Supl 1). Pp. 7-13

UBACYT 2008-2011. *Informe final*. IICE-FFyL- UBA

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Bs. As. Paidós

Widlak, H. (1984). El shock que produce la práctica: el fracaso de la aplicación del saber. *Revista Educación*. N° 30. Pp. 95-107

La formación en Medicina, ¿la evolución del Modelo por competencias? Caminando hacia las actividades profesionales confiables

Patricia B. Demuth

Fac. de Medicina – Univ. Nacional del Nordeste

patriciademuth@med.unne.edu.ar

Desde hace pocos años la formación de los médicos a nivel internacional está sufriendo una serie de modificaciones en términos de modelos curriculares de organización y prácticas vinculadas a la construcción, desarrollo y evaluación de las actividades profesionales confiables (APROC, en español – EPAs en inglés: entrustableprofessionalactivities). Este movimiento en pleno auge, plantea una modificación, ¿evolución?, del modelo por competencias que se sostiene en la formación de estos futuros profesionales, reorganizando toda propuesta educativa alrededor de estas actividades tanto para el grado como para la formación en el contexto de las residencias.

La exposición planteará los principios básicos de organización de las APROC, sus posibilidades y dificultades, y los primeros pasos que se están desarrollando en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste, para su implementación.

Actividades profesionales confiables: vinculación con el modelo por competencias y caracterización general

La formación de profesionales de la salud es una problemática que se discute acaloradamente en diferente foros nacionales e internacionales, y que va desde su dimensión concreta, específica: pedagógica, hasta su dimensión macro, general: política. La formación de las futuras generaciones de médicos, por ejemplo, despierta interés por las implicancias en las políticas de salud de las poblaciones, que estos profesionales generan. Podríamos decir algo similar de las diferentes profesiones que integramos el sistema social, pero se entiende que la “cuestión de la salud” reviste una sensibilidad diferente para las comunidades o países. En términos educativos, y si se permite la expresión, en términos de desarrollos disciplinares específicos de lo educativo, la “educación médica” como disciplina se constituye en uno de los campos de desarrollo de indagación explicativa y proyectiva más fecundos, con características tan particulares pasibles de ser caracterizada como una didáctica específica, con procesos y productos del conocimiento que le son propios y que intentan responder a ese interés por formar a nuevas cohortes de profesionales del campo.

En la actualidad, la formación de médicos, concretamente, ya lleva en la Argentina alrededor de 20 años de haber adherido a un modelo de formación basado en competencias, modelo que goza de consenso a nivel nacional e internacional en esta profesión, y que junto con el devenir de las implementaciones ha ido variando, refinando y mejorando su planteo original.

Frente a las necesidades y problemas formativos que el modelo por competencias plantea y que se encuentran vinculados a ciertos grados de ambigüedad, amplitud e imposibilidad de evaluación adecuada, la comunidad internacional ha ido desarrollando diferentes aportes que permiten discriminar de manera adecuada las competencias profesionales con las que los graduados universitarios ingresen al sistema de salud, evitando la fragmentación entre

teoría y práctica tan habitual del modelo flexneriano, altamente criticado, pero aún vigente; junto con valores y actitudes esperables de un profesional. Sin embargo, este fuerte interés por evaluar de manera válida las competencias en desarrollo o desarrolladas, han llevado a una excesiva sofisticación y reducción de las dimensiones de las competencias, cayendo en una fragmentación diferente, pero fragmentación al fin. Los problemas de la formación versan, entonces, entre ambigüedades y amplitudes extremas, y fragmentaciones o recortes de las competencias que siguen impidiendo su adecuado seguimiento y evaluación.

Es así, que en el intento por escapar de esta fragmentación se identifica que en la “actividad” del estudiante, en la acción (vinculada con el nivel de HACE, del modelo por competencias), estaría la clave de superación de los problemas del modelo. Ahora bien, ¿cómo “exponer” a estudiantes de grado universitario y a la comunidad a este nivel de HACER?, ¿cómo generar un planteo que permita al residente (posgrado) ir avanzando en actividades cada vez más complejas de una manera lógica, racional y segura?; ¿cómo operacionalizar las competencias, centrando la propuesta en actividades que estén reguladas de tal modo que permita mantener la seguridad del paciente, del estudiante y la integración para el ejercicio de las competencias profesionales?

Es en el año 2005, que Ten Cate avanza hacia una propuesta en esta dirección: las actividades profesionales confiables (entrustable professional activities), en las que adquiere renovada notoriedad el rol del “supervisor”, “mentor”, “formador”, quien acompañando el desarrollo del aprendiz “confía” o “delega” con diferentes niveles de supervisión (hasta el logro de la autonomía), la actividad profesional a realizar : “esta confianza se debe basar siempre en la observación directa del desempeño del estudiante. La confianza basada en el primer encuentro o la basada en los antecedentes del estudiante (rendimiento académico) no deben ser utilizadas para tomar este tipo de decisiones. Por lo tanto, es la evaluación bien ejecutada por el supervisor de actividades clínicas, la que permitirá determinar si se confía o no en un estudiante para ejecutar una actividad profesional con niveles crecientes de autonomía” (Torres et al, 2018).

Esta reveladora propuesta del 2005 quedó en medio del pleno desarrollo del Modelo por competencias y las demandas permanentes de mejoras, por ejemplo, en el año 2010, la Carnegie Foundation (Cooke, 2010), para el desarrollo de la docencia realiza una “llamada”

para la reformar la educación médica centrada en: 1) el reconocimiento de objetivos claros y procesos de formación flexibles, 2) la integración de los conocimientos y las experiencias clínicas en la formación, 3) la formación de la identidad profesional y 4) el fortalecimiento de las prácticas de investigación e innovación en el campo. Frente a estos planteos cada vez más generalizados, presentados como necesidades urgentes en materia formativa, la comunidad internacional iniciaba un proceso emergente de puesta a prueba del diseño de las APROC o EPAs, generando cada vez más discusiones en torno a sus definiciones y alcances. La clave de esta tendencia que permite operacionalizar la competencia y centrarla en una “actividad confiada y confiable” es precisamente la discusión sobre cuáles serían entonces las principales actividades profesionales que caracterizan la práctica médica. No es sino hasta el año 2013 que la Association of American Medical Colleges (AAMC), a través del documento *Core Entrustable Professional Activities for Entering Residency*, plantea 13 actividades capaces de realizar el recién graduado de medicina en su práctica cotidiana. Esta definición por parte de una de las asociaciones profesionales más importantes, permitió la posibilidad de regular la discusión en esta materia influyendo de manera notable en la determinación de las APROC en diferentes contextos, que si bien están adecuando las mismas a las diversas realidades (ya que deben estar contextualizadas), mantienen una alta relación con esta declaración. Posterior a esta declaración, otras mejoras y adecuaciones fueron realizadas, intentando integrar las APROC a las competencias profesionales (Ej. La AFMC – Asociación de Facultades de Medicina de Canadá).

Adentrándonos en lo que son las APROC, dos son sus reguladores principales y necesarios para definirla: sus mínimos de circunscripción y sus nodos de desarrollo de la autonomía:

La discusión por definir una APROC, y distinguirla de algo que no lo es se especifica en las siguientes características: 1. Son parte del trabajo profesional esencial ejecutado en un contexto determinado; 2. Requieren conocimientos, destrezas y actitudes, adquiridos durante la formación; 3. Deben conducir a la formación necesaria para la ejecución de las labores profesionales; 4. Son confinadas a personal cualificado; 5. Se deben ejecutar de forma independiente y dentro de un marco de tiempo; 6. Deben ser observables y medibles en su proceso y en su resultado, conduciendo a una conclusión (logrado o no logrado); 7.

Son el reflejo de una o más de las capacidades que debe desarrollar un estudiante (Cate Scheele, 2007).

Como se mencionó, el segundo regulador de la APROC, después de los de su circunscripción es el nivel de autonomía emparejado con los niveles de delegación de las mismas por parte del formador (Ten Cate, 2010): 1. Está presente y observa; 2. Actúa con supervisión directa y proactiva. i.e con un tutor presente de forma física en la sala; 3. Actúa con supervisión indirecta, reactiva (formador disponible ante consulta); 4. Actúa sin supervisión; 5. Supervisa a estudiantes más novatos. Como se puede apreciar, esta gradualidad se vincula directamente con la seguridad de los pacientes, y el sistema de formación por niveles.

La discusión actual e integración de las APROC al contexto nacional (discusión que se está desarrollando en otras latitudes) versa sobre la necesidad de adecuarlas al contexto de las residencias médicas, y carreras de grado locales, a la necesaria relación de las mismas para este paso del grado al posgrado, y, en el caso del grado, la mayor especificación de los niveles de autonomía para los estudiantes (Chen, 2015).

Ejemplo de APROC :

Título	Presentación de informes orales y escritos que documentan un encuentro clínico	
Descripción	El graduado presenta un resumen conciso y relevante, incluyendo los aspectos positivos y negativos de un encuentro clínico, a los miembros del equipo (incluidos los pacientes, y cuándo es legalmente relevante, miembros de la familia) facilitando la atención continua. El/ella sigue la legislación vigente y toma en consideración aspectos éticos del quehacer profesional	
Dominios de competencia	Experto médico Comunicación Colaborador Profesionalismo	
Comportamientos pre y post entrega de autonomía en base a la confianza	Pre El estudiante:	Post El estudiante:
	–. Presenta un resumen desenfocado, inexacto, desorganizado y sin información importante –. No demuestra una reflexión compartida entre el paciente, los miembros del equipo de atención médica y consultores –. Documenta los hallazgos de manera poco clara	–. Presenta un reporte conciso, resumido y considerando los elementos relevantes del encuentro con el paciente –. Toma consideración en su presentación de los aspectos relacionados con la visión del paciente y su familia –. Especifica en el informe el contexto del paciente –. Demuestra una reflexión compartida entre el paciente, miembros del equipo respecto al cuidado de salud del paciente –. Documenta los hallazgos de una manera clara, enfocada y precisa
Fuentes de información para evaluación	Esta EPA debe evaluarse mediante observación directa en diversos contextos clínicos (incluidos enfermedades médicas agudas y crónicas), en pacientes de varios grupos de edad incluidos los niños y sus padres, adultos y ancianos. Además, se puede evaluar utilizando pacientes simulados y / o exámenes clínicos objetivos estructurados También se puede evaluar mediante la revisión de historias clínicas	

Tabla 1: Ejemplo de EPA según la AFMC 2016 (en Torres, 2018)

En Argentina, tenemos incipientes y aislados desarrollos de las APROC, circunscriptos a determinados planes de estudios como la carrera de Medicina del Instituto Universitario del Hospital Italiano. Y una reciente iniciativa de prueba piloto lanzada por la Secretaría de Salud, que nucleará varias Facultad (entre ellas la nuestra), desarrollando las APROC en el grado y vinculándolas específicamente a las residencias de Medicina Familiar.

Procesos de integración curricular en la Facultad de Medicina de la UNNE: Etapa MEDAPROC-UNNE

La Facultad de Medicina de la UNNE se encuentra trabajando hace casi dos décadas en la implementación del modelo por competencias en carreras de grado en Ciencias de la Salud que dicta: Medicina. Lic. en Enfermería y Lic. en Kinesiología y Fisiatría.

Diferentes reformas de los planes de estudios desde el año 2000 se han venido realizando en las tres carreras en el intento permanente de consumir una transición cuidada y rigurosa de planes de estudios “tubulares” hacia planes de estudio “integrados”, con el objetivo de formar al profesional de la salud con las competencias necesarias para la sociedad en la que se va a insertar.

Concretamente, en lo que se refiere a la carrera de medicina, numerosas iniciativas de orden curricular, epistemológico y metodológico se han venido desarrollando para poder llegar a una profunda transformación de las prácticas educativas que en ella se desarrollan. En este sentido, se destaca la creación y puesta en funcionamiento hace 7 años, de los espacios complementarios de integración curricular (ECIC), en los que los estudiantes trabajan con estrategias innovadoras en nuestro contexto, para un aprendizaje integrado (ABP, estudio de casos, proyectos y simulación), de primero a quinto año de la carrera, dejando el 6to año para la práctica obligatoria final.

Estos ECIC, constituidos como curriculum complementario, han permitido una primera y fundamental transición hacia el modelo por competencias.

En segundo lugar, se mencionan las modificaciones de dos de los espacios curriculares con mayor carga horaria de primer y sexto año de la carrera: la asignatura de Medicina, Hombre y Sociedad y la Práctica Final Obligatoria, completamente orientadas al desarrollo de diferentes competencias, con estrategias y evaluaciones en esa dirección.

En tercer lugar, la permanente formación docente que ofrece la Facultad hace más de 10 años, en materia de estrategias presenciales y virtuales para el aprendizaje de los estudiantes, desde el Departamento de Educación Médica y la Unidad de Asesoramiento Pedagógico y Tecnología Educativa. Formación que también se ha hecho extensiva a los ayudantes alumnos, entendiendo que son las futuras generaciones docentes.

En cuarto lugar, y de desarrollo no homogéneo, se pueden observar los diferentes intentos que las asignaturas de distintos años, vienen realizando para plantear sus prácticas de enseñanza y aprendizaje orientadas hacia este modelo.

Toda esta realidad ha permitido identificar la necesidad de profundizar en el modelo por competencias, y avanzar hacia un proceso sistemático de trabajo con las asignaturas de los diferentes años. En este sentido, identificamos que el proyecto “MEDAPROC UNNE”, para el desarrollo de las APROC en el grado, puede servirnos para este objetivo.

El trabajo de identificación, diseño e implementación de actividades profesionales confiables que sirvan de guía para la planificación y evaluación de los procesos de aprendizaje, nos permitirá mejorar, reorganizar y validar las propuestas formativas que se vienen realizando en la carrera.

A su vez, a mediano plazo, podrá habilitar la toma de decisiones en torno a la duración de la carrera, dado que la organización curricular alrededor de las APROC y las competencias, nos facilitarán dicha posibilidad.

Se trabajarán con dos tipos de APROC, las generales y las específicas. Las generales son las actividades que el profesional en formación desarrolla de manera gradual durante la carrera de grado (cinco primeros años) y que se van evaluando en su proceso de formación, pretendiendo que al egreso las pueda ejecutar de manera integral y confiable. Por otro lado, las APROC específicas, son actividades que se desarrollan durante las rotaciones de los estudiantes y se refieren a habilidades propias de una disciplina que requieren para su desempeño un contexto clínico particular, podrán ser trabajadas específicamente en su máxima expresión en el 6to año de la misma y desarrolladas parcialmente en las diferentes asignaturas clínicas.

Aliado estratégico

Para llevar adelante este proceso de transformación curricular, es necesario contar con aliados estratégicos que tengan experiencia ganada en la materia. Es así que, se ha identificado a la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de México, como la institución con experiencia, que viene desarrollando desde el 2012 un proceso de implementación del Modelo Educativo para Desarrollar Actividades Profesionales Confiabiles (MEDAPROC) como respuesta a las necesidades derivadas de la implementación del Plan de estudios de 2010 de la carrera de medicina.

La presentación del proyecto MEDAPROC con los detalles de su implementación se anexan a la presente propuesta.

Para dar inicio y continuidad al periodo de colaboración académica con la UNAM, es que planteamos las siguientes metas y estrategias.

Metas:

- Gestionar procesos de formación y seguimiento a las asignaturas de la carrera de Medicina para la reorganización curricular que integre el desarrollo de las competencias a través de las APROC
- Desarrollar una prueba piloto en el año 2019 y 2020 con los Departamentos de Medicina y De la mujer y el niño, para la formación, diseño e implementación de las APROC en la carrera de Medicina.
- Evaluar dicha prueba piloto con el objetivo de extender la integración de las APROC en el año 2020 a todo el plan de estudios de la carrera.
- Coordinar procesos de cambio curricular para un nuevo plan de estudios que tenga integrada las APROC en las asignaturas de la carrera.

Indicadores:

- 100% de los profesores Titulares y Adjuntos de los Departamentos de Medicina y De la mujer y el niño, capacitados para el diseño y la integración de APROC en sus asignaturas de manera coordinada, para julio del 2020.
- 100% de las APROC Terminales, Transversales y Específicas diseñadas como primera propuesta de integración para el nuevo plan de estudios de la carrera de Medicina para julio del 2020

- 100% de los profesores Titulares y Adjuntos de los demás departamentos, capacitados para el diseño y la integración de APROCs en sus asignaturas de manera coordinada, para diciembre del 2020.

-Diseño finalizado del Nuevo Plan de Estudios de Medicina para diciembre del 2020.

Descripción de la propuesta:

El Proyecto de integración curricular MEDAPROC UNNE se desarrollará en el lapso de 2 años en los que se trabajará desde la formación docente para la profundización del Modelo por competencias asumido por la Carrera de Medicina desde el año 2000, a través de la integración de las APROC a las asignaturas de dicho Plan.

Para ello se trabajará de manera intensiva con Profesores titulares y adjuntos, principalmente, pudiendo participar docentes de las asignaturas, y materias de formación, diseño y seguimiento de este proceso de integración. El proceso se iniciará con un prueba piloto convocando a los dos departamentos mencionados, y se reiniciará con el resto de los departamentos, el año siguiente.

Se inicia con jornadas de trabajo con del plantel docente, a cargo de la Unidad de Asesoramiento Pedagógico y Tecnología Educativa, perteneciente a la Secretaría Académica de la Facultad, con el objetivo de sensibilizar al cuerpo académico respecto del Modelo por competencias y las APROC, y la revisión preliminar de los programas de las asignaturas. A continuación se trabajará con el respaldo de la Secretaría de Educación Médica de la UNAM, con profesores invitados, en talleres de diseño de las APROC de la carrera y se culminará con tutorías virtuales durante el año 2019.

Durante el año 2020, se continuará trabajando con los docentes en la aplicación a modo de prueba piloto de las APROC y de las modificaciones que hayan surgido a partir de la revisión, para culminar con el diseño de un nuevo Plan de estudios acorde a lo trabajado y a las demandas nacionales para las carreras de Medicina.

Conclusiones preliminares

Se considera que poner en discusión temáticas tan actuales por las que están atravesando nuestras propuestas formativas, son más que necesarias. Trasparentan y difunden el interés por mejorar las prácticas educativas en contextos concretos con propuestas serias que atienden a las demandas profesionales actuales sin descuidar la seguridad de los pacientes.

Avances como estos en nuestros contextos locales deben ser valorados, y pueden servir de inspiración para otras profesiones del campo de la salud, y porque no, de otros campos interesados en formar profesionales aptos para el ejercicio en la sociedad que los rodea.

Referencias Bibliográficas

Association of American Medical Colleges (2013). Core entrustable professional activities for entering residency.

En <https://www.mededportal.org/icollaborative/resource/887>

Chen, H.C., Van den Broek W.E.S., Ten Cate O. (2015) *The case for use of entrustable professional activities in undergraduate medical education*. Acad Med; 90:431-6.

Cooke, M., Irby, D. M., & O'Brien, B. C. (2010). *Educating physicians: a call for reform of medical school and residency* (Vol. 16). John Wiley & Sons.

Hamui-Sutton, A., Monterosas-Rojas, A. M., Ortiz-Montalvo, A., Flores-Morones, F., Torruco-García, U., Navarrete-Martínez, A., & Arriola-Guerrero, A. (2017). *Specific entrustable professional activities for undergraduate medical internships: a method compatible with the academic curriculum*. BMC medical education, 17(1), 143.

Ten Cate O. (2005) *Entrustability of professional activities and competency based training*. Med Educ; 39 (12): 1176-7.

Ten Cate O, Scheele F. (2007) *Competency-based postgraduate training: Can we bridge the gap between theory and clinical practice?* Acad Med; 82 (6): 542-7.

Ten Cate O. (2013) *Nuts and bolts of entrustable professional activities*. J Grad Med Educ; 5 (1): 157-8.

Ten Cate O, Snell L, Carraccio C. (2010) *Medical competence: the interplay between individual ability and the healthcare environment*. Med Teach; 32 (8): 669-75.

Torres, C., Goity, L., Muñoz, N., & Drago, P. (2018). *Entrustable Professional Activities: Una propuesta innovadora para la evaluación de competencias médicas*. Revista médica de Chile, 146(9), 1064-1069.

Paradojas de la formación profesional en el campo de las Ciencias de la Salud

Claudio Ariel Urbano

CITCA (CONICET-UNCa)

Universidad Nacional de Villa María

claurbano@hotmail.com

A lo largo del último siglo la formación de los profesionales en la institución universitaria ha sido motivo de variados debates. Entre las cuestiones recurrentes de esos debates se encuentran aquellos relacionados a la articulación entre teoría y práctica; la relación entre el conocimiento científico-tecnológico y los saberes del hacer profesional; las estrategias y modalidades de apropiación del conocimiento profesional para la configuración de un pensamiento estratégico capaz de tomar decisiones situadas y singularizadas en las condiciones de sujetos. En el área de la salud estas cuestiones se siguen suscitando en la actualidad, potenciándose por la multiplicación de especialidades y subespecialidades que parcializan el objeto de intervención y dificultan la construcción de una perspectiva holística de la salud y la comprensión de que toda intervención en esta área implica el abordaje de un sujeto singular, históricamente situado y atravesado por unas coordenadas sociales que configuran su experiencia vital.

El desarrollo de diversos campos de especialización en el ámbito de las Ciencias de la Salud ha devenido en especialidades profesionales que superponen su perfil con los sistemas disciplinares y disciplinados de formación de las carreras profesionales. Específicamente en el campo de la salud mental, los alcances e incumbencias que definen el “hacer práctico” que se esperan del proceso formativo se chocan, invaden, superponen y desdibujan en su relación con las prácticas profesionales. Así, los noveles graduados y los estudiantes son expuestos a una formación teorizante y abstracta, con una escasa habilitación para resolver problemas propios de la práctica. La cuestión no se agota en si los conocimientos teóricos y disciplinares ofrecidos en la formación universitaria son insuficientes para enfrentar, afrontar y resolver los desafíos concretos que se plantean en el ámbito de la práctica propiamente dicha, sino en los modos en que los procesos formativos

construyen un modo de relación con el conocimiento profesional y su uso como herramienta de lectura de los objetos propios de la intervención.

El propósito de este trabajo es interpelar las paradojas de la formación profesional en el ámbito de la enseñanza de la salud, considerando las tensiones emergentes de la construcción de un perfil profesional definido no como un deber ser que prescribe un modo de relación con el conocimiento y con el hacer profesional, sino como el devenir de una identidad profesional habilitada progresivamente para transferir en las prácticas y en la intervención los saberes teóricos, técnicos y sus consecuentes derivaciones de posicionamientos prácticos, así como sus efectos político-sociales y éticos.

Paradojas de la formación profesional en el campo de las Ciencias de la Salud

Es nuestra intención en este trabajo abordar los desafíos de la formación profesional en el nivel superior desde el entramado paradójico de significantes y saberes que se articulan a la elaboración/construcción de un perfil profesional en que se “performa” el sentir, el pensar y el hacer de un sujeto epistémico en condición de estudiante de carreras profesionales que se ubican en el campo de las Ciencias de la Salud. Específicamente nos ubicamos en el área “psi” concerniente al ámbito de la salud mental. Para ello intentaremos articular categorías conceptuales que se atraviesan en las tríadas Sentir/Pensar/Hacer; Ecología de saberes teóricos/técnicos/éticos-políticos; Procesos de subjetivación profesional/agenciamiento de un perfil profesional/elaboración de una identidad profesional. Estas tríadas se ubican en el contexto del campo de redes relacionales en el que co-participan el dispositivo educativo del nivel superior/la formación profesional/los condicionantes del mercado laboral. Estos procesos de intercambios y atravesamientos acontecen en relaciones comunicacionales entre sujetos que despliegan acciones en campos sociales en donde se operan relaciones de saber, posiciones de poder y modos prácticos de condiciones de verdad. Estas acciones adquieren condiciones de posibilidad en sujetos concretos, singulares, situados témporo-sociocultural-biogeográficamente y remiten a dimensiones de carácter intrasubjetivo, intersubjetivo y transubjetivo.

I.El dispositivo educativo de Salud Mental en el Nivel Superior, la formación profesional y los condicionantes del mercado laboral

Se entiende por dispositivo aquel entramado de relaciones de saber/poder que fijan condiciones de verdad, a partir de las cuales se organizan cosmovisiones acerca del mundo, la vida, la sociedad y las prácticas comunales. El dispositivo se constituye en un artefacto cultural destinado a producir efectos tendientes a instaurar actos de sujeción subjetivante en los individuos, otorgándoles el estatuto de sujeto sujetado a la trama de un orden social.

“La trama social puede ser entendida como una red de fuerzas que se influyen mutuamente, se entrelazan, se dispersan, se ocultan, se muestran, se esconden. Esa red es la que “sujeta” al hombre en dos sentidos. Por un lado lo constituye en sujeto, y por otro, lo hace prisionero de una trama de significados (relaciones de saber) y de relaciones de influencia mutua (relaciones de poder). Poder y saber constituyen dos caras de una misma moneda (...) Por lo tanto no hay formas de saber independientes de las relaciones de poder”.(Gaidulewicz, L. 1999:74.75).

Este concepto de dispositivo nos permite pensarlo como un artefacto cultural, una creación, en la que a partir de prácticas sociales de carácter manipulativas, coparticipan aspectos instrumentales necesarios para producir efectos de subjetivación; ellos “performan” modos de pensar, sentir y hacer como individuos-sujetados a las tramas meta-discursivas de estas invenciones eminentemente simbólicas. Lo propio de la gramática del dispositivo es su carácter de artificio que condensa lo prescriptivo y modela las influencias del poder en relación a los límites del saber hegemónico que rige las condiciones de verdad propias de una época. Es así como en la invención del dispositivo Salud Mental se articulan las paradojas de lo normativo en términos de normal/anormal, adaptado/desviado, moral/amoral, competente/incompetente, conveniente/abyecto.

Estos pares antitéticos encuentran su modo práctico de despliegue en los juegos comunales que ubican lugares de convivencia pública en donde se visibilizan sujetos que se adecuan a un orden moral y otros destinados a quienes deben ser confinados detrás de las puertas de lo asilar, las cárceles y manicomios. Estos modelos de organización conllevan la prescripción de clasificar aquello que debe ser “invisibilizado” y ubicado para ser re-habilitado, re-

educado y re-socializado conforme a los dominios de verdad imperantes. Lo instrumental del dispositivo Salud Mental en su modo práctico conlleva como elementos constitutivos el diagnóstico, la asistencia, el tratamiento y el pronóstico de las posibilidades de reinserción social de un sujeto que subvierte la versión adecuada de lo considerado normativo. El dispositivo Salud mental ha ido mutando y complejizando sus alcances, posibilidades y limitaciones en los dinamismos móviles del saber/poder en que se engendran nuevas configuraciones de condiciones de verdad; aún cuando el núcleo gramatical de su sentido se alimenta de las representaciones fundacionales.

Pensar en el dispositivo formativo de Salud Mental en el Nivel Superior supone atravesar los procesos intervinientes en los modos prácticos en los que se lleva a cabo su implementación, para desentrañar cómo en la puesta en acto de la formación profesional se performan modos institucionalizados de ser/estar en prácticas de formación profesionalizantes en las que se entrelazan, anudan y desanudan de manera particular relaciones de saber y poder. Estas adquieren la materialidad de prácticas sociales compartidas entre sujetos que construyen experiencia en contextos socioculturales e históricos determinados.

Al hablar de experiencia ésta adquiere un dinamismo en el que dialoga el acto de pensamiento/conocimiento de un sujeto singular en el marco de una práctica social colectiva que se efectúa de manera organizada, sistémica, secuencializada, progresiva e interactiva. Mediante la experiencia los sujetos aprehenden modos de ser/estar dentro del contexto de la formación profesional en el que coparticipan el pensar, el sentir, el hacer y el decir, que orientan formas prácticas de comportamientos respecto a modalidades de enfrentar, afrontar y resolver situaciones concretas que devienen de la práctica profesional. En estos espacios de formación y práctica profesional destinados a elaborar una experiencia académica el dispositivo de Nivel Superior produce sus efectos subjetivantes sobre el sujeto en los dinamismos del poder y el saber, que ponen en tensión lo prescriptivo del dispositivo de formación con el agenciamiento subjetivo de los sujetos que regulan sus acciones de conocimiento y sus posiciones ético-jurídico-políticas.

Al hacer experiencia el sujeto posicionado en la función de estudiante se reconoce como el portador de un saber que potencia su poder para hacer. Regula así prácticas de intercambios

que lo diferencia de los saberes de otros (García Fanlo, 2011). Siguiendo a Benjamin (2001) sostenemos que una experiencia no es cualquier vivencia, sino más bien es la metabolización de un modo de decir qué le pasa con lo que pasa en contacto con el mundo, a través de un relato producido para intercambiar con otros. De este modo la experiencia se transforma en una interacción colectiva en donde el acto de transmisión de la apropiación de un saber pone en juego el capital de influencia de un sujeto con el poder para decir/compartir una verdad. La experiencia conlleva en sí la potencialidad política (Staroselsky, 2015) que resignifica, renueva y recrea las significaciones de sentido del dinamismo de las relaciones de saber/poder generando otras condiciones de verdad.

El dispositivo formativo de Salud Mental en el Nivel Superior remite a un entramado complejo y heterogéneo de elementos que, adquieren significación y sentido en los procesos de relaciones y configuraciones de poder-saber en los que se han gestado sus condiciones de existencia. Las condiciones políticas y económicas de existencia (...) son como el suelo en que se forman el sujeto, los dominios de saber y las relaciones con la verdad” (Foucault, M., 1983:172). Y estas condiciones de existencia guardan estrecha relación con las condiciones políticas y económicas que legislan el mercado laboral.

No se puede pensar el saber del campo de la Salud Mental, ni la generación de un artificio para transmitir procesos de formación y prácticas profesionales, sin tener en cuenta la matriz en la que se gesta el mercado laboral, en tanto que éste debe ser entendido como aquel sistema en el que coexisten el trabajo, la fuerza productiva de una sociedad y las acciones de intercambio entre un producto, bien o servicio que se oferta conforme a las demandas de la macroeconomía. De este modo, el dispositivo educativo destinado a la formación de sujetos en el campo de la Salud Mental provee de las habilidades y competencias que el mercado laboral requiere para que los recursos humanos puedan integrar la fuerza de trabajo; condición necesaria para sostener la cohesión política y económica de una sociedad autosustentable.

El dispositivo educativo de Salud Mental en el Nivel Superior genera en los sujetos implicados en la experiencia de formación y práctica profesional subjetividades que ubican el ser/estar de los estudiantes en procesos de co-constitución de identidades profesionales, entendidas estas como sistemas permeables de autoconceptos, valores, creencias y modos

particulares con los que un colectivo de sujetos se identifica a sí mismo en relación a un campo ocupacional; y se reconoce en relaciones de semejanza con otros considerados afines a ese campo. La identidad profesional se constituye como una construcción subjetiva que realiza cada sujeto a partir de las apropiaciones de saberes en los procesos selectivos de hacer experiencia en los diferentes itinerarios y trayectorias de su formación y prácticas profesionalizantes. La construcción de una identidad profesional tiene una dimensión dialógica que pone en tensión los efectos subjetivantes del dispositivo que son naturalizados en su condición de artificio y que son apropiados e incorporados como inherentes al sentir, pensar, hacer y decir de un sujeto que se define mediante una profesión. La identidad profesional opera como la matriz que contiene plegada una multiplicidad de perfiles profesionales, es decir por el/los singular/es recorte/s que hace cada sujeto de sus habilidades, competencias y destrezas que ubican su saber ser, saber pensar, saber hacer y saber decir según los requerimientos del mercado laboral. De ahí que el dispositivo en tanto artificio social requiere de la participación de un artífice que reinterprete las prescripciones de la gramática de lo simbólico. Este artífice es el sujeto que, en condición de estudiante, realiza un proceso selectivo y gestiona sus acciones de conocimiento, sus actos de conciencia y ubica la apropiación de su saber en condiciones de gobernabilidad del ejercicio del poder para agenciar sus procesos de construcción de una identidad profesional. Así, la identidad profesional se encuentra al servicio de potenciar/redefinir y ofertar versiones de su perfil profesional y, con ello, legitimar sus condiciones de verdad para sostener sus modos de existencia dentro de la trama de una sociedad en una época determinada.

II. Algunas reflexiones finales sobre las Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de Salud en la Universidad y en el Nivel Superior

El campo de las Ciencias de la Salud se ha conformado a fines del siglo pasado y en su entramado disciplinar conviven, coexisten, se complementan, chocan y superponen disciplinas abocadas al abordaje de los procesos de salud-enfermedad. Estas disciplinas poseen diferentes estatus y grados de hegemonía en cuanto a reconocimiento

social; se apoyan en lógicas epistemológicas diversas y en consecuencia tienen derivaciones diferenciadas en sus estrategias de intervención. Este proceso de conformación de las disciplinas ha ido evolucionando, mutando y reorientando sus procesos de poder conforme avanzan las investigaciones teóricas que corren los límites del saber y generan condiciones de verdad dinámicas, complejas, situadas y en constante reorganización.

En este escenario el dispositivo de Nivel Superior se ve interpelado a afrontar nuevos desafíos y problemáticas respecto de la enseñanza de la Salud. Por un lado, el avance vertiginoso del conocimiento en esta era de la información colapsa los procesos concernientes a la implementación de procesos formativos que respondan a los nuevos conocimientos, a las nuevas problemáticas que emergen en relación a la Salud individual y de las comunidades y a diversas estrategias de intervención que devienen de estos cambios. Los procesos formativos no logran ubicarse en el punto de llegada donde se ubican en el podio los malestares de estas épocas. Y más precisamente en el ámbito de la Salud Mental en donde los modos de vida y los malestares de la cultura inciden de modo directo sobre el psiquismo, el organismo y el campo corporal y sobre las conductas sociales.

Las disputas de modelos teóricos que pugnan por impregnar el campo de lo mental con modos de intervención que resulten más eficaces subespecializan la problemática de lo mental, generando nuevos paradigmas, modos prácticos de abordar los procesos de salud y de implementar diagnósticos que orienten tratamientos. Esta cuestión se constituye en una problemática para la enseñanza de la Salud en el Nivel Superior.

El modelo bio-médico ha tenido un recorrido conceptual que parte del polo de la enfermedad y de allí ubica aquello que se normativiza como saludable. Las lógicas contemporáneas del modelo sanitario se contraponen a las lógicas del dispositivo tradicional de formación que se direccionaba desde la enfermedad hacia lo saludable. Esto tiene efectos sobre modos prácticos de mirar e intervenir en lo que se considera Salud, así como sobre los estudiantes que emprenden trayectos de formación destinados a re-establecer procesos de compensación de desequilibrios bio-psico-sociales. Esta lógica produce efectos performativos sobre las identidades profesionales que están más orientados a reconocer e identificar la enfermedad/patología/trastorno, que a ubicar los recursos de

apoyos que contribuyan a la generación de procesos de saludabilidad. Esta no es una cuestión menor, pues se educa la mirada, la palabra y la escucha profesional hacia referencias diagnósticas en las que prevalece el etiquetamiento en hiperdiagnósticos enunciados en manuales gnossográficos de sintomatologías y se limita la posibilidad de establecer un vínculo empático en el trabajo sobre aspectos biográficos del abordaje de lo clínico, entendido como la mirada situada de un sujeto particular en situación de paciente-clientelar.

Por otro lado, se encuentran las cuestiones organizacionales e institucionales en donde la enseñanza de la salud mental se encuentra enclavada. La diversidad de institucionalidades que se adhieren a las ideologías y concepciones de la Salud Mental, guardan relación con el modelo de institución de Nivel Superior que sostiene enfoques organicistas, humanistas, socio-comunitarios, personalistas y hasta empresariales del abordaje de lo mental. Estos modelos diferenciales se evidencian en las implicancias teóricas, instrumentales-procedimentales, así como en los escenarios en donde se lleva a cabo la práctica pre-profesional.

Sobre este punto es necesario hacer hincapié sobre lo propio de la enseñanza de la práctica de la Salud Mental. Desde su conformación como campo de intervención, el escenario formativo ha sido el nosocomio, el psiquiátrico como modelo asilar. En las últimas décadas la diversificación de patologías y la emergencia de nuevos modelos de organización en donde se lleva a cabo el abordaje de lo mental, ha mutado revolucionariamente. Los diferentes enfoques teóricos, las diferentes patologías, los trastornos emergentes de la época y los planeamientos de políticas sanitarias, tienen incidencia sobre no sólo el tratamiento de lo mental sino sobre el posicionamiento ético-político-económico de la apropiación de la formación y práctica profesionalizante. Esta situación interpela no sólo los procesos de formación en la práctica, sino también las herramientas teóricas que quedan fuera de la formación profesional en términos teóricos, procedimentales y diagnósticos y que obligan a pensar el dispositivo formativo en su condición de artefacto inacabado.

Bibliografía

- Agamben, G. (2006). “¿Qué es un dispositivo?”, Roma, EdizioniNottetempo, versión en castellano disponible en <http://caosmosis.acracia.net/?p=700>
- Arduino, J. (2005). *Complejidad y Formación. Pensar la Educación desde una Mirada Epistemológica*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los Documentos N° 13.
- Aulagnier, P. (1988). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Aulagnier, P. (1994). *Un intérprete en busca de sentido*. México: Siglo XXI.
- Benjamin, W. (2001). “El narrador” [1936] En Benjamin, W. (2001) *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus. Trad. de Roberto Blatt.
- Deleuze, Gilles (1990). “¿Qué es un dispositivo?”, en Varios Autores, *Michel Foucault filósofo*, Barcelona, Gedisa.
- Foucault, M. (1978a). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1978b). *Microfísica del poder*. España: La Piqueta.
- Foucault, M. (1983). *El discurso de poder*. México: Folio Ediciones.
- Foucault, M. (1995). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI Editores S.A.
- Gaidulewicz, L. (1999). *El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault*. En García Sanchez, C; Estevez González, A y Kulisevski, J. (2002). *Estimulación cognitiva en el envejecimiento y la demencia*. *Revista Psiquiatría Fac. MedBarna*, 29 (6) 374-378.
- García Fanlo, L. (2011) ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben en A Parte Rei. *Revista de Filosofía* ISSN: 2172-9069 N° 74. España: CreativeCommons. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>
- Sanchez, J. y Piedras, P. (2011). A propósito de Walter Benjamin: nueva traducción y guía de lectura de las “Tesis de filosofía de la historia”. *Revista de Filosofía*, (2) 2. Recuperado de http://guindo.pntic.mec.es/ssag0007/hemerotecal_archivos/n2digital-feb2011-pdf/josesanchez-pedropiedras-WalterBenjamin.pdf
- Staroselsky, T. (2015). Consideraciones en torno al concepto de experiencia en Walter Benjamin. X Jornadas de Investigación en Filosofía, 19 al 21 de agosto de 2015, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7648/ev.7648.pdf
- Souto, M. (1999). El dispositivo en el campo pedagógico. En *Grupos y Dispositivos de*

Formación. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos aires, Argentina.
Ediciones

Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los Documentos

A modo se cierre

A través de las presentaciones de nuestros disertantes ha quedado claramente puesto de manifiesto que en general en nuestras universidades y en este caso en particular en las facultades del área de la Salud las mismas exigen una puesta a punto o cambios en la formación de los alumnos para que ellos puedan desenvolverse (correctamente, responsablemente y éticamente) en su Práctica Profesional. Quisiéramos aseverar que este hecho no es exclusivo para dicha área del conocimiento.

Se pudo observar como en el desarrollo de este simposio hubo puntos de encuentros acerca de la deficiencia en la Formación Práctica durante la formación de grado y que se ha de traducir en el futuro de los alumnos una vez egresados.

En general coincidieron que los Currículos son fragmentados, Tubulares con una relación “T-p aplicacionista”, sobre los que actúan distintas concepciones que direccionan la formación, la práctica y el perfil profesional. En las tres presentaciones no se han evaluado los contenidos disciplinares y procedimentales (¿podrían considerárselos adecuados?), pero sí reconocen fuertes deficiencias para articular esa formación teórica y la puesta de esos mismos conocimientos en situaciones que los demanden.

Todos han dado cuenta de la necesidad de cambio, de la búsqueda de nuevos paradigmas que posibiliten lograr un profesional de la Salud sólidamente formado, ético y comprometido en lo social.

Vemos así como el concepto de Praxis de Paulo Freire cobra valor, conocimiento, reflexión y acción. Una práctica profesional alejada de ese punto de partida centrado en la enfermedad. No es que se aparten de ella, sino que hay que contextualizarla.

Lograr un alumno y/o futuro profesional que sepa establecer una relación de sujeto-sujeto con el otro, que sepa reconocer además de un síntoma los procesos que lo posibilitaron, las condiciones propias de los pacientes, del medio, de la política.

Vemos que la problemática de cómo formar en la Práctica es compleja, resulta de múltiples factores pero hay intentos que tratan de superar este obstáculo. Los Talleres que analizan las acciones de las intervenciones, las APROC basadas en el “Hacer” y la propia reflexión sobre la formación práctica son acciones que tienden a lograr un profesional distinto al que actualmente alcanza el título de grado, mejor posicionado y conocedor de la sociedad y sus falencias.

SIMPOSIO N° 10

Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Projectuales en la Universidad y en el Nivel Superior**Coordinadora**

Marta Massa

Facultad de Cs. Exactas, Ingeniería y Agrimensura. UNR. Argentina

martabmassa@gmail.com**Integrantes**

Susana Marchisio

Facultad de Cs. Exactas, Ingeniería y Agrimensura. UNR. Argentina

smarch@fceia.unr.edu.ar; timbucorreo@gmail.com

Alejandro González

Facultad de Informática. UNLP. Argentina

agonzalez@lidi.info.unlp.edu.ar

María Cristina Martínez

Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. UNMDP . Argentina

arq_mcmartin@hotmail.com

La enseñanza de las disciplinas tecnológicas, aplicadas y proyectuales en carreras profesionales o técnicas de la educación superior requiere una permanente actualización en contenidos y procedimientos específicos. Las problemáticas que el propio contexto social plantea -y específicamente vinculado con lo laboral- se constituyen en ejes para adecuar la enseñanza a fin de generar condiciones para actuar ante los desafíos contemporáneos del país y su proyección en el contexto mundial. Las prácticas profesionales en estas disciplinas devienen de un complejo proceso de construcción en la propia formación inicial del sujeto, en los ámbitos de trabajo y en las múltiples actualizaciones emprendidas para adecuarse a las necesidades y a las innovaciones. Entre estas últimas, cabe mencionar a aquellas vinculadas con las tecnologías digitales que han modificado de forma sustantiva las prácticas profesionales. Tales prácticas, como construcción individual y colectiva, comprenden conocimientos en acción que se expresan al planificar, al diseñar, al formular criterios para decidir y para evaluar resultados, al comunicarse con otros. Estas prácticas profesionales expresan singularidades propias de un hacer que deben ser consideradas fuertemente en las propuestas curriculares de formación en las carreras específicas y en las prácticas de enseñanza para articular, didácticamente, marcos teóricos y enfoques prácticos con el uso fundamentado y críticos de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) orientado hacia problemas contextualizados.

Este Simposio constituye un espacio de encuentro entre especialistas para profundizar acerca de las demandas actuales de las TICs en las prácticas profesionales en las disciplinas tecnológicas, aplicadas y proyectuales, compartir reflexiones en torno a la formación de grado en la actualidad y realizar aportes teórico-metodológicos que permitan orientar propuestas de intervención acordes relacionadas con la enseñanza de prácticas profesionales.

“Acerca de prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Ingenierías. Un aporte desde la investigación”

Dra. Susana Marchisio
Universidad Nacional de Rosario
timbucorreo@gmail.com

Acerca de prácticas, problemáticas y desafíos... ¿En qué contexto?

La globalización, los cambios demográficos, la automatización y el aumento de la digitalización, entre otros fenómenos con los que convivimos, están impulsando transformaciones estructurales, sociales, económicas y tecnológicas. Si bien ya se viene alertando sobre estos aspectos desde hace más de veinte años, es claro que la velocidad de comunicación y transferencia de datos que hoy experimentamos, así como el cambio a gran escala en los modos de almacenamiento y acceso a la información, prioritariamente remoto, masivo y distribuido, hacen posible que haciendo uso de dispositivos móviles, podamos conectarnos con personas y cosas en cualquier lugar y momento, tanto para lo cotidiano y el ocio como para la experimentación, la investigación, el estudio o el mundo laboral.

Más allá de los avances, y probablemente, también motorizados por algunos de ellos, están los conocidos y nuevos problemas ambientales, políticos, éticos y sociales, ubicándonos en un contexto de desarrollo claramente no sostenible para la humanidad en su conjunto. Todo ello interpela a la educación con independencia de niveles y modalidades, pero, naturalmente, al campo de la educación en disciplinas científico-tecnológicas de un modo especial.

Tal vez por estar más o menos acostumbrados a la vertiginosidad de los cambios tecnológicos y el impacto de los mismos en nuestro hacer cotidiano, lo expresado hasta aquí puede parecer un discurso repetido y como tal, para algunos, hasta vacío de contenido. Buscando mayor precisión sobre lo que lo anterior representa en términos de cambio en las disciplinas de base científico - tecnológica, recurro a evidencias surgidas de la investigación social; en particular, focalizaré en estudios del lugar de trabajo de la ingeniería. A mi juicio, y más allá que los mismos proveen información sobre la naturaleza cambiante de la disciplina y de las características de su ejercicio, considero que, al momento de reflexionar sobre sus enseñanzas, el conocimiento surgido de este tipo de estudios se constituye en una referencia obligada.

La revista Engineering Studies es una de las que presta especial atención a estos temas a nivel internacional. En particular, hace unos años dedicó un monográfico dedicado a los “desafíos globales, tecnológicos y medioambientales a los que se enfrentan los ingenieros”, en cuya editorial, Johri (2011) analiza siete artículos centrales. Si bien las investigaciones datan de hace casi diez años los trabajos provienen de estudios tanto en empresas PyMES como mediano –

grandes y de consultoría, ubicadas en países de culturas diversas (Italia, Estados Unidos de América, Canadá, Pakistán, Australia, Dinamarca y Alemania), en su gran mayoría, con alto nivel de industrialización y uso intensivo de tecnología. De una rápida búsqueda en los textos de los artículos, resulta que no aparece en ellos referencia alguna al término “industria 4.0”¹. Sin embargo, de la lectura surge que ya se avizoraba la idea de una creciente digitalización, atravesando todas las unidades productivas de la economía (Johri, 2011). Por lo que, sin pretender soslayar la difícil y particular situación actual de muchas PyMES de nuestra industria nacional, nos traslada a un contexto de desarrollo de tecnología a nivel global que, a los efectos del análisis que nos ocupa, podemos considerar contemporáneo.

Por otro lado, un componente común en los artículos consultados, es el despliegue de estudios de campo, descriptivos e interpretativos, que incluyen métodos cualitativos y etnográficos, los que, sabemos, habilitan la posibilidad de descubrir aspectos tácitos y situados (Wenger, 2001) del objeto de estudio, relacionado, en este caso, al trabajo de ingeniería.

Sobre las prácticas de Ingeniería. Aportes desde la investigación en el lugar de trabajo

Aun cuando los objetivos de investigación son diferentes, en los siete artículos se examina de cerca el trabajo de los ingenieros y, en tres de ellos, aparecen referencias explícitas a transformaciones en el quehacer del ingeniero, como efectos derivados de la globalización y la penetración profunda de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en las distintas tareas. Específicamente, hay tres artículos (Friesen et al, 2011; Will-Zocholl y Schmiede, 2011 y Hojem et al, 2011) provenientes de estudios de Canadá, Alemania y Noruega, respectivamente, que se ocupan de desafíos importantes derivados de lo anterior: una mayor movilidad de personas en todo el mundo; la transformación de industrias establecidas, por efecto de las TIC; y las preocupaciones sobre el clima, el medio ambiente y la sostenibilidad. En tanto, otros cuatro artículos (Anderson et al, 2010; Trevelyan et al, 2010; Gainsburg et al, 2010 y Campagnolo y Fele, 2010), profundizan en el estudio de las prácticas buscando desentrañar lo que los ingenieros realmente hacen en el lugar de trabajo. Entre estos últimos, Anderson et al (2010), en Estados Unidos y Trevelyan et al (2010) en el entorno de Australia y Pakistán, no focalizan en el ejercicio de ninguna actividad industrial específica ni en empresas particulares. Estas dos investigaciones abarcaron variedad y diversidad de actividades y especialidades de ingeniería; mientras que, los estudios llevados a cabo por Gainsburg et al (2010) y Campagnolo y Fele, (2010), así como las investigaciones de Will-Zocholl y Schmiede, (2011) y Hojem et al (2011) se centran en actividades vinculadas, respectivamente, a la industria automotriz en Alemania (Will-Zocholl y Schmiede, 2011), de desarrollo de software en Italia (Campagnolo y

¹ La llamada Industria 4.0 engloba tecnologías como Internet de las cosas (IoT) y sistemas cyber-físicos basados en componentes físicos y de software profundamente entrelazados, basados en uso intensivo de robótica y redes de sensores controlados y supervisados por mecanismos de inteligencia propios del campo de la Inteligencia artificial.

Fele, 2011), estructurales en Estados Unidos (Gainsburg et al, 2011), y de consultoría ambiental en Noruega (Hojem et al, 2011), involucrando la participación de ingenieros que, en nuestro país, se asimilarían a ingenieros civiles (Gainsburg et al, 2011), informáticos (Campagnolo y Fele, 2011) y, en el caso de los trabajos de Will-Zocholl y Schmiede (2011) y Hojem et al. (2011), a una variedad de especialidades de ingeniería (electrónicos, informáticos, industriales, químicos, en sistemas, mecánicos y electromecánicos). Sin profundizar en ninguno de ellos, destaco a continuación los aportes que, desde mi perspectiva resultan relevantes.

En el caso de la empresa automotriz los ingenieros manifiestan que las TIC han transformado no sólo la comunicación entre los trabajadores, sino también la coordinación del trabajo, en tanto su uso está integrado en todos los aspectos del trabajo automotriz. Los procesos que podían considerarse “físicos” o “materiales” se han transformado en digitales mediante el uso de software de modelado y simulación, cambiando así quién puede trabajar en qué y desde dónde (Will-Zocholl y Schmiede, 2011). A partir de ello, estos autores plantean que el uso creciente de las TIC, junto con la globalización, ha hecho imperativo que los ingenieros dediquen un tiempo considerable a coordinar sus tareas y esto ha llegado a un grado en el que algunos ingenieros sienten que todo el trabajo técnico 'real' lo están haciendo las máquinas, siendo relegados a lidiar con los problemas de coordinación. Así, Will-Zocholl y Schmiede (2011) plantean que no todos los ingenieros se sienten cómodos con este nuevo rol encontrándose evidencias de quienes ponen en cuestión la identidad de la ingeniería, preguntándose, en este contexto, quiénes son los ingenieros y qué hacen los ingenieros.

Anderson et al. (2010), también refieren al problema de la identidad concluyendo que, con notables similitudes, independientemente de la empresa, los ingenieros constantemente luchan con una tensión entre el trabajo que ellos llaman “auténtico” y el no relacionado con la ingeniería. Agregan que la mayoría de los ingenieros coincide al momento de definir su trabajo como una “solución colaborativa de problemas”. Específicamente y, a partir de la misma investigación, estos autores afirman que la resolución de problemas y el trabajo en equipo son sentidos por los ingenieros como constitutivos de su quehacer; mientras que la comunicación es vista como un factor clave que determina el intercambio de conocimientos y el aprendizaje en el lugar de trabajo (Anderson et al, 2010).

Por su parte, Trevelyan (2011) estudia una variedad de prácticas en el lugar de trabajo mediante observaciones que incluyen las principales disciplinas de ingeniería y entornos diversos, en Australia y el sur de Asia. A partir de ello, este autor concluye que un fuerte fundamento de la práctica de la ingeniería es la llamada “experiencia distribuida” (Brown, 2001), entendida como el aprovechamiento del conocimiento tácito, la experiencia y las habilidades extendidas entre las personas y evidenciada a través de las interacciones sociales en el lugar de trabajo (Trevelyan, 2011). Por otra parte, argumenta que ese eterno dualismo “social vs técnica” desmiente la

realidad de la práctica de la ingeniería, evidenciándose en ella que lo social y lo técnico están altamente entrelazados (Trevelyan, 2011).

El conocimiento experiencial, tácito, no escrito y producto del intercambio colectivo es resaltado también por Gainsburg et al. (2011) al referirse a las prácticas de los ingenieros estructurales. Este autor sostiene que el conocimiento basado en la práctica, que se sostiene a través de la comunicación y la colaboración en el lugar de trabajo, es valorado como primordial para resolver problemas de ingeniería. Asimismo, afirman que los ingenieros consideran que este tipo de conocimiento no solo respalda, sino que también puede conducir a un conocimiento más teórico.

Por su parte, Hojem et al. (2011) apelan al concepto de “ensamblaje o vínculo” como una forma de caracterizar el trabajo de ingenieros consultores comprometidos con proyectos relacionados con el medio ambiente. En general, sus hallazgos sugieren que, más allá del compromiso ambiental asumido, estos ingenieros reconocieron su falta de capacidad para influir sobre otros actores intervinientes en los proyectos de ingeniería en una dirección más respetuosa con el medio ambiente, a pesar de sus intenciones, generando tensiones éticas.

El problema de la movilidad de profesionales en un contexto de globalización se expone en el trabajo de Friesen (2011). Este autor focaliza en las características que asume la inserción de inmigrantes altamente calificados en el espacio de trabajo y, en ese contexto, profundiza en el conocimiento profesional de jóvenes inmigrantes incorporados en una empresa de alta tecnología en Canadá. Destaca que los ingenieros consultados afirman traer de la Universidad buenos conocimientos teóricos, a la vez que sienten estar adquiriendo “capital experiencial” en el lugar de trabajo, lo que es percibido como una transformación de su identidad profesional. Con referencia a la inserción, Friesen (2011) alerta acerca que, a menudo, se ve la inmigración de este tipo de trabajadores como una transición sin problemas; sin embargo, la investigación puso de manifiesto que la misma no es sencilla, tampoco en términos culturales.

El campo de la educación en ingeniería. Los discursos predominantes

El escenario hasta aquí planteado es el marco en el que confluyen recomendaciones y propuestas, plasmadas en documentos y publicaciones de organismos, consejos o asociaciones profesionales y académicos y comunidad científica en todo el mundo a través de los cuales se reflejan diversos modos de enfrentar desde lo educativo, los desafíos históricos y adelantarse a las necesidades sociales. Al respecto, si bien entiendo que el mayor interés en nuestro caso se centra en la mirada al campo de la educación en ingeniería en nuestro país y en el ámbito latinoamericano, remarco que, desde mi perspectiva, es imposible referirnos a ellos sin considerar la visión europea, con impacto internacional, con enorme influencia en nuestra región, a partir de los acuerdos de Bolonia logrados en la Unión Europea

En el contexto europeo, los argumentos que vienen esgrimiéndose desde hace unos años dan cuenta de que la educación en ingeniería debe cambiar tanto para atraer a nuevos grupos de estudiantes como para proporcionar una formación apropiada para el desempeño en la sociedad futura (Berge et al, 2018). En coherencia con ello, se pueden encontrar convocatorias a programas y proyectos con financiamiento europeo en las que aparece la preocupación por el fomento de nuevas vocaciones en carreras STEAM (sigla que sintetiza en inglés, Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática), la inclusión y la transformación de las enseñanzas científico tecnológicas en todos los niveles educativos. En este contexto, se alude a competencias para la “era digital” y la “industria 4.0”, las que aparecen ligadas, entre otros, a objetivos de formación para el desarrollo de la innovación, la creatividad, la solución de problemas complejos, la gestión de gran cantidad de datos, el diseño, la autonomía en el aprender, el trabajo en equipos interdisciplinarios y la comunicación. Estos fundamentos son expresados reiteradamente en publicaciones y reuniones científicas, pudiéndose observar, en general, una mayor penetración de las TIC en los espacios curriculares de las Ingenierías que el que habitualmente podemos encontrar en el ámbito latinoamericano, teniendo como protagonistas a las tecnologías emergentes, del tipo laboratorios remotos, herramientas de diseño e impresoras 3D y uso de realidad aumentada, integrados en escenarios de formación práctica presenciales o colaborativos a distancia, aunque esto no siempre está asociado, desde mi punto de vista, a una profunda reflexión en términos educativos.

En este contexto, Molka-Danielsen et al (2013) afirman que quienes fundamentan desde lo educativo, sostienen sus diseños desplegando estrategias de enseñanza activa, coherentes con el aprendizaje situado (Henning, 2004) o de aula invertida (Bishop and Verleger, 2013), involucrando la integración teórico- práctica, tanto para fomentar habilidades de trabajo en equipo, como para proporcionar mejores resultados de aprendizaje. En ese marco destacan, como metodologías, las del aprendizaje por proyectos (De Graaff y Kolmos 2007); el aprendizaje basado en problemas (Mills y Treagust 2003), el aprendizaje cooperativo (Smith et al. 2005), el aprendizaje a través de problemas en el lugar de trabajo (Jonassen, Strobel y Beng Chwee 2006), o en colaboración entre universidades e industria (Arlett et al. 2010) y el aprendizaje del emprendedorismo (Mäkimurto-Koivumaa y Belt 2016).

Ya como referentes de nuestro ámbito regional e internacional, tanto la Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería (ASIBEI) como el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) de Argentina, exponen en sus documentos acerca de la existencia de los cambios en el mundo y en las sociedades, con mención a términos tales como “era digital”, “sostenibilidad”, “globalización 4.0”; se habla de “nuevos paradigmas, sociedad del conocimiento, redes y la actual economía que conforman un escenario particular” (ASIBEI, 2013), planteándose como problemas a resolver en los diversos países las relaciones

entre la universidad y la industria, la gestión de la sostenibilidad, el desarrollo tecnológico y la innovación.

Con este sustento, desde ASIBEI, se definen como ejes de trabajo, la atención a la movilidad; la formación del Ingeniero Iberoamericano; la calidad de la educación y la formación de profesores (ASIBEI, 2013), proyectándose en la región una concepción de egresado en Ingeniería como “un ser competente (con un conjunto de competencias), capaz de ejercer su profesión en la realidad que lo rodea” (ASIBEI, 2013), resurgiendo así en nuestro país y en la región, con mayor consenso, la visión del Proyecto Tuning-América Latina (Beneitone et al, 2008), en coherencia con el Tuning Europa en el marco del proceso de Bolonia.

Con mención explícita a aportes llegados desde el CONFEDI, se definieron entonces diez competencias genéricas, complejas e integradas, como “faro” para las instituciones en los diversos países de la región, caracterizadas en los documentos como “relacionadas con saberes (teórico, contextual y procedimental), que se vinculan con el saber hacer (formalizado, empírico, relacional), que están referidas al contexto profesional (la situación en que el profesional debe desempeñarse o ejercer), que apuntan al desempeño profesional (la manera en que actúa un profesional técnicamente competente y socialmente comprometido) y que incorporan la ética y los valores en el perfil del profesional que se busca formar” (ASIBEI, 2013). Ya sin poner en duda aspectos tales como la necesidad de actualización permanente, la flexibilidad curricular y la movilidad de los estudiantes, desde el CONFEDI emergen como aportes relativamente recientes, la propuesta de “estándares de segunda generación” para las carreras de grado, el nuevo perfil de ingeniero definido en términos de competencias genéricas y específicas (tanto “tecnológicas” como “sociales, políticas y actitudinales”), y la preocupación por una capacitación docente que garantice “el desarrollo de un aprendizaje centrado en el estudiante” (CONFEDI, 2014). Con alusión a la Ingeniería, las competencias tecnológicas refieren a saberes tales como, identificar, formular y resolver problemas; concebir, diseñar y desarrollar proyectos; gestionar, planificar, ejecutar y controlar proyectos, utilizar de manera efectiva las técnicas y herramientas de aplicación en la disciplina; contribuir a la generación de innovaciones y/o desarrollos tecnológicos. Mientras que, con atención a competencias sociales, políticas y actitudinales, se consideran, desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo; comunicarse con efectividad, actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social, considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global; aprender en forma continua y autónoma y actuar con espíritu emprendedor. Todo ello va en línea con lo que se da en llamar un nuevo perfil del Ingeniero, en el que se incorpora el lenguaje de las competencias, y donde, en palabras de ASIBEI (2014) “las tecnologías de la información son, sin duda alguna, el eje de la transformación educativa a nivel mundial”.

Algunas reflexiones

Coincidiendo con Molka-Danielsen et al (2013), entiendo que los desafíos son muy complejos, y probablemente, no privativos de las enseñanzas de ingeniería. Claramente, las habilidades que se reclaman no se desarrollan desplegando métodos tradicionales de aprendizaje formal sino a través de una mayor aplicación de enfoques de aprendizaje activo. Con base en resultados de experiencias previas (Marchisio, 2003, 2015) y coincidiendo con (Kinchin et al., 2007; Stacey y Stickley, 2012) considero que la capacitación tradicional basada en competencias tampoco logra abordar adecuadamente el problema de una formación universitaria para un mundo cada vez más complejo en el que las capacidades de aprender a aprender, el desarrollo de estrategias metacognitivas, de un pensamiento científico y crítico, la toma de decisiones lógicas y analíticas (Badran, 2007), responsables y éticas, la creatividad, la actitud por el cambio, la búsqueda de calidad y la innovación requeridas para la solución de problemas complejos en pos de un desarrollo sostenible tanto en contextos de incertidumbre como de urgencias laborales, son esenciales.

Y es claro, también, que los estudios en el lugar de trabajo nos permiten además considerar esenciales la aceptación de una posible reconfiguración de la propia identidad profesional y la plena comprensión y aceptación de una forma de trabajo colaborativo en el marco de sistemas integrados en redes socio-técnicas e interculturales para los cuales se requieren saberes tecnológicos, pero además, y fundamentalmente, habilidades comunicativas y expresivas desarrolladas tanto en relación con las personas como con los objetos con los que opera, para, con todos ellos, poder cruzar las fronteras de la disciplina y construir nuevos y emergentes modos de actuación científica y profesional.

Desde mi perspectiva, es claro que todo ello no se logra con una formación restringida para el trabajo, sino con una sólida e integral que atienda a la naturaleza compleja, inter/multidisciplinaria de los problemas de Ingeniería, y a su evolución previsible, que permita transitar con autonomía de una generación tecnológica a otra, que habilite para ver problemas futuros, a interactuar en distintos contextos éticamente, anticipando y evaluando críticamente las implicancias que sus soluciones tienen para la sociedad (Marchisio, 2003).

Con ese sustento considero imprescindible que la acción didáctica se sostenga sobre la base de una verdadera interactividad educativa (Coll, C., 1995). Al respecto, involucro en el concepto de interactividad, no sólo las interacciones interpersonales en el aula y con un contenido, sino también actuaciones de elaboración o producción en apariencia individuales y colectivas relativas a los estudiantes, en ausencia de los profesores, y a los profesores, en ausencia de los estudiantes, aun cuando medien (o existan) entre ambos procesos (o acciones) diferencias espaciales y/o temporales. Cobra sentido entonces pensar la acción educativa como una actividad orientada a la creación de “ambientes de aprendizaje”, estructurados convenientemente desde el diseño curricular y configurados como espacios que se extienden más allá del ámbito físico de la clase; como entornos en los que se favorecen las ayudas

pedagógicas y los mecanismos de evaluación, a los fines de promover en los estudiantes aprendizajes con un alto grado de significatividad y funcionalidad, atendiendo a las características concretas de cada situación, haciendo uso de la gama más o menos amplia de estrategias, medios o recursos didácticos disponibles, incluidas las TIC, para favorecer en los estudiantes el desarrollo de los procesos mentales, actitudinales y destrezas requeridos (Marchisio, S., 2003). En estos ambientes, reconozco una de las funcionalidades, no única, pero esencial, que pueden asumir las tecnologías contemporáneas en el ámbito de la educación en ingeniería, facilitando medios para el desarrollo de una variedad de interacciones didácticas complejas y situadas en diversos escenarios. En ese marco, rescato como dispositivos didácticos, la integración teoría – práctica en permanente diálogo reflexivo, la experimentación como exploración a partir de la indagación sobre un marco de teoría, la formulación de una hipótesis a partir de resultados inesperados, el uso de la analogía como una metáfora generativa de una nueva idea, el análisis sistémico de una situación / problema complejo definido en un contexto de aplicación. Entiendo asimismo que, en el “mientras se incorporan” significativa y críticamente desde lo educativo, se estará aportando a la construcción de una forma de identidad profesional y de ciudadanía global y regional, rica en saberes complejos y abierta a los cambios, la que, seguramente se irá resignificando en espacios laborales diversos.

La potencialidad de los Laboratorios Remotos y los objetivos de formación

Uno de los pilares indiscutibles de la formación en disciplinas científico-tecnológicas es el trabajo en el laboratorio. A través de la experimentación, se persiguen objetivos educativos de comprensión conceptual, desarrollo de pensamiento científico y habilidades de diseño, además de habilidades sociales relacionadas con el trabajo cooperativo (Krickasand et al, 2013)

Desde hace dos décadas se han incorporado a la enseñanza de la ingeniería los denominados laboratorios remotos, con los cuales los estudiantes pueden experimentar sobre circuitos reales a través de Internet; esa característica de experimentación real es la que diferencia a estos laboratorios de los llamados laboratorios virtuales, sólo basados en software.

Uno de los laboratorios remotos más difundidos en el área de circuitos electrónicos es el llamado Virtual Instrument Systems in Reality (VISIR), desarrollado por OpenLabs Electronics Laboratory del Blekinge Institute of Technology de Suecia (Gustavsson, 2003). Básicamente consiste en una mesa de trabajo remota, equipada con instrumentos reales, para operar a distancia, seleccionando fuentes de alimentación, dispositivos y otros elementos a los efectos de armar conexiones en un protoboard experimentando sobre circuitos eléctricos y electrónicos. Si bien experimentar en forma remota no es equiparable a manipular los elementos e instrumentos en un laboratorio tradicional, la implementación de los circuitos y la manipulación de los instrumentos de medición se realiza a través de pantallas que brindan una alta sensación de inmersión. Otra de sus características es la versatilidad, pues para una misma configuración

circuital, pueden variarse componentes y valores de parámetros que resulte relevante ensayar y observar las variaciones. Asimismo, permite el acceso simultáneo en línea de un número importante de estudiantes, cada uno desde su propio dispositivo, sin percibirse retardos, con una disponibilidad de 24 horas los siete días de la semana, habilitando que el estudiante organice sus tiempos según necesidades. VISIR ha sido adoptado por numerosas instituciones educativas de diversos países (Alves et al, 2016) y un aspecto de gran interés a nivel investigación es que ha sido modificado y mejorado por otras (García Zubía, 2017) en el marco de proyectos.

Asumiendo tanto la naturaleza experimental de las disciplinas tecnológicas como las necesidades de formación que plantea el actual contexto, me voy a referir a algunos resultados del proyecto ERASMUS+ de la Unión Europea, denominado *“Módulos educativos para la práctica y la teoría de circuitos eléctricos y electrónicos siguiendo una metodología didáctica basada en la indagación, con empleo del laboratorio VISIR”*, del que participé junto a un equipo de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la UNR y a otros de universidades europeas y latinoamericanas, entre 2015 y 2018 (Alves et al, 2016).

Dicho proyecto estuvo dirigido al área amplia de las enseñanzas de las Ingenierías Eléctrica y Electrónica, y, dentro de ellas, al estudio de la teoría y la práctica de circuitos. En concreto, las acciones estuvieron destinadas a definir, desarrollar y evaluar un conjunto de módulos educativos que se corresponden con la realización práctica de experimentos empleando VISIR. Entre otros, se buscó que este laboratorio educativo se integre en los currícula en coherencia con el enfoque de aprendizaje por investigación, empleando metodologías activas, centradas en el estudiante, buscando aunar lo anterior con lo ya expresado en términos de potencialidades educativas, relacionadas con el trabajo experimental y de las tecnologías contemporáneas, como configuradoras de escenarios de aprendizaje situados y colaborativos (Lave et al, 1999).

La estrategia incluyó también la formación docente desde esa perspectiva, involucrando en ello a las propias instituciones educativas con intervención de organizaciones como ABENGE en Brasil y CONFEDI en Argentina que nuclean a los decanos de ingeniería de dichos países responsables de discutir ante las autoridades nacionales, tanto políticas como perfiles profesionales en el campo de las ingenierías. Desde la perspectiva de una producción de conocimiento público, disponible para todos, el proyecto se asentó en su concepción, en pilares que hoy se reconocen como fundamentales en todo proceso de innovación: esto es, el conocimiento científico que necesita combinarse eficazmente con la tecnología y con las aplicaciones que estimulan la innovación en el área de la electrónica y la educación en Ingeniería y en ciencias experimentales, el trabajo en redes, la atención a las propias realidades y contextos curriculares, áulicos e institucionales, con participación de docentes y estudiantes.

La experiencia didáctica en la FCEIA de la UNR involucró a tres espacios curriculares de la carrera Ingeniería Electrónica (IE), todas asignaturas formativas ubicadas en el plan de estudios entre segundo y tercer año, constituyendo un tramo curricular de asignaturas consecutivas y

contenidos correlativos. Las mismas tienen en común la búsqueda de alternativas didácticas que refuerzan el valor de la experimentación combinando cálculo, simulaciones, laboratorio remoto y actividades prácticas no disociadas de teoría y empleo de tecnologías digitales que facilitan escenarios interactivos y tiempos de aprendizaje flexibles.

La versatilidad en cuanto objetivos buscados y estrategias de incorporación curricular desplegados, permite pensar a VISIR como un recurso educativo cumpliendo roles diversos: a) como una aproximación gradual al trabajo en el laboratorio tradicional de forma tal que al llegar al mismo, el estudiante esté familiarizado con los elementos que va a encontrar en él; b) como medio para contrastar, evaluar e interpretar con autonomía hipótesis y resultados; c) como recurso de experimentación en red idóneo para ser integrado con otras estrategias y recursos (Marchisio et al, 2018), a los efectos de no sólo promover la autonomía sino también el trabajo colaborativo.

Una última reflexión

Concluido el proyecto, y observando en perspectiva sus resultados con referencia a los desafíos antes planteados, pareciera emerger la necesidad de seguir explorando nuevas posibilidades, nuevos usos del recurso, en el que el mismo se integre, por ejemplo, en el marco de estrategias de integración curricular con actividades experimentales inter-asignaturas. Sin embargo, es claro que lo logrado, no inhibe que se puedan promover creativamente nuevos aprendizajes, ligados directamente con lo que, vimos se reclama en el marco de la industria 4.0. En ello serán relevantes los escenarios que como educadores diseñemos, las estrategias didácticas que despluguemos y la reflexión crítica en relación con la potencialidad de los medios, la apropiación de códigos y lenguajes de las TIC y la reflexión contextualizada y compartida de experiencias y prácticas.

Referencias

- Anderson, K. J. B., Courter, S., McGlamery, T. Nathans-Kelley, T., & Nicometo, C. (2010). Understanding engineering work and identity: A cross-case analysis of engineers within six firms. *Engineering Studies*, 2(3), 153–174.
- Arlett, C., Lamb, F., Dales, R., Willis, L. & Hurdle, E. (2010). Meeting the Needs of Industry: The Drivers for Change in Engineering Education. *Engineering Education*, 5(2): 18–25.
- ASIBEI (2013). *Declaración de Valparaíso, sobre Competencias Genéricas de Egreso del Ingeniero Iberoamericano*. Documento de ASIBEI
- Badran, I. (2007). Enhancing Creativity and Innovation in Engineering Education. *European Journal of Engineering Education* 32(5), 573–585.
- Beneitone, P. et al. (2008). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en AL. Proyecto Tuning 2004-2007*. Universidad de Deusto & Universidad de Groningen Edit.

- Berge, M., Silfver, E. & Danielsson, A. (2018). In search of the new engineer: gender, age, and social class in information about engineering education, *European Journal of Eng. Education*
- Bishop, J. & Verleger, M.A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. 2013 *ASEE National Conference Proceedings*. asee.org
- Brown et al. (2001). Conocimiento especializado distribuido en el aula, en Salomon, D (comp). *Cogniciones Distribuidas*. Amarrotu
- Campagnolo, G. M. & Fele, G. (2010). From Specifications to Specific Vagueness: How Enterprise Software Mediates Relations in Engineering Practices. *Eng. Studies*, 2(3), 221–243
- Coll, C. (1995). Elementos para el análisis de la práctica educativa. En Genovard Rosselló et al. (Eds). *Psicología de la instrucción III. Nuevas Perspectivas*, Madrid: Síntesis.
- CONFEDI (2014). *Competencias del Ingeniero Argentino*. Documentos del CONFEDI
- Convert, B. (2005). Las carreras científicas en Europa: oportunidad para la FP-Europa y la crisis de vocaciones científicas. *Revista Europea de Formación Profesional*.
- De Graaff, E. & Kolmos, A. (2007). *Management of Change: Implementation of Problem-Based and Project-Based Learning in Engineering*. Rotterdam: Sense.
- Friesen, M. (2011). Immigrants' Integration and Career Development in the Professional Engineering Workplace in the Context of Social and Cultural Capital. *Eng. Studies*, 3(2)
- Gainsburg, J., Rodriguez-Lluesma, C., & Bailey, D. E. (2010). A 'knowledge profile' of an engineering occupation: Temporal patterns in the use of engineering knowledge. *Engineering Studies*, 2(3), 197–220
- Gustavsson, I. (2003). A traditional electronics laboratory with Internet access, *Proceedings of the International Conference on Networked e-learning for European Universities*, Granada, Spain, 23-25th November. Publisher EUROPACE
- Henning, P. (2004). Everyday cognition and situated learning. En D. Jonassen (Ed.).
- Hojem, M., Lagesen V. & Ryghaug, M. (2011). Doing Environmental Concerns in Consulting Engineering. *Studies*, 3(2)
- Johri, A. (2011). Global, technological, and environmental challenges for engineering professionals, *Engineering Studies*. 3(2), 71–77
- Jonassen, D., Strobel, J. & Beng Chwee, L. (2006). Everyday Problem Solving in Engineering: Lessons for Engineering Educators. *Journal of Engineering Education*, 95(3), 139–151.
- Krickasand, R. & Krivickas, J. (2013). Laboratory Instruction in Engineering Education, *Global J. of Eng. Educ.*, 11(2), 191-196.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mäkimurto-Koivumaa, S., & Belt, P. (2016). About, For, In or Through Entrepreneurship in Engineering Education. *European Journal of Engineering Education*, 41(5), 512–529.
- Marchisio, S. (2003). Análisis crítico de las enseñanzas de Ingeniería en Argentina. Tesis Doctoral, Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales, UNED, España

- Marchisio, S. (2015). Escenarios de enseñanza para las prácticas profesionales en Ingeniería. Sanjurjo, L. et al (Comp), Libro de actas: *VIII Congreso Iberoamericano de docencia universitaria y de nivel superior*. Rosario: Humanidades y Artes Ediciones.
- Marchisio S. et al. (2018). Incorporación de VISIR en Ingeniería Electrónica: Una experiencia institucional en Argentina. XII Congreso de Tecnología, Aprendizaje y Enseñanza de la Electrónica. *Actas TAAE 2018*- Tenerife. pp 288-298
- Mills, J. E. & Treagust, D. F. (2003). Engineering Education – Is Problem Based or Project-Based Learning the Answer? *Australasian Journal of Engineering Education*.
- Molka-Danielsen J. et al. (2013). Teaching Threshold Concepts in Virtual Reality: Exploring the Conceptual Requirements for Systems Design. Norway, 18–20 November. NOKOBIT
- Rodriguez-Falcon, E., & Yoxall, A. (2010). Service Learning Experiences: A Way Forward in Teaching Engineering Students? *Engineering Education*, 5(2), 59–68.
- Sahin, M. (2010). The Impact of Problem-Based Learning on Engineering Students' Beliefs About Physics and Conceptual Understanding of Energy and Momentum. *European Journal of Engineering Education*, 35(5), 519–537.
- Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 87–101.
- Trevelyan, J. (2010). Reconstructing engineering from practice. *Eng. Studies*, 2(3), 175–196.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós
- Will-Zocholl, M., & Schmiede, R. (2011). Engineers' work on the move: Challenges in automobile engineering in a globalized world. *Engineering Studies*, 3(2), 101–121.

Desafíos en la enseñanza de la programación de computadoras para el primer año de las carreras de Computación

Alejandro Héctor González

Universidad Nacional de la Plata, Argentina

agonzalez@lidi.info.unlp.edu.ar

Introducción

Este trabajo surge del análisis de las propuestas de enseñanza en las Carreras de Informática, Sistemas y Computación de la Universidad Nacional de la Plata.

Los datos de ingreso y permanencia en las carreras relacionadas con la Informática muestran que más del 50% del abandono universitario en Informática se concentra en el primer año de las carreras. Las causas son múltiples y se analizan algunas de ellas. La iniciación de una carrera universitaria enfrenta al alumno con nuevas situaciones que deben resolver y que les permita permanecer en el sistema hasta su egreso.

En particular las carreras de informática relacionadas con la Ingeniería presentan particularidades. En estudios como Graffigna et al (2014) identifican algunas causas de abandono estudiantil relacionadas con capacidades de los estudiantes que ingresan y otras con la institución que los recibe.

Ferrero y Oloriz (2015) estudiaron la tasa promedio de abandono para el período 2000-2010 en la Universidad Nacional de Luján en Argentina y resultó superior al 71%; identificando una alta correlación entre el rendimiento académico de los estudiantes en Matemática y el abandono durante el primer año de carreras de Ingeniería.

Algunas causas que se presentan en ambos trabajos hacen referencia a la preparación previa en la Escuela Media, la motivación por el estudio y aparecen evidencias donde se necesita revisar y fortalecer el componente didáctico en las acciones de acompañamiento de los estudiantes.

Caso de estudio

En la Facultad de Informática de la UNLP se desarrolla una estrategia temprana de articulación con la Escuela Media (González, 2006). Se ofrecen diferentes carreras como: Ingeniería en Computación, Licenciatura en Informática, Licenciatura en Sistemas, Analista en Tecnologías de la Información y Comunicación, Analista Programador Universitario.

En referencia a la problemática referida a las matemáticas se debe agregar el componente de programación que es central para cualquiera de las carreras y es de interés para los estudiantes. A pesar de ser el contenido más novedoso y requerido por los alumnos, resulta ser en la mayoría

de los casos el más ajeno a su formación previa, con trayectos donde no vieron contenidos de programación. Esto plantea un problema para los estudiantes que entienden que van a desarrollarse en un campo profesional donde el acceso inicial es dificultoso.

Para todas estas carreras se presenta la estrategia global desde el ingreso y su paso hacia el segundo año fortaleciendo el desarrollo de los futuros profesionales.

El ingreso está compuesto de tres asignaturas que pertenecen a la currícula y deben ser aprobadas y se realiza durante el cuatrimestre anterior al ingreso formal a la Universidad. Durante este período la opción pedagógica elegida para el dictado es a distancia y se abordan los componentes fundantes de la carrera: “Matemática 0”, “Expresión de problemas y algoritmos” y “Conceptos de organización de computadoras”. Tienen una duración de 6 semanas y son 3 asignaturas del plan de estudios.

Estas 3 asignaturas aproximan a los estudiantes al conocimiento inicial de la carrera y articula en forma directa con las materias del primer cuatrimestre. Si los estudiantes aprueban esta instancia quedan eximidos de realizar las materias de forma presencial a fines de Enero y que concluye a principios de Marzo. Los que no aprueben ninguna de las dos opciones pedagógicas: presencial o distancia desarrollan nuevamente las asignaturas durante el primer cuatrimestre en forma presencial con un hasta 50% de actividades a distancia.

Durante el primer año realizan las asignaturas de “Conceptos de algoritmos datos y programas”, “Organización de computadoras”, “Matemática 1”, “Taller de programación”, “Arquitectura de computadoras” y “Matemática “.

Hay una diferencia con respecto a la Carrera de Ingeniería en Computación que se desarrolla en forma conjunta entre la Facultad en Informática y la Facultad de Ingeniería de la UNLP, donde se ofrecen diferentes alternativas para establecer la continuidad. Durante el primer año deben cursar: “Matemática A”, “Química”, “Programación I”, “Matemática B”, “Sistemas de representación” y “Programación II”.

La actualización de contenidos en las diferentes asignaturas se realiza en forma continua y apunta al desarrollo profesional y a las competencias específicas para un adecuado desempeño informático

Metodología de enseñanza

En particular se describe la modalidad de trabajo establecida en la cátedra de Programación II y su articulación vertical y horizontal en el plan de estudios.

Se fue transformado el modelo expositivo presencial de teoría y de práctica de escritorio en lápiz y papel. Las modificaciones fueron introducidas en forma paulatina advirtiendo las dificultades y la aceptación de los estudiantes.

Se logra en la actualidad trabajar con una modalidad del tipo taller, donde los estudiantes disponen de una notebook brindada para la Facultad. En el caso de pocos estudiantes en el curso

se dispone de una notebook por alumno, sino se comparte entre dos. Hay un trabajo en equipo de los docentes de la teoría y de la práctica. Hay breves explicaciones en el aula, apoyadas por presentaciones en diferentes formatos power point, prezi o videos. Los alumnos van acompañando a los docentes en las explicaciones y deben realizar la resolución de situaciones problemáticas o de estudios de casos que se les van planteando en el aula. También realizan una entrega semanal de un ejercicio en particular que es tutorado por los ayudantes. La comunicación es tanto presencial como a distancia mediada por herramientas de comunicación asincrónica en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje llamado “Ideas”.

La evaluación consiste en el desarrollo de un denominado “Trabajo Práctico” que es similar al realizado todos los días y se desarrolla en computadora en grupos de pares. Estos trabajos prácticos son por módulos. La asignatura se organiza en cuatro módulos que deben ser evaluados

Ese Trabajo Práctico se aprueba con nota 6 y se realiza un coloquio para ver las observaciones o correcciones y se realizan preguntas de carácter teórico práctico para reforzar los conceptos de cada tema.

Para aprobar la cursada deben aprobar 3 de los 4 módulos y rendir un final donde debe desarrollar el módulo que no han aprobado.

El alumno puede también promocionar donde deben aprobar los 4 módulos y rendir escritos de la parte de teoría correspondiente a cada módulo.

Resultados y conclusiones

Algunos resultados iniciales advierten que los estudiantes con mayor probabilidad de abandono tienen una nota promedio relativamente baja, tiene poco conocimiento previo de que trabajaran en la carrera, le resulta difícil trabajar en grupos, existe una baja tolerancia al fracaso, problemas con el cumplimiento de horarios o entregas.

Se observan mejoras en la aprobación y permanencia debido a las modificaciones didácticas introducidas en los últimos años.

Se plantean nuevas estrategias cada año para ir mejorando los trayectos de los estudiantes.

Bibliografía

González, A. H. (2013). Articulación de modalidades de enseñanza con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que favorezcan el acompañamiento y permanencia de los estudiantes universitarios de la cátedra de Programación 2 de la carrera de ingeniería en Computación de la UNLP (Doctoral dissertation, Rectorado).

González, A. H., Madoz, M. C., & Gorga, G. (2006). Herramientas tecnológicas de Educación a Distancia en el proceso de articulación Escuela Media-Universidad: el caso de Informática. In XII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación.

Suárez-Montes, N., y Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300–313. doi: 10.15446/rsap.v17n2.52891

Vega, C. F. (2015). Experiencias formativas service learning: Modelo pedagógico para promover aprendizaje activo y contextualizado desde primer año. V CLABES

La enseñanza proyectual a escala humana

María Cristina Martínez
FAUD-UNMDP, Argentina
arq.cristinamartinez@gmail.com

El S. XXI ha puesto en discusión la *escala humana* de las disciplinas y el ejercicio de las profesiones, un estado del debate que excede con creces la academia en tanto todos somos voces de reflexión y opinión como sujetos de los diversos saberes disciplinares (pongamos como ejemplo el ejercicio de la medicina). En el campo de la educación, la humanización de las prácticas docentes lleva cierta ventaja sobre otras disciplinas, una evidencia –sostengo– del claro predominio de las mujeres entre quienes ejercemos la profesión y de una visión que ha entendido tempranamente el orden de prioridades entre el objeto de enseñanza y los vínculos entre maestros y estudiantes. En el campo de las disciplinas proyectuales –en tanto– a lo largo del S. XX se construyó (en clave eurocéntrica) una interesante revisión y avanzada sobre las consecuencias humanas de la revolución industrial en las ciudades y la vida de las personas, aunque la *escala humana* propuesta ha dejado más oscuros que claros en evidencia.

En esta conversación, deseo abordar una experiencia de enseñanza proyectual que –en la perspectiva de una investigación educativa– conjuga la *escala humana* del objeto de conocimiento con su enseñanza: un taller proyectual identitario, atravesado por profesores memorables y una comunidad de práctica donde lo profundo, es la vibración hacia la proyectualidad.

Palabras Clave: Enseñanza proyectual; escala humana; comunidad de práctica; vibración

Esta comunicación reconoce y contiene tres canales convergentes: una Tesis Doctoral² que abordó la enseñanza proyectual en un Taller³ de diseño de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP); los proyectos desarrollados en el marco del Grupo de Investigación que dirijo en la FAUD⁴, y las más recientes búsquedas investigativas que han ampliado generosamente la mirada por fuera de la enseñanza proyectual, para permitirme volver aquí a ella.

² Martínez, María Cristina (2017). Enseñanza proyectual; vínculos entre comunidad de práctica y profesores memorables. Estudio interpretativo en un Taller de Diseño Arquitectónico en la FAUD-UNMDP. Tesis de Doctorado S/p. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.

³ Utilizamos mayúscula en virtud de que los talleres se identifican con el apellido del/la titular (Taller Solla en esta investigación doctoral).

⁴ Grupo de Investigación en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Proyectuales (CESDIP).

La Tesis Doctoral de referencia, asumió en la indagación narrativa, el enfoque biográfico-narrativo y la etnografía su perspectiva epistemológica y ontológica; las preguntas de investigación y sus objetivos, estuvieron inspirados en una didáctica específica escasamente explorada en términos vinculares de comunidades de práctica, en relación con docentes considerados memorables por los estudiantes. Asimismo, esta investigación proponía lazos interpretativos que, sostenidos en dimensiones institucionales e histórico-disciplinares, pudiera transitar perspectivas de otros campos, en la convicción que la enseñanza los incluye para comprendernos mejor. A la distancia, aquella investigación sigue palpitando –aunque renovada– al calor de esta didáctica específica, a los sujetos que han narrado y al Taller en sus variadas, riquísimas formas de relatar/se la enseñanza proyectual.

Respecto de los otros canales que convergen en esta comunicación, resulta necesario precisar que el territorio de indagación del Grupo CESDIP, se ha ido componiendo en estos años a partir de la enseñanza proyectual para luego ampliarse a otros campos disciplinares, donde aún en la diversidad de sus objetos reconocemos en lo común, lo particular: ahí es también deseable mirar/se.

En el seno de estas mixturas, se han gestado también inquietudes respecto de las fronteras tangibles e inmateriales erigidas dentro del campo de la educación universitaria y sus tradiciones académicas; estamos en la tarea de atravesarlas, desmarcando a la investigación de las clausuras categoriales, la infecundidad de los lenguajes referenciales y los absolutos para explorar, en cambio, los territorios más fluidos e impermanentes de una “poética de los saberes” (Ranciere, 2012) y de ciertos “locus de aconteceres” (Martínez, 2018) implicados en la enseñanza.

“[...] uno de los problemas más complejos de
la enseñanza: la enseñanza proyectual”
Litwin (2007:20).

En la enseñanza proyectual, el proceso⁵ tanto como sus productos⁶ emergentes, constituyen una trama compleja, cargada de significados, enormemente valorada hacia el interior de la comunidad de práctica aunque –a diferencia del emergente, el producto– la trama humana del proceso didáctico es todavía un campo menor en el contexto de las producciones académicas formales. Profundizar en la epistemología de esta didáctica específica implicó en nuestra investigación, adentrarse en un Taller Vertical en términos de locus de la proyectualidad, en las múltiples narrativas de una cultura situada e identitaria, hacia el *re-conocimiento* de los vínculos

⁵ Si bien el término “proceso” en la enseñanza proyectual remite a diversas definiciones, lo utilizamos en esta investigación en términos de las lógicas proyectuales que intervienen en la definición final del proyecto, y remiten a un continuo de teorización de las prácticas y prácticas teorizadas, de co-construcción de saberes constituyentes de reflexiones, decisiones y desarrollos materializadas en productos en la enseñanza proyectual.

⁶ Definimos como producto en la enseñanza proyectual la materialización individual y/o colectiva objetual en sus distintos soportes y escalas.

entre profesores memorables y “comunidad emocional de práctica” (Martínez & Yedaide, 2018) donde el objeto de enseñanza aunque universal (el proyecto) se convierte en particular en términos de habitar *lo común*. *Lo común*, tanto en su cualidad configurante de esta comunidad de práctica, como en su condición posibilitadora de cambio: “Lo común, es la abertura del espacio entre seres y cosas y la posibilidad indefinida, tal vez infinita, de que ese espacio se abra, se reabra, cambie, se modalice (Nancy, 2000:152). *Lo común* –en tanto *ser* en común– como los vínculos en la comunidad indagada identificados en una afectación que es antes una travesía que un punto de llegada; *lo común* no está dado ni es preexistente a la comunidad de práctica, con-forma una geo-biografía vital de objetivación del legado de sus docentes memorables en un tejido vital que es a la vez de distanciamiento y proximidad con sus mentores; desde un *eros* de la confianza mutua de las biografías narradas y del *im*-pacto; *lo común* es “el modo de ser y hacer de la comunidad” (Martínez, 2017) y como tal, puede ser entendido en términos de una metamorfosis modélica: “...La metamorfosis es el modo de la comunidad: el modo de la comunidad es el modo mismo, la comunidad es el lugar mismo de la modalización. Es la potencia de una otra manera [...] (Nancy, op.cit.:152). *Lo común* es educativo en términos de un “modo de ser socrático” y “metamorfosis constituyente” (Candelero, 2013) que vincula esta comunidad de práctica con sus mentores en la objetivación y elección del legado, y constructor de vínculos de sentido a partir de los significados. *Lo común*, que comparte la misma raíz latina con *comunidad* (del latín *communitis* y del griego κοινότητα) es el *modo vincular* donde lo universal –la enseñanza proyectual–, se convierte en particular en esta comunidad de práctica. Es desde todos estos sentidos de *lo común*, que la comunidad de práctica *habita* los múltiples territorios abordados en esa investigación; una forma de habitar la enseñanza proyectual desde lo que fue, es y desea ser, entendiendo el *habitar* de la enseñanza proyectual como un modo de estar y ser en ella: “En el acto de habitar se concentran prácticas de archivo cotidiano, ciertamente, pero se articulan igualmente costumbres, rituales sin los cuales la inquietud no se conjura, sino que perdura y menoscaba el cuerpo y el alma [...] Habitar significa por tanto tardar, demorarse, en torno al hogar...” (Onfray, 2016:103).

Habitar la enseñanza proyectual... ¿En qué hogares? ¿De qué mundos? El mundo y el hogar en que esta comunidad de práctica convierte el Taller de diseño en un lugar practicado a *escala humana*, que en la investigación de referencia definimos desde los tres lugares de la narrativa.

El taller como lugar de acontecer

Definimos el Taller Solla como *lugar de acontecer* -este mundo construido colectivamente al abrigo de *lo común*- en estrecha identificación con el tiempo/s proyectual de espera y vigilia; un

lugar de tiempo suspendido, de la *elpís* griega⁷. Desde esta perspectiva el Taller excede su connotación espacial hacia el sentido de las prácticas en él experimentadas, ancladas en una teoría proyectual de la *poiesis* (del griego “hacer” o “crear”) donde la propuesta docente es del orden de una *narrativa practicada* que en el contexto del Taller interpretamos como prácticas sensibles del por-venir, de aquello que es deseado. Este Taller es un *lugar de acontecer* porque exige de presencias, de gestos, de vigiliadas, de contactos, de vibraciones. Interpretado en esta perspectiva, el Taller como *lugar de acontecer* se redime de su simple espacialidad en tanto dispositivo material y simbólico de las prácticas proyectuales, en tanto hábitat de sujetos deseantes, atravesados por una cultura del deseo hacia el proyecto, que comparte con educación (del griego *deuk*) un “sacar adelante” en el por-venir, como la *elpís* de algo bueno.

En un tiempo del por-venir

En su devenir, la enseñanza no ha sido ajena al lamento de Plauto⁸ construyendo una noción del tiempo educativo en las prácticas de enseñanza institucionalizadas, en pequeños trozos *otros* (de la teoría, la práctica, la entrada y salida de clase, las evaluaciones) interpretables unívocamente a partir de manifestaciones concretas⁹ y relacionadas en su origen con el tiempo productivo de la fábrica¹⁰. El tiempo observado se constituye de muchos tiempos de las prácticas registradas en el Taller, y lo excede incluso en su témporo-espacialidad al dejar entrar en ese habitar las redes sociales comunes. La evaluación de la proyectualidad tiene que ver básicamente con el proceso mismo; se ha desarrollado en un tiempo muchas veces interrumpido por acciones creativas y reflexivas de los estudiantes (en soledad y en grupos) y por los tiempos del docente que desafía y los espera. Este es un tiempo a *escala humana*, un *tempo* subjetivo, personal, que vibra en el Taller al calor de los gestos hacia la proyectualidad; de procesos hacia la autorregulación, en ese avanzar y retroceder dando lugar a la experimentación de un tiempo destituido del rasgo (foucaultiano) de vigilar y castigar, para profundizar en el sentido que asume en esta comunidad de práctica. Tiempo/s que en su vibración convidan a lugares *inter-medios* entre el objeto y su enseñanza hacia formas sensibles de *cono-ser* a escala humana; tiempos en el sentido de pos-experiencias que no son externas a los sujetos, son lugares inter-medios: exteriores (las lógicas proyectuales) e interiores (de los sujetos) donde habitar la enseñanza proyectual a *escala humana*; donde el otro es un otro necesario (en sus tiempos),

⁷ Que significa “espera de lo que va a suceder y que por tanto puede ser al mismo tiempo, si se espera algo bueno, la esperanza y, si se espera algo malo, el temor: *elpís* es a la vez buena y mala” En: Vernant, J-P. (2008). *Atravesar fronteras. Entre mito y política II*. Pp 122 Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

⁸ “¡Que los dioses maldigan al primer hombre que descubrió cómo señalar las horas! Y que maldigan también a aquel que en este lugar erigió un reloj de sol para cortar y despedazar de modo tan infame mis días en pequeños trozos” Plauto (c.200 a. C.)

⁹ Campana, timbre, clases magistrales, ejercicios prácticos, exámenes parciales, finales, escritos, orales, etc.

¹⁰ Hargreaves (2005) profundiza en la relación conflictiva que establecen los docentes con el tiempo, destacando la importancia que se le suele asignar en la prefiguración y estructuración de las prácticas: “El tiempo es enemigo de la libertad. O así [se lo] parece a los profesores...” (p.119).

como los músicos cuando tocan juntos: “La belleza de tocar juntos es encontrarse en Uno [...] Toco con mi compañero, nos escuchamos el uno al otro; nos vemos cada uno en el espejo del otro, nos conectamos con lo que oímos. Él no sabe dónde voy yo, yo no sé dónde va él, y sin embargo anticipamos, sentimos, conducimos y seguimos al otro...” (Nachmanovitch (1990: 113). Un tiempo como promesa de aquello que está *por-venir*, como “arte de demorarse” (Byung-Chul Ham, 2015: 81) pasible de una vibración corpórea en el territorio de lo sensible: “Yo creo que antes había un mito de lo que era la figura de Kuri más que nada... y lo bueno que el mito sigue a través de los años. Y Kuri no está más ya, y se pierde el mito y lo que se gana es una continuidad que es mucho más práctica y mucho menos simbólica que lo que era antes, ahora es como más real, más física...” (Tomás -E/ JS)¹¹

Con el dibujo “en estado coloquial y conceptual”¹²

La comunicación como vehículo para la enseñanza proyectual asume en esta comunidad de práctica propósitos duales: del contenido disciplinar y del conocimiento del estudiante de *sí mismo* en sus percepciones, interrogantes y deseos. Si la palabra es esencialmente dialógica, el medio en el que el mundo se hace cognoscible, aquí además la enseñanza a través del croquis se asume como un encuentro reflexivo singular, una apertura en suspenso; el dibujo del docente y del estudiante hacen vivible las prácticas del *cono-ser* como experiencia de “reflexión y sentido” (Bárcena, 2005) habitando en estado de vibración a escala humana. Un estado coloquial y conceptual como posicionamiento didáctico que es también político y evocativo de los mentores, donde el lenguaje en sus variadas formas ha construido esta comunidad y trasciende en sus prácticas. En estos términos, la enseñanza asume *habita-res* que se entranan en la vida personal, docente y profesional de esta comunidad de práctica desde *sus vínculos de sentido* con los mentores en la enseñanza proyectual, de voluntades interconectadas en un tipo de transmisión interrumpida en la perspectiva de Hassoun (1996), que abreva en vínculos filiales y culturales entre generaciones, expresión de una necesidad ancestral registrada en actos simbólicos y no obstante como sugiere el autor, ajena a la reproducción “[...] una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo” (p.70); donde todo pensamiento es re-pensamiento y toda transmisión es re-transmisión de pos-experiencias a *escala humana*, habitadas en vibraciones de sentidos y significados. Entonces, es genuino pensar también la enseñanza en términos del aroma del Taller, de las miradas, los abrazos, del desasosiego, el temor, las sonrisas y el “aire en la enseñanza”¹³ en este lugar de *acontecer*, en un tiempo del *por-venir* y del *dibujo en estado coloquial y conceptual*.

¹¹ Tomás, ex alumno del Taller (Entrevista en profundidad Tesis doctoral).

¹² Definición extraída de la entrevista al Prof. Titular Arq. José Solla.

¹³ Entrevista realizada al Arq. Roberto Kuri en el año 2010 (Ver: Porta, L. & Martínez, C. (2015). *Pasiones*; Roberto Kuri Mar del Plata: EUDEM.

¿Qué es la *escala humana* sino el sentido que desmaterializa las distancias entre las disciplinas y su enseñanza? Es aquello que construye pos-experiencias verdaderas, un modo de estar-ser y componerse con-para el mundo. Es la enseñanza proyectual en este Taller de diseño en el SXXI y en todas aquellas prácticas capaces de habitar-construir lugares inter-medios de encuentro entre el objeto de conocimiento y los sujetos, convidando aconteceres identitarios; no es una técnica, es un modo de disponer con intención las disciplinas a favor de los humanos, en un hábitat de enseñanza entre humanos, que vibran a *escala humana*.

Referencias

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Byung-Chul Han (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Buenos Aires: Herder.
- Candelero, N. (2013). *De las obras que hacen. El camino de la materia, hacia la conciencia*. Conferencia en el marco de las III Jornadas organizadas por la CETCACL, Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Rosario, Argentina.
- Hassoun, J. (1996). *Contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones De La Flor.
- Litwin, E., (2007). Prólogo. Reflexiones en torno a una didáctica para la enseñanza proyectual. En C. Mazzeo & A. M. Romano *La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*, (17-20). Buenos Aires: Nobuko.
- Martínez, C. (2018, noviembre) *Indagación narrativa: la posibilidad de un locus de acontecer*. Primer Workshop Internacional de Indagadorxs narrativxs. Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) Facultad de Humanidades, UNMDP, Mar del Plata, Argentina.
- Martínez, C. & Yedaide, M.M. (2018). *Pasiones; Juan Manuel Escudero*. Mar del Plata: EUDEM.
- Nachmanovitch, S. (2004). *Free Play. La improvisación en la vida y el arte*. Paidós: Ibérica.
- Nancy, L. (2000). *La comunidad inoperante*. (Trad. J. M. Garrido). Santiago: LOM Ediciones / Universidad Arcis.
- Onfray, M. (2016). *Teoría del viaje. Poética de la geografía*. Buenos Aires: Taurus.
- Rancière, J. (2012). Pensar entre disciplinas. En G. Frigerio & G. Diker (comps.) *Educación: (sobre) impresiones estéticas* Serie Seminarios del CEM (283-291). Entre Ríos: Fundación La Hendija, Argentina.

SIMPOSIO 11

Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior**Coordinadora**

Liliana Pérez

Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Argentina

lperezparisi@gmail.com**Integrantes**

Javier Gasparri

Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Argentina

jegasparri@gmail.com

Liliana Massara

Facultad de Filosofía y Letras. UNT. Argentina

elemme13@gmail.com

Patricia Rogieri

Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Argentina

pgrorieri@gmail.com

María Cristina Sarasa

Facultad de Humanidades. UNMdP. Argentina

mcsarasa@hotmail.com

La enseñanza de la lengua y la literatura conforma un campo de indagación que atraviesa la constitución de los saberes occidentales sobre el lenguaje. Las denominaciones mismas de Arte de la Gramática o Arte de la Retórica, que optan por la comunicabilidad del conocimiento alcanzado en lugar de la organización especulativa que subsume la denominación de *episteme* o *scientia*, marca desde el origen la preocupación por un conjunto de saberes significativos para la formación de los niños, los jóvenes y los profesionales del lenguaje, saberes vinculados en ambos casos al conocimiento lingüístico y al hallazgo de la forma de transmisión compatible con el objeto.

Las corrientes lingüísticas y literarias contemporáneas han continuado la problematización de la distinción antigua entre *episteme* y *téchne* -entre *scientia* y *ars*- en función de los denodados esfuerzos de tornarse científicas y cada abordaje teórico plantea la necesidad o la posibilidad de asumir un modo particular de transmisión del conocimiento alcanzado. Es así como en siglo XX y XXI se enfrentan teorías conductistas, estructuralistas, posestructuralistas, generativistas, interaccionistas, cognitivistas, constructivistas, entre otras, que expresa o tácitamente problematizan la enseñanza de las lenguas y las literaturas.

El Simposio “*Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior*” busca colocar en tensión las respuestas de las teorías a la relación entre el conocimiento alcanzado y las formas apropiadas para su transposición en el contexto de la Educación Superior.

Literatura Argentina y enseñanza: entre los clásicos nacionales y la teorización

Javier Gasparri

Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Argentina

En esta comunicación nos centraremos en algunos aspectos y problemas de la enseñanza de la Literatura argentina, especialmente la que corresponde al siglo XIX, en el ámbito universitario. A partir de las transformaciones que hacen a la institucionalización de la enseñanza de la literatura en la Universidad argentina de la posdictadura, como lo plantea Analía Gerbaudo, se puede reconocer un estado del campo que afecta a los Planes de Estudios de las carreras de Letras en el país pero, por diversas razones, se torna altamente visible en los programas de Literatura argentina como usina o laboratorio crítico que responde a una constelación de intereses, entre los cuales la relación con la internacionalización de las teorías literarias no es un impacto menor. En efecto, la situación que presenta la enseñanza de la Literatura argentina en la Universidad argentina a partir de ese momento guarda un vínculo muy estrecho con los distintos debates teóricos y críticos que se suscitan en el área de Teoría Literaria, así como también su relación con la investigación literaria.

En esta dirección, y a partir de estos presupuestos, la comunicación se abordará en dos partes. La primera de ellas, avanzará en una síntesis descriptiva del estado de la cuestión en torno a las investigaciones recientes sobre profesores del área de Literatura argentina, desde el retorno democrático hasta la actualidad, y las proyecciones intelectuales que suscitan. En este sentido, se prestará particular atención al modo en que el campo de la Literatura argentina del siglo XIX supuso un terreno privilegiado para la construcción de objetos sobre los que se producen teorizaciones de más amplio alcance (v.g., Josefina Ludmer, Adolfo Prieto).

En función de este encuadre, la segunda parte se detendrá en el análisis de las decisiones teórico-críticas detectadas (y sus posibles efectos en la enseñanza) en programas de Literatura argentina de Universidades nacionales. Se tomará como muestra, para la realización de dicho mapeo, una selección de programas de los últimos diez años de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de Rosario. Para esto, es preciso considerar la particular arena conflictiva (en términos culturales, ideológicos y políticos) que supone la enseñanza del siglo XIX argentino. Se trata, en términos generales, de contemplar el horizonte de las disputas políticas en la construcción cultural y pedagógica del “relato nacional”. En este sentido, la Literatura argentina como el sitio privilegiado en el cual radicar las discusiones sobre temas nacionales (y que si dejamos de lado la tradición del ensayo de interpretación nacional y la producción literaria de escritores -paradigmáticamente Borges-, encontramos con nitidez en profesores-críticos como David Viñas) explica la especificidad y singularidad de su enseñanza universitaria (además de sostener su focalización). La función de la crítica literaria universitaria y del ensayo académico, en

este punto, desprenden buena parte de su relevancia e interés en la formación universitaria en Letras.

De este modo, se procurará dar cuenta de prácticas y estrategias (que podrán discutirse como didácticas o pedagógicas) en torno a la enseñanza de la literatura argentina del siglo XIX, en relación con los problemas específicos que enfrenta: el hecho de enseñar *clásicos nacionales* (categoría que deberá distinguirse de la de *canon*) y, correlativamente, la necesidad disciplinar concreta de los estudiantes en la medida en que esos clásicos -a su vez proyectados como clásicos escolares- constituyen contenidos insoslayables que se encuentran omnipresentes en los diseños curriculares del nivel medio y que, por lo tanto, la mayoría de los estudiantes deberá enseñar a su vez en el ejercicio docente como profesores de Lengua y Literatura. A modo de problematización, nos preguntamos, por ejemplo: ¿cuál es el sentido de enseñar *Martín Fierro* o *Facundo* hoy? Y en función de esto, ¿de qué modo transmitirlo, qué problemas suscita en términos culturales, para la enseñanza en el nivel medio? Más acá de los lineamientos reglamentarios con los que se justifiquen epistemológicamente estos contenidos en los distintos diseños curriculares, y a los que sin duda los futuros docentes deberán atenerse, ¿de qué modo pueden discutir el sentido de estos contenidos en sus prácticas de enseñanza de la Literatura argentina? Estas preguntas, que organizarán buena parte de las hipótesis pero para las cuales no hay respuestas concluyentes, poseen sin embargo un propósito confrontativo situado en la necesidad de evitar la mera inercia de cualquier discurso en torno a la tradición y también el estancamiento de sentidos cristalizados por los lineamientos curriculares.

Cultura e identidad. Modos de pensar la literatura argentina en la región del Noroeste

Liliana Massara
Facultad de Filosofía y Letras. UNT. Argentina

En este trabajo nos proponemos concientizar sobre la cultura y la literatura del país; pensar a la literatura argentina desde otros lugares de enunciación y salirse de su centro, el Río de la Plata, para capitalizar otras reflexiones, desarrollar un pensamiento capaz de desprenderse de la colonización del centro, en lo que respecta a programas, corpus y canon, organizando una nueva cartografía que establezca redes y series de lecturas que problematicen, amplíen y complementen, el complejo mapa de la literatura argentina, tomando en cuenta una determinada perspectiva cultural en aras de un saber ampliado, mediante la sistematización de la lectura y la escritura en la región del NOA.

Esta propuesta responde el eje nodal de un proyecto interuniversitario que surgió entre docentes de tres universidades del NOA: Salta, Jujuy y Tucumán, como un proceso que buscaba deconstruir los sistemas de canonización y legitimización de la literatura argentina, consolidada, como se conoce, desde un sistema central, que se resiste a la interactividad con las regiones del país y de Latinoamérica.

Al respecto, un aspecto importante a tratar serán los modos de establecer la organización de un programa, de una clase de literatura, tanto para la Universidad pública como para el Nivel Superior, registrando los componentes identitarios individuales y colectivos; apreciando dentro del universo áulico, los giros lingüísticos del lugar, y los procesos literarios, según sus usos expresivos / creativos, sin olvidar el entorno socio/cultural de los grupos de formación educativa. Descentrar los territorios, ampliar las fronteras geoculturales, desde posiciones analíticas decolonialistas, sociocríticas o socio-discursivas.

Se pretende actualizar epistemes teóricos, sin dejar de reconocer los sólidos aportes ya ofrecidos por una destacada intelectualidad, para generar, desde la región, otras prácticas de lecturas críticas en los alumnos, sumando dispositivos actuales, que, con el aporte de la tecnología, acompañan y colaboran con el aprendizaje y la interpretación, pero sujeto a limitaciones, en tanto herramientas de lectura, y material de discernimiento teórico, para pensar la lectura literaria, sobre todo en el cursado en la Universidad y en el Nivel Superior, como forma de potenciar el pensamiento propio derivado de su lugar, y además, democratizar la cultura en el espacio del aula, con trabajos en equipos y grupos de exposición, como acción comunitaria y de inclusión social ante la diversidad identitaria que hoy se visualiza; descubriendo otras tradiciones que no provienen del puerto.

En cuanto a políticas educativas en relación con las áreas de la región y la didáctica de la literatura, se hace necesario replantear y resignificar nuestra literatura, y en este caso particular, la de la región del NOA literario y cultural, en tanto hábitat propio, comprendiendo que las regiones son espacios “geoculturales” que generan tensiones distintas y permanentes desde una particular ubicación “glocal”; que dialogan con otras realidades y que leen en los bordes con una geografía fronteriza que implica un entretejido identitario dinámico que replantea la concepción de región y regionalización. A partir de un corpus de narrativas que circula en antologías, y en obras de autor, producidas y publicadas en Tucumán, que circulan a través del trabajo que realizan editoriales independientes, mediante un esfuerzo mancomunado y fortalecido en la última década del nuevo milenio, se plantea la siguiente hipótesis: la comunidad estudiantil actual, particularmente la de la Universidad pública, y la del Nivel Superior, procesa una identidad cultural, producto de su lugar, haciendo visible un estado sociocultural distinto al central, con otras coyunturas políticas que se dimensiona dentro del comportamiento áulico con la lectura de la literatura de su zona, identificándose con su historicidad, situaciones y problemáticas de lugarización, promoviendo el desarrollo de una mirada reflexiva y crítica del ámbito social, mediante el abordaje que llega a través de “palabras situadas”, como marcas o huellas dentro de los textos literarios ficcionales, resultando de estas acciones, otros discursos culturales y otras maneras de representarlos.

Gustavo Bombini expresa que la lectura de la literatura es una práctica que constituye el desarrollo de la subjetividad y de la identidad de los alumnos, otorgando, no solo un tiempo de placer, sino, acercándose a las diversas problemáticas del mundo, y adquiriendo una mirada de valor ante las formas estéticas del lenguaje.

Consideramos entonces, la necesidad de federalizar o democratizar los programas de lecturas, apoyando experiencias de taller, o laboratorios experimentales, diagramados desde problemáticas y desde series que constituyan un campo literario descentrado, a fin de que puedan proponerse núcleos problemáticos, (no descriptivos) desde acciones relacionales entre cadenas de textos literarios; pues, a partir de estos, se pueden disparar nuevos cánones, nuevos sentidos, otras significaciones, vitalizados con las experiencias

propias del entorno, en las que los mundos representados son una puesta en diálogo de la realidad de sus zonas con “otredades” discursivas y culturales, generando redes de comparación, para establecer puntos en común, o diferencias, con las que los sujetos y/ o, los colectivos de trabajo puedan identificarse o no, en una Argentina heterogénea y “contradictoria”.

Hoy, en un ámbito de la educación, donde la tecnología y lo virtual acompañan a lo no digital, donde los sujetos aceptan la diversidad de género, consideramos que se tienen que organizar talleres de lectura y escritura a partir del discurso literario que descentre territorios, que necesaria e indefectiblemente, dialoga con otros, que es multimedial y multifuncional en su hibridez virtual y no digital.

Los textos arrativos que se presentan en el corpus, posibilitan disparadores y abordajes cuestionadores, reflexivos; comprendiendo que las selecciones de corpus, estructuradas desde un espacio de poder, limitan la libertad como acción generadora de un pensamiento propio, individual y en equipo, alejado de la repetición y la copia. Lecturas desafiantes, “descentradas” del canon oficial; guiadas por el docente, que atraviesan fronteras y temporalidades y convocan a otras configuraciones interpretativas de nuestra “geograficidad” literaria y cultural.

Enseñanza de la Lengua en el Nivel Superior: criterios de decisión para la selección de contenidos en el marco de la correlación metodología de investigación- metodología de enseñanza

Patricia Rogieri
Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Argentina

Esta participación presenta de modo argumentado criterios teóricos para la planificación de la enseñanza de la lengua en el nivel superior. A partir de un diagnóstico de los obstáculos que presentan los estudiantes de grado y posgrado tanto en el abordaje de la lógica teoría lingüística-teoría gramatical-modelo de lengua como en la lectura de los textos fuente correspondientes, se proponen criterios de decisión sobre la enseñanza sostenidos en dos lineamientos teórico-epistemológicos (i.e., toda observación del lenguaje está guiada por una teoría, la teoría ofrece una lógica punto de vista-objeto de estudio-categorías de análisis) y su correspondencia con la relación metodología de investigación-metodología de enseñanza en el área.

Prácticas privadas: una mirada política sobre metodologías íntimas en la formación del profesorado de inglés

María Cristina Sarasa
Facultad de Humanidades. UNMdP. Argentina

Esta presentación se inscribe ética, ontológica y epistemológicamente en *metodologías íntimas* de investigación en la formación del profesorado de inglés. A partir de los sucesivos ‘giros’ (socio-cultural, narrativo, afectivo, ontológico, performativo, artístico) en las investigaciones educativas, se han consolidado en los últimos quince años los estudios del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC, miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Nuestras investigaciones se han concentrado en trayectos de vida, experiencias e identidades de (futuros) profesores en sitios donde importan las temporalidades del conocimiento vital. Mediante nuestras *metodologías íntimas*, hemos explorado iterativamente urdimbres de experiencias cuyos múltiples componentes resultan únicos en su heterogeneidad: implican a la mente y al cuerpo, expresándose a través de relatos que habilitan s(ab)er, estar, devenir, ‘conoser’ y ‘haser’.

La ponencia comenzará aludiendo a las metodologías íntimas (la indagación narrativa, la indagación poética, la investigación basada en las artes y la auto etnografía) como prácticas privadas de investigación para explorar y recuperar el conocimiento práctico personal de nuestros (futuros) docentes de inglés como lenguaje de comunicación internacional. Estas prácticas de investigación abren un horizonte amplio frente al panorama reducido de los ensayos técnicos y verificativos. Los estudios sobre el conocimiento práctico personal de (futuros) docentes en su individualidad ayudan a revelar la concretización de sus teorías y a iluminar sus prácticas. Constituyen una fuerte reivindicación de lo particular y local, puesto que las prácticas de enseñanza y las de aprendizaje son únicas y situadas. En la formación inicial del profesorado de inglés en el Cono Sur, la situacionalidad, la contextualidad y la particularidad de estas metodologías íntimas constituyen políticas metodológicas que habilitan a pensar más allá de, en contrapunto con, las metodologías y formas de conocer provenientes de centros académicos donde imperan los hablantes nativos del idioma, habitantes de países tradicionalmente centrales.

Para anclar estas conceptualizaciones en prácticas de metodologías íntimas definiremos a la indagación narrativa, la indagación poética, la investigación basada en las artes y la auto etnografía. La indagación narrativa comprende a la ontología de la experiencia como fenómeno relatado. Constituye un programa de investigación que indaga relatadamente en las experiencias que los humanos viven, cuentan, vuelven a contar y vuelven a vivir. Implica una relación entre los investigadores y participantes en sus tres lugares comunes—la temporalidad, la socialidad y la localidad. La indagación poética incluye a la poesía como un elemento de la investigación. Los poemas se encuentran en, y se recuperan de, las palabras de los participantes, concentrando los significados que elaboraron breve, selectiva y vívidamente. Utiliza la poesía ya sea para recoger textos de campo y/o para re-presentarlos creativamente honrando las voces de todos los partícipes. La investigación basada en las artes emplea y/o genera objetos y discursos visuales para co-crear textos de campo que exploren las dimensiones no verbales de la continuidad de la experiencia y el conocimiento práctico personal. Investigadores y participantes co-construyen imaginativamente significados sobre conceptos tales como la agencia y la identidad. Las auto-etnografías constituyen el estudio narrativo de vidas y experiencias de los investigadores en sus prácticas. Allí se funden el conocedor y el conocido, invitando a los lectores a sumergirse en el texto para re vivir la experiencia del autor-narrador.

A partir de estas metodologías, sintetizaremos estudios llevados a cabo en el GIEEC sobre la formación inicial del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades en

la Universidad Nacional de Mar del Plata. Hemos explorado procesos de co-construcción de (futuras) identidades profesionales docentes; temporalidades, socialidades y localidades curriculares; experiencias situadas de formación inicial y vivencias catalíticas de investigadores y participantes.

Las metodologías íntimas no constituyen técnicas de recolección, representación y análisis de relatos de experiencia realizados por investigadores externos y desvinculados de sus contextos. Su carácter íntimo radica no tanto en las vivencias experienciales recuperadas sino en el hecho de que los investigadores son participantes activos, comprometidos e interesados en sus propios contextos de enseñanza y de investigación. Estas metodologías implican nuestras propias comprensiones y nuestras experiencias en relación con quienes educamos mediante nuestro compromiso con una ontología relacional/vincular y una ética del cuidado sumadas al ejercicio constante de la hospitalidad.

La escritura y la oralidad de las metodologías íntimas no son meros productos sino performances en dos sentidos. El primero comporta la (re)presentación: una reivindicación de las personas como co-narradoras, co-autoras, co-intérpretes y co-adaptadoras de discursos durante interpretaciones que juegan con sus posibilidades hermenéuticas. El segundo significado involucra la actualización de la realización. Los significados emergentes de las narrativas, poemas, auto etnografías, y representaciones artísticas se constituyen y (re)crean al ponerse en acto.

La enseñanza es un acto privado de carácter público. Las metodologías íntimas exploran esa dualidad: estudian las performances públicas del conocimiento práctico personal y de las experiencias. Toman lo que sabemos y conocemos tácitamente y lo ponen a consideración pública. Las prácticas privadas de nuestras metodologías íntimas habilitan la exploración e interpretación de lo particular en las tensiones de la 'glocalidad' de nuestra formación del profesorado de inglés. De esta forma, encierran la promesa de un conocimiento más profundo y complejo de nuestros propios sitios de enseñanza y aprendizaje y de sus problemáticas. Este conocimiento que co-construimos es público y es político porque quebramos la agenda reproductora de la formación del profesorado de inglés—imitadora de saberes hegemónicos, reproductora de exclusiones, buscadora de estudiantes ya dotados de todo aquello que la formación intenta reproducir.

Nuestras investigaciones ayudan a abordar el diseño curricular de la formación del profesorado de inglés como proceso de co-escritura y co-construcción donde se (re)negocian paradigmas, identidades y afectos pues estos diseños se hallan superpoblados bajtinianamente de Historias y de relatos. Nuestras metodologías íntimas abordan la praxis curricular donde se ponen en juego tensiones públicas divergentes y privadas más convergentes, ambas ineludiblemente políticas. De esta manera, nuestras metodologías íntimas revelan su fortaleza para el surgimiento de nuevas formas de comprensión de los procesos implicados en la formación universitaria del profesorado de inglés.

SIMPOSIO N°12

Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior

Coordinadora:

María Fernanda Surraco

Nivel Superior Provincia de Santa Fe - Argentina

Participantes:

Elisa Norma Petrone

Facultad de Ciencias Exactas y Agrimensura

Universidad Nacional de Rosario - Argentina

Marcel Pochulu

Universidad Nacional de Villa María - Argentina

Natalia Sgreccia

Facultad de Ciencias Exactas y Agrimensura

Universidad Nacional de Rosario - Argentina

Algunas reflexiones sobre características y posibilidades de la enseñanza de la matemática en la universidad

Elisa Norma Petrone

Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura – Univ. Nacional de Rosario - Argentina

elisapetrone_951@hotmail.com

Resumen: Esta presentación trata sobre los modos en que pueden desarrollarse las prácticas de enseñanza de Matemática en el ámbito universitario y algunas reflexiones en relación a sus características actuales que, muchas veces, están condicionadas por decisiones institucionales influenciadas por parámetros externos.

Está basada en conocimientos y experiencia recogidos a lo largo de mi trayectoria docente en actividades de enseñanza, formación, investigación, capacitación, gestión y extensión.

Presentación

Las actuaciones del docente son resultantes de la confluencia de diversos elementos que las determinan: *materiales* (las normas educativas, el currículo prescripto, el material bibliográfico, los recursos físicos disponibles), *personales* (su formación pedagógica y específica, su experiencia docente, su propia biografía escolar, su carácter) y *sociales* (el contexto humano en que se desarrollan). Respecto al último de estos aspectos cabe señalar que se refiere tanto a la posibilidad de los estudiantes de asumir las tareas indicadas como a la influencia de los colegas docentes y directivos en relación con lo que puede o debe hacerse en un determinado ámbito.

Las normas y el currículo prescripto actúan inicialmente como guías de lo que corresponde hacer. Generalmente a partir de ellos, y atendiendo al contexto y al material bibliográfico disponible, el docente define niveles de profundización de los temas y planifica actividades áulicas poniendo en juego su propia formación y experiencia. La realidad final de lo que ocurre en el aula depende de ese plan de trabajo pero también de las interacciones y emergentes que se dan a la hora de ponerlo en práctica. Así, dependiendo del interjuego entre todas esas variables, internas y externas al docente, las formas que puede adoptar la enseñanza y evaluación de un mismo tema pueden ser muy variadas, algunas de ellas efectivas, otras no tanto.

Broitman (2001) señala que en las prácticas educativas de Matemática se recrean formas de intervención didáctica que reflejan concepciones de ciertos referentes teóricos como son los *platónicos*, los *logicistas* y los *constructivistas*. Brevemente pueden describirse así:

Para los *referentes platónicos* los objetos matemáticos tienen una existencia propia, diferente de la realidad física, independiente del espacio, del tiempo y del hombre que los piensa; esto es, existen verdades matemáticas. En este marco, enseñar es dar a conocer la verdad. El conocimiento se expone y se demuestra con la lógica del saber mismo, encadenando proposiciones verdaderas de manera que cuando el docente culmina el desarrollo el estudiante no puede más que reconocer al saber como algo evidente. Para aprender el alumno debe estar atento, escuchar, observar, seguir, imitar, repetir, aplicar. El error humano es considerado como un signo de imperfección del alumno, interpretándose que “no presta atención” o “no encuentra placer en el conocimiento”. En la producción del estudiante se tiene en cuenta el resultado, no su desarrollo. Las actividades que se le proponen al estudiante son para aplicar lo que se le ha enseñado. Supone que aquello que el

alumno ha podido resolver en un ejercicio puede hacerlo en toda otra situación problemática que involucre el mismo saber.

Para los *referentes logicistas* la formación matemática consiste casi exclusivamente en familiarizar a los estudiantes con el método deductivo. El foco está puesto en la lógica y el rigor interno del saber matemático y la única vía para aceptar una propiedad es la deducción, descuidando a veces la potencia inicial de la intuición. La lógica de la enseñanza se asocia a la lógica del saber. Enseñar consiste en particionar el conocimiento matemático en unidades para lograr destacar la continuidad lógica que lo organiza. El modelo de aprendizaje se corresponde con el desarrollado por la psicología conductista, caracterizado por la linealidad y la acumulación. El estado en que se encuentran los saberes de un grupo de estudiantes para introducirse en el aprendizaje de un nuevo conocimiento debe ser homogéneo.

Para los *referentes constructivistas* el sujeto que aprende va generando el conocimiento a partir de sucesivos intentos de resolver problemas, en lo posible enraizados dentro de los procesos históricos en los que están inscriptos. Se piensa al conocimiento matemático en relación con sus contextos de origen y de uso, y esto es tenido en cuenta en su enseñanza. Enseñar Matemática es lograr que el estudiante adopte la actitud de un matemático frente a un problema y guiarlo en su proceso de búsqueda de soluciones creativas. Se parte de la concepción de que todo sujeto que aprende posee saberes previos. Aprender desequilibra, consiste en redefinir, en dar nuevos límites a lo que se sabe, reordenarlo y reintroducirlo en un equilibrio más amplio. El aprendizaje depende de la manera en que el alumno organiza las informaciones que genera o recibe, cómo las interpreta, las jerarquiza, las codifica, las integra con sus saberes previos y, finalmente, las guarda en su memoria. Un error manifiesta una distancia al saber o un saber todavía diferente, pero no carencia del saber. Ni el éxito es garantía absoluta de disponibilidad del conocimiento ni el error es prueba de ausencia total del saber. El error ofrece una vía de acceso al estado del saber del estudiante, que le sirve tanto a este como al profesor para posteriores decisiones didácticas. El docente que trabaja acorde a estos referentes propone tareas con distintas funciones: de *diagnóstico*, para conocer el desenvolvimiento de los alumnos antes del aprendizaje en relación con los nuevos objetos matemáticos; de *aprendizaje*, con situaciones problemáticas que involucran el desarrollo y/o uso de los conocimientos en tratamiento; de *consolidación*, procurando el

afianzamiento de lo que viene de ser construido; de *control*, al evaluar los aprendizajes para conocer el grado de dominio del tema alcanzado por los estudiantes.

Desde hace ya algunas décadas hay bastante consenso en considerar al constructivismo como la mejor forma de lograr aprendizajes significativos en Matemática y, más aún, Gaulin, D. (2001) plantea: “En la actualidad está muy en vigor la perspectiva socio-constructivista. En muchos países del mundo, en congresos de investigadores, ahora se habla de socio-constructivismo; anteriormente se hablaba [sólo] de constructivismo. La idea es que cada persona construye sus conocimientos, constructivismo en un cierto sentido. El socio-constructivismo insiste sobre el hecho que, cuando se aprenden cosas, no sólo hay actividad cognitiva sino que también la interacción con otras personas ayuda mucho, es un factor de ayuda y que acelera el aprendizaje.”

En lo que respecta a la enseñanza el esquema básico de acción del docente consiste en proponer a los estudiantes la resolución de diferentes tipos de situaciones problemáticas a través de las cuales irán construyendo nuevos conocimientos. Así un problema se constituye en un espacio para desplegar un trabajo matemático de tipo exploratorio, que conlleva probar, ensayar, abandonar, imaginar, entender, discutir con otros, tomar decisiones, conjeturar.

Esta forma de trabajo requiere que el docente realice una adecuada selección de los problemas y la regulación de la dinámica de interacciones en el aula para favorecer la concreción de los aprendizajes procurados.

Además debe identificar sobre cuáles conocimientos previos se pueden apoyar las nuevas ideas y desestabilizar moderadamente al alumno, esto es, provocar y gestionar incertidumbre ante la tarea planteada, respetándose ritmos y tiempos para vivir de manera saludable esa falta de certeza inicial.

Conviene tener muy en cuenta que los problemas no funcionan como motor de producción de conocimientos matemáticos por sí mismos. Se requiere un trabajo sistemático de más de una clase, intencionalmente planificado por el docente, para que los estudiantes puedan reorganizar sus estrategias de resolución, pensar en las relaciones que fueron apareciendo, abandonar ensayos erróneos e intentar nuevas aproximaciones.

Respecto a este tipo de enseñanza señalan Gil Pérez, D., Guzmán, M. de (1993): “La enseñanza por resolución de problemas pone el énfasis en los procesos de pensamiento, en

los procesos de aprendizaje y toma los contenidos matemáticos, cuyo valor no se debe en absoluto dejar a un lado, como campo de operaciones privilegiado para la tarea de hacerse con formas de pensamiento eficaces.”

Es decir, de dicha actividad no sólo emergen establemente contenidos sino que también surgen y se afianzan formas de proceder basadas en procesos de pensamiento cuyo desarrollo también constituye un rico aprendizaje. En este espacio colectivo se promueven procesos metacognitivos, al reflexionar sobre las características de las propias acciones y construir una memoria de lo trabajado: comparar distintos procedimientos de resolución, elaborar argumentaciones acerca de su validez, comparar lo anterior con lo nuevo, recapitular, tomar conciencia de las reorganizaciones del conocimiento. De esta manera se logra un nivel más profundo de aprendizaje y los conocimientos se tornan transferibles a nuevas situaciones.

En estas instancias el docente es el responsable de ir estableciendo el status matemático de las elaboraciones de los estudiantes, mostrar las relaciones entre lo construido y el saber matemático, es decir, formalizar el conocimiento generado por parte de los estudiantes. Esta intervención globalizadora, momento de institucionalización en la clase de Matemática, resulta una tarea ineludible del docente. Es allí donde se introduce el lenguaje propio del conocimiento disciplinar y, a partir de entonces, este saber será reconocido como *enseñado* por el docente y como *aprendido* por los alumnos.

De todo lo anterior se desprende que la modalidad constructiva de enseñanza es rica en cuanto a la significatividad de los aprendizajes alcanzados y la continuidad en la evaluación de la marcha del proceso, pero también se advierte que algunas variables didácticas se tensan a punto tal de hacer dudar al docente de adoptarla. La principal en este sentido es la variable *tiempo* ya que el ritmo de avance puede resultar muy lento, porque se requieren muchas acciones en el aula para el desarrollo de cada tema, más aún en la Universidad donde se presentan muchos conceptos nuevos de importante complejidad epistémica.

Sin embargo, en la Universidad, pueden plantearse estrategias combinadas, que organicen la enseñanza intercalando el trabajo exploratorio del estudiante con exposiciones dialogadas del docente y que evalúen atendiendo a los principios del constructivismo. El tiempo disponible, las posibilidades reales de trabajo en un curso y las características epistémicas del tema a tratar confluirán en la decisión del docente de cuándo, cuánto y cómo exponer

elementos de una teoría. Si la exposición se plantea de manera dialogada, planteando preguntas, dando tiempo para que todos los alumnos puedan pensar y trabajando a partir de las respuestas obtenidas (correctas o no), la dinámica puede adoptar una modalidad constructiva, aunque guiada grupalmente por el docente. Él es quien afronta la situación de ir decidiendo, en cada caso, cuál amalgama de acciones resulta más oportuna para enseñar de manera constructiva, en los tiempos y condiciones disponibles.

En nuestro medio conviven en las aulas universitarias prácticas docentes que se encuadran, en forma parcial o total, en las modalidades platónica, logicista o constructivista, con cierto predominio de la primera.

Muchas veces los docentes privilegian el desarrollo de alguna de las formas de intervención didáctica anteriormente descriptas porque reproducen modos de trabajo de quienes fueron sus profesores, jugando así la biografía escolar un papel tanto o más importante que la formación docente recibida, si la hubo. Otras veces lo hacen atendiendo a condicionamientos propios del espacio en que deben llevar a cabo su tarea, siendo *el tiempo*, sin dudas, una variable didáctica que determina fuertemente las decisiones en este sentido.

Se mencionan, a continuación, dos situaciones que encuadran en estos fenómenos.

En carreras universitarias donde la Matemática es la disciplina central –Licenciatura en Matemática, Profesorado en Matemática– hay una mayor presencia de estrategias didácticas con base en los referentes logicistas, que resultan apropiadas en los cursos superiores pero no tanto en los primeros años.

Es indiscutible que quien trabaja con la Matemática, ya sea en su aplicación, desarrollo o enseñanza, debe hacerlo teniendo como base a la Lógica Formal que organiza su cuerpo teórico. Manejar con fluidez el método lógico deductivo es un objetivo, entonces, en ambas carreras por cuanto el crecimiento de la disciplina va de la mano de la superación de sucesivos y crecientes desafíos y en cada problema matemático se necesita ejercitar esa capacidad para su abordaje.

Sin embargo hay porciones de la Matemática que, lamentablemente, no suelen ser suficientemente desarrolladas ni en la escuela secundaria ni en los cursos de ingresos a la Universidad, careciendo entonces el ingresante a la misma de conocimientos intuitivos sobre los cuales asentar nuevas formalizaciones. Tal es el caso de temas de Geometría y del

campo de lo aleatorio (Probabilidad, Combinatoria, Estadística). Si en el comienzo de las carreras se desarrollan aspectos de estas áreas directamente de manera axiomática, o se aborda la Geometría Analítica plana y espacial –donde cada objeto geométrico es representado y analizado a través de objetos algebraicos– la comprensión se dificulta mucho debido a la carencia de conceptualizaciones previas, intuitivas y concretas, en las cuales anclar estos nuevos modos abstractos de trabajo.

En el caso del Profesorado en Matemática se agrega el problema de que, de ese modo, los futuros profesores carecen de experiencia en el aprendizaje a nivel intuitivo de estas áreas, comprometiéndose sus futuras prácticas docentes debido a la inevitable influencia de la biografía escolar como componente de las mismas. Así los cursados compartidos con estudiantes de otras carreras conllevan el peligro de desatender los objetivos de formación específicos, pudiendo perjudicar a la formación docente.

En carreras universitarias de corte profesional, donde la Matemática es una ciencia básica necesaria para el aprendizaje de conceptos técnicos específicos propios de una determinada especialidad, se viene dando, en algo más de dos décadas, un fenómeno preocupante: la drástica reducción del tiempo asignado en el Plan de Estudios a la disciplina, manteniendo los contenidos globales a desarrollar en el área. Claramente este hecho perjudica en forma notable la posibilidad de implementar estrategias didácticas que permitan respetar los necesarios tiempos destinados a la comprensión, adquisición y fijación de conceptos y procedimientos matemáticos.

La construcción del conocimiento matemático no es un proceso lineal: hay tanto *continuidad* (el conocimiento previo es determinante en el progresivo dominio de la ampliación de un campo conceptual) como *ruptura* (se deben abandonar o reconfigurar reglas, procedimientos y verdades que habrían asegurado el éxito en anteriores circunstancias) y su aprendizaje requiere de tiempos de experimentación y de apropiación. Al carecer notoriamente del mismo algunos docentes de estas carreras recurren a la confección de una presentación en Power Point en la que muestran la definición de un nuevo concepto, un ejemplo, dos o tres enunciados de teoremas que involucran propiedades importantes y ejemplos de cómo emplearlos. Así en cada clase con un concepto nuevo, sin disponer de tiempo para motivar, intuir, analizar, indagar, descubrir, razonar. En el mejor de los casos el estudiante aprende en clases prácticas cómo ejecutar los procedimientos más

habituales en cada tema, pero difícilmente alcance una visión de conjunto que le permita discernir cuándo, cómo y dónde usarlos o combinarlos apropiadamente. Muchos de ellos advierten que no están aprendiendo, se desaniman y abandonan la carrera, casi siempre convencidos de que es suyo el problema de aprendizaje cuando en realidad son víctimas de estrategias de enseñanza inapropiadas a las que se ve empujado el docente por condiciones muy adversas a las que es sometida su práctica.

Estas condiciones adversas son, generalmente, consecuencia de procesos de evaluaciones externas y/o procesos de acreditación de carreras basados en estándares en cuya elaboración suelen intervenir cuerpos de profesionales de la especialidad, que no siempre atienden los planteos de los docentes de asignaturas de los Ciclos Básicos.

Resulta casi ocioso discutir teóricamente sobre estrategias apropiadas de enseñanza de la Matemática en la Universidad cuando las decisiones institucionales determinan condiciones tan adversas al desarrollo adecuado de las mismas. La posibilidad de mejoras de estos aspectos requiere una participación más efectiva de los docentes del área en las instancias colectivas de análisis y decisión de características y diseño de los Planes de Estudio.

Referencias bibliográficas

- Broitman, C. (2001). Aportes de la Didáctica de la Matemática para la Psicología Educativa. En N.E. Elichiry (Coord.). *¿Dónde y cómo se aprende?: temas de Psicología Educativa* (pp.145-162). Buenos Aires, Eudeba.
- Gaulin, D. (2001). Transcripción de la Conferencia del día 15/12/2000 en el Palacio Euskalduna (Bilbao). *Revista SIGMA* 19, 51-63.
- Gil Pérez, D., Guzmán, M. de (1993). *Enseñanza de las ciencias y la Matemática. Tendencias e innovaciones* (pp.72-75). Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Petrone E., Sgreccia N., Foresi, M., Sanjurjo, L. (2017). *La enseñanza de la Matemática en la Escuela Media*. Rosario, Homo Sapiens.

La formación de Profesores de Matemática y los nuevos roles que impone la profesión

Marcel David Pochulu

Universidad Nacional de Villa María, Argentina

marcelpochulu@gmail.com

Resumen: Los logros en los aprendizajes en matemática, obtenidos en las evaluaciones e internacionales, junto a los diferentes documentos curriculares y marcos de referencia que se formularon en Argentina, llevan a replantearse la formación inicial de profesores de matemática. En torno a estos cambios propuestos cabe preguntarse: ¿qué cuestiones se podrían considerar desde la formación inicial de profesores para afrontar las nuevas tareas que impone la profesión?, ¿qué proceso debe vivir el futuro profesor para que se apropie del saber matemático escolar y de su práctica para los diferentes contextos donde ejercerá la profesión?, ¿cuál es el proceso que debe vivir el saber matemático para que la visión del aprendizaje del futuro profesor no esté centrada en objetos abstractos ajenos a la realidad, tal como ha ocurrido hasta el momento? En este trabajo se presentan algunas reflexiones y discusiones, a la luz de marcos teóricos de la didáctica de la matemática e investigaciones del área, para esbozar algunas posibles respuestas a los interrogantes planteados. Asimismo, se describen experiencias que se implementan en la formación de profesores, discriminando las que resultarían apropiadas de aquellas que no lo son.

Introducción

Desde hace algún tiempo se vienen realizando nuevos planteos para la enseñanza de la matemática en todos los niveles educativos de Argentina, lo cual afecta de manera directa a la formación inicial de profesores de esta disciplina. Por ejemplo, enfocándose en primaria y secundaria, el Plan Nacional Aprender Matemática propone que se cambien las estrategias que utilizan los profesores, pues basan sus propuestas en los resultados deficientes que tuvieron las evaluaciones nacionales e internacionales (MECCT, 2019). En particular, el Plan Nacional Aprender Matemática busca que se diseñen situaciones de aprendizaje contextualizadas y realistas, donde los estudiantes puedan vivenciar el proceso de construcción del conocimiento matemático, sosteniendo que:

“las propuestas curriculares y las experiencias de aprendizaje a lo largo de la formación docente inicial deben promover en los/as futuros docentes las comprensiones y el desarrollo

de capacidades centrales vinculadas con este enfoque de enseñanza de la matemática” (MECCT, 2019: 6).

Al profundizar en los detalles de estas propuestas de formación inicial de profesores, se advierte que son necesarias capacidades y saberes que trascienden el propio campo de la matemática. Por ejemplo, entre las actividades para la clase de matemática sugeridas se tienen:

“comprender si es conveniente una oferta o promoción de venta de un producto; transitar barrios o ciudades desconocidas conservando la orientación; recalcular los ingredientes de una receta cuando cambia el número previsto de comensales; interpretar resultados de análisis médicos contrastando los valores en relación con los de referencia, los factores de riesgo, la esperanza de vida, etc.; tener una actitud crítica ante las informaciones presentadas en los medios de comunicación en formato de cifras o gráficos, distinguiendo opinión de proposición; manejar criterios confiables de generación y gestión de palabras clave y otros tipos de códigos de seguridad; entender facturas de consumo de servicios domésticos (electricidad, gas, agua, entre otras); comprender y explicar los motivos por los que todos los juegos de azar que involucran dinero han sido diseñados para que gane la banca y se arruine al jugador; decidir cuál es más conveniente entre distintos planes de crédito; conocer cómo se elaboran los índices económicos y sociales y analizarlos críticamente; estar mejor preparado para comprender conceptos de otras disciplinas: interés, velocidad, amortización, susceptibilidad, etc.; abstraer y generalizar de estas situaciones de la vida las relaciones, categorías y propiedades matemáticas que están involucradas” (MECCT, 2019: 23-24).

Si nos pasamos al nivel universitario, la Secretaría de Políticas Universitarias realizó, en febrero de 2019, la convocatoria para el Programa Logros, línea de trabajo Enseñanza de la Matemática (EMA). El Programa Logros EMA expresa, en sus bases, que es necesaria la actualización de la formación docente en didácticas innovadoras para la enseñanza de la matemática, como parte de una alfabetización contextualizada de los estudiantes de diferentes disciplinas. Además, el documento expresa que no es posible sostener propuestas formativas que fueron originadas en el contexto del siglo XX para la formación de ciudadanos del siglo XXI.

Por otra parte, el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) decidió cambiar estructuralmente la formación de ingenieros en Argentina, proponiendo un enfoque de enseñanza que debe estar centrado en el estudiante y en contribuir al desarrollo de las competencias profesionales requeridas para cada carrera. Entre las razones de esta innovación en ingeniería se afirma que “el mundo cambió y sigue cambiando, y la sociedad actual exige más a la Universidad; no sólo exige la formación profesional (el “saber”), sino también, la dotación de competencias profesionales a sus egresados (el “saber hacer”)” (CONFEDI, 2014: 9). Por consiguiente, es necesario formar a un ingeniero pensando en lo que efectivamente hace en su profesión, desde todas las asignaturas que conforman un plan de estudio de la carrera, proponiendo procesos de enseñanza y aprendizaje para que tiendan al desarrollo y evaluación de las competencias. Naturalmente las matemáticas conforman el bloque de las ciencias básicas para ingeniería y no escapan a este pedido de formación.

Para el nivel superior no universitario, en la provincia de Córdoba, los diseños curriculares de las carreras técnicas requieren la incorporación de prácticas formativas que apunten al perfil profesional de las mismas y desde cada espacio curricular. Nuevamente esto impone al profesor el desafío de diseñar clases de matemática que puedan hacer un aporte a un perfil profesional que puede ser distante al de su propia formación. Basta pensar en la formación de técnicos en administración de empresas, en alimentos, en producción agropecuaria, u otra orientación, donde las incumbencias profesionales implican actividades como: administrar los fondos y las finanzas, administrar la producción, realizar análisis de ensayos e interpretar sus resultados, entre otras.

Tales planteos, muchas veces fruto de largas discusiones entre especialistas de diferentes campos disciplinares o de resultados de investigaciones, ponen en escena algún tipo de condicionamiento didáctico-matemático que el profesor a cargo de una materia tendría que atender en su propuesta de enseñanza, ante los nuevos roles que le está imponiendo la profesión. A su vez, esto pone a la luz la necesidad, tanto a nivel secundario como superior, de que los profesores a cargo de una materia puedan adaptar y/o diseñar sus propuestas de enseñanza a los requerimientos académicos que reciben o les son impuestos desde las instituciones u organismos oficiales.

Pensar en cómo enseñar materias que están en la formación de otras profesiones o con enfoques diferentes a los que atravesaron los futuros profesores, requeriría transformarlas y

reorganizarlas para hacerlas objeto para la enseñanza. Inicialmente rigen criterios epistemológicos, que responden a la organización lógico-conceptual de cada disciplina, pero se suman otros que fundamentalmente aportan a entender cómo plantear la enseñanza, teniendo presente a los destinatarios de ella.

Desafíos y experiencias en la formación de profesores

En este punto resulta interesante buscar respuestas a los siguientes interrogantes: ¿qué cuestiones se podrían considerar desde la formación inicial de profesores para afrontar las nuevas tareas que impone la profesión?, ¿qué proceso debe vivir el futuro profesor para que se apropie del saber matemático escolar y de su práctica para los diferentes contextos donde ejercerá la profesión?, ¿cuál es el proceso que debe vivir el saber matemático para que la visión del aprendizaje del futuro profesor no esté centrada en objetos abstractos ajenos a la realidad, tal como ha ocurrido hasta el momento?

Afrontar los desafíos que se imponen en la formación inicial de profesores conlleva a reflexionar tanto sobre el saber disciplinar y didáctico que los atraviesa. En lo disciplinar, aún persiste en muchos profesores la concepción de que la matemática está basada en objetos abstractos y aislados de la realidad, donde es necesario memorizar técnicas de resolución sin retener su sentido, repetir definiciones formales que no se logran relacionar con otros conceptos, entre otras cuestiones. Esto es, se concibe a la matemática como una ciencia estructural, rígida, atemporal y descontextualizada, cuyos conocimientos se han producido mediante la utilización de métodos deductivos que se apoyan en la lógica y axiomática propia de esta ciencia.

En lo didáctico, muchos profesores consideran que la didáctica de la matemática se circunscribe a técnicas de enseñanza y que es suficiente analizar la resolución experta de un problema para valorar si se logran ciertos objetivos disciplinares previamente propuestos. Ciertamente esta concepción de la didáctica de la matemática se aleja de la realidad y de lo que se espera que haga un profesor en el aula. Hay que tener en cuenta que hoy en día la didáctica de la matemática es un campo con luz propia, supera las limitaciones de la didáctica clásica, posee una abundante producción científica y no se logra abordar en su total completitud en la formación de profesores.

Por otra parte, afrontar las nuevas tareas que impone la profesión docente no puede recaer sólo en la didáctica de la matemática, ni se solucionan solo con ella, sino que se ven

implicadas todas las materias que conforman el plan de estudio. En este punto, se esbozan algunas consideraciones en torno a lo que no daría resultado, lo que sí sería esperable y el desafío que se tiene en la formación de profesores ante los nuevos roles que está imponiendo la profesión.

No daría resultado sostener únicamente clases formalistas/estructuralistas de matemática en la formación inicial de profesores pensando que los nuevos roles que impone la profesión se resuelven en didáctica de la matemática. Se entiende un estilo *formalista/estructuralista*, cuando el profesor le otorga vital importancia a los conceptos, definiciones, propiedades, estructuras, lemas, teoremas y proposiciones propios de la matemática (Pochulu, 2007). A su vez, en este tipo de clases se hace un fuerte uso de procesos de simbolización, soportados, generalmente, por lenguaje conjuntista y simbólico propios de la matemática. El enfoque formalista/estructuralista no llegaría a achicar la brecha que se genera entre la matemática que recibe el futuro profesor y la que debe abordar en el aula, sino más bien, la amplifica. Esta apreciación guarda relación con lo expuesto en el Plan Nacional Aprender Matemática cuando se enfatiza que: “aprender algoritmos, métodos y procedimientos trabajando mecánicamente, sin reflexionar ni comprender lo que se hace, difícilmente tenga resultados equiparables” (MECCT, 2019: 24).

Ahora bien, si un profesor fue formado en un estilo formalista/estructuralista, seguramente esa es la concepción que tiene de la disciplina y el modo en que cree que debe ser enseñanza en las aulas. Ante esta situación, Reyes Gasperini y Cantoral (2012: 1006) se preguntan “¿podrán ellos favorecer la problematización del saber si no lo han hecho durante su formación, ni inicial, ni continua? Parece imposible creer que un docente puede provocar, bajo estas circunstancias, situaciones que propicien dicha construcción”. Además, hay que tener en cuenta que les han mostrado que la matemática es un cúmulo de conocimientos acabados y continuo, con carácter utilitario y no funcional, donde seguramente no tuvieron marcos de referencia para resignificar a la matemática escolar. Imaginemos para este último caso, profesionales que no se formaron como profesores, sino más bien, como matemáticos, pero que están formando docentes.

Si nos enfocamos en la formación pedagógica del futuro profesor y en Argentina, se advierte que los aportes de la didáctica de la matemática se realizaron centralmente desde *Teoría de Situaciones Didácticas*, siendo este el enfoque utilizado para plantear reformas a

la escolaridad primaria, secundaria y pensar la formación inicial y continua de maestros y profesores (Pochulu y Rodríguez, 2012). Si embargo, en otras partes del mundo se desarrollaron otras perspectivas sobre la didáctica de la matemática, y con el paso del tiempo, una enorme cantidad de ellas comenzaron a compartir el espacio de conocimientos útiles para pensar tanto en la formación de profesores como en la enseñanza de la matemática. En este punto, Pochulu y Rodríguez, 2012:11) expresan que:

“La comodidad y practicidad de revistas electrónicas o publicaciones internacionales con referato a las que se accede vía internet, permite suponer que –con mucha simpleza– docentes interesados en buscar información para sus clases accederán a trabajos recientes pudiendo aprovecharlos para sus intereses particulares. Esta característica de las comunicaciones actuales obliga a que el docente o formador de profesores disponga de herramientas que le permitan comprender desde qué enfoque teórico está enmarcado el trabajo al que ha tenido acceso”.

El Plan Nacional Aprender Matemática se enfoca actualmente en la *Teoría Sociepistemológica*, la cual debería comprender el profesor ya formado para adaptarse con rapidez a los cambios que se proponen. A su vez, desarrollar clases de matemática para la formación de otros profesionales en la universidad, o los que impone el Plan Nacional Aprender Matemática para la escuela secundaria, conlleva a trabajar también con herramientas y constructos que se obtienen de la *Escuela Anglosajona de Resolución de Problemas, Recorridos de Estudio e Investigación de la Teoría Antropológica de lo Didáctico, Escenarios de Investigación de la Educación Matemática Crítica, Modelización Matemática*, entre otros. En consecuencia, en este contexto sí se esperaría:

(a) una relación adecuada en la formación matemática del futuro profesor que se vincule con clases contextualizadas realistas. El estilo *contextualizado/realista* integra tanto lo teórico o conceptual con lo práctico o empírico de la matemática, en la resolución de problemas de la realidad del estudiante (Pochulu, 2007). Particularmente el Plan Nacional Aprender Matemática expresa que “la matemática debe enseñarse de manera tal que le permita a los/as estudiantes analizar y resolver situaciones contextualizadas y experimentar a nivel escolar los modos de hacer, pensar, comunicar y validar propios de la disciplina” (MECCT, 2019: 59). La misma lógica sigue lo plantado por el CONFEDI (2014) para 25 carreras de ingeniería en Argentina.

(a) formación en didáctica de la matemática desde múltiples miradas y líneas teóricas. Esta formación lograría “profundizar la congruencia entre el campo de la formación específica –principalmente en las unidades curriculares de la disciplina y de la didáctica de la matemática– y los lineamientos para la educación obligatoria contemplados en los NAP, IPAP y Diseños Curriculares Jurisdiccionales” (MECCT, 2019: 60).

A modo de cierre

Posicionados en la Teoría Sociepistemológica, Reyes Gasperini y Cantoral (2016) postulan que los cambios son posibles mediante la problematización del saber matemático y problematización de la matemática escolar como base para impulsar el empoderamiento docente, más que en la producción de prototipos de herramientas didácticas para el aula. No obstante, para ello se requiere de:

“un docente que cuestione y analice los fundamentos y procesos matemáticos de donde se derivan los algoritmos, reconozca los diversos desarrollos del pensamiento que subyacen a su construcción, es decir, las distintas formas de argumentación, e incorpore la noción de aula extendida en tanto privilegie la vida misma del que aprende favoreciendo la aparición de diversas racionalidades contextualizadas y, así, el saber adquiera un estatus funcional, y sobre todas las cosas, que cambie su relación al conocimiento matemático” (Reyes Gasperini y Cantoral, 2016: 171).

Asimismo, es necesario fortalecer la formación inicial de profesores de matemática, creando comunidades de aprendizaje entre docentes de los diversos institutos y universidades para que la transformación sea sostenible y contextualizada. De todos modos, será necesario afrontar otro desafío: formar a futuros profesores de matemática con profesionales que fueron formados en otro paradigma, los que, a su vez, deben comprender que el modo que actualmente se propone la enseñanza y aprendizaje tiene notables ventajas respecto del anterior.

Referencias bibliográficas

CONFEDI (2014). *Competencias en ingeniería*. Mar del Plata, Argentina: Universidad FASTA.

MECCT. (2019). *Marco nacional para la mejora del aprendizaje en matemática*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Pochulu, M. (2007). Clases universitarias de matemática: configuraciones e implicancias educativas. *Proyecciones*, 5(2), 21-32.

Pochulu, M. y Rodríguez, M. (2012). *Educación Matemática – Aportes a la formación docente desde distintos enfoques teóricos*. Los Polvorines, Argentina: UNGS y EDUVIM.

Reyes Gasperini, D. y Cantoral, R. (2016). Empoderamiento docente: la práctica docente más allá de la didáctica... ¿qué papel juega el saber en una transformación educativa? *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 12(11), 155-176.

Reyes Gasperini, D. y Cantoral, R. (2012). Profesionalización y empoderamiento docente en matemáticas: una mirada desde la teoría Socioepistemológica. En R. Flores (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 25 (pp. 1005-1014). Ciudad de México: Colegio Mexicano de Matemática Educativa A. C. y CLAME A. C.

¿Cómo practicamos para ser profesores en matemática? algunos ejemplos desde el trayecto de la práctica profesional docente

Natalia Sgreccia

Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina

nataliasgreccia@gmail.com

Resumen: Este trabajo centra la mirada en la etapa de formación inicial de los Profesores en Matemática, en particular en las carreras de Profesorado Universitario del país y en lo relativo al trayecto de la Práctica Profesional Docente (PPD). Puntualmente se efectúa un análisis documental de los planes de estudio de los Profesorados en Matemática de las Universidades Nacionales, con la intención de determinar la presencia del trayecto de la PPD en las propuestas formativas en su conjunto. Posteriormente se procede al análisis del contenido de programas de las actividades curriculares relativas a las PPD del Profesorado en Matemática de la UNR así como de otros a los que se tuvo acceso, con el fin de reconocer componentes constitutivos de los espacios. Finalmente se propone una tipología de tareas, alcances y modos de articulación curricular con la intención de reconocer acciones formativas relativamente recurrentes así como algunos desafíos por venir.

Presentación

En el marco del Proyecto de Investigación “El trayecto de la Práctica Profesional Docente (PPD) en el Profesorado en Matemática. El caso de la UNR” (UNR, 2018-2021) y del Programa de Posdoctoración “El campo de formación en la PPD en los Profesorados en Matemática de las Universidades Nacionales” (UNR, 2018-2020), se han estado analizando los planes de estudio de los Profesorados en Matemática de las Universidades Nacionales con especial detenimiento en el trayecto relativo a la PPD.

Este trayecto conforma uno de los cuatro campos de formación establecidos por los Estándares para la Acreditación de los Profesorados Universitarios en Ciencias Exactas y Naturales aprobados por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en 2013. Los restantes tres son relativos a la formación disciplinar específica, general y pedagógica.

En correspondencia con tales Estándares, en el plan de estudios vigente desde el año 2018 en el Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) se indica que el campo de la PPD tiene como objetivo general la construcción de competencias para el ejercicio de la práctica docente. Se trata de brindar una formación básica para el diseño, implementación y evaluación de estrategias de enseñanza y aprendizaje a partir de la integración de saberes provenientes de diversas fuentes disciplinares que posibiliten: la comprensión de la realidad educativa global y de los diversos contextos específicos de actuación profesional; la formación de competencias a través del dominio de contenidos de carácter disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar, en sujetos específicos y en escenarios educativos determinados; el sostenimiento de una actitud crítica ante los problemas sociales y grupales que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje así como en la dinámica de equipos de trabajo y en las diversas instancias que propone participación institucional; la incorporación de la necesidad de procesos de actualización permanente como requisito para un buen desempeño del rol docente así como la toma de conciencia del carácter de inseparabilidad que tienen la docencia, la extensión y la investigación educativa; el desarrollo de capacidades para elaborar, analizar, implementar y evaluar proyectos curriculares e institucionales.

Acorde a ello, la finalidad del plan de formación consiste en el desarrollo de recursos humanos con una sólida formación humanística, pedagógica, científica y tecnológica para el desempeño de la docencia en el área de la Matemática en los niveles de educación secundaria y superior.

Particularmente, en esta instancia se focaliza la atención en tareas específicas que se diseñan en torno a dispositivos de formación (Sanjurjo, 2009) en el trayecto de la PPD de Profesorados Universitarios en Matemática. Se comparten algunos ejemplos ilustrativos, reportados del campo empírico de experiencias tanto en UNR como en otras Universidades Nacionales. Asimismo, en primer término, se muestra un breve panorama acerca de la configuración del trayecto en cuestión en las propuestas curriculares vigentes.

Encuadre teórico-metodológico

El marco general de referencia del Proyecto 1ING576 está delimitado por el *conocimiento matemático para la enseñanza* (Ball, Thames y Phelps, 2008), MKT, que comprende dos dominios: conocimiento de la materia y conocimiento pedagógico del contenido (con base en los aportes de Shulman, 1986). A su vez, cada dominio está conformado por tres subdominios de conocimiento que lo sustentan: *común del contenido*, *en el horizonte matemático* y *especializado del contenido* en el primer caso, y del *contenido* amalgamando tres elementos clave en el segundo: los *estudiantes*, la *enseñanza* y el *currículum*. Básicamente se trata de un modelo teórico, con base empírica, que procura contribuir a desmenuzar las peculiaridades del conocimiento matemático del profesor al servicio de la enseñanza.

Al respecto Llinares (2007, p.2) advierte que “las reflexiones sobre la formación de profesores realizadas desde diferentes ámbitos señalan que no es factible esperar que los graduados salgan de los programas de formación como expertos lo que ha llevado a enfatizar las posibilidades de aquellas aproximaciones que preparen a los estudiantes para profesores a aprender a lo largo de la vida profesional desde la práctica de enseñar matemáticas”.

En este sentido adquiere relevancia la configuración del MKT en la resolución de situaciones problemáticas generadas en la actividad profesional del profesor en Matemática, es decir, la *práctica de enseñar matemáticas* entendida como: realizar unas tareas (sistema de actividades) para lograr un fin, hacer uso de unos instrumentos y justificar su uso (Llinares, 2008).

Se efectúa un análisis documental de los planes de estudio de los Profesorados en Matemática de las Universidades Nacionales, con la intención de analizar globalmente la presencia del trayecto de la PPD en las propuestas formativas en su conjunto.

Posteriormente se aplica la técnica de análisis de contenido de programas de las actividades curriculares relativas a las PPD del Profesorado en Matemática de la UNR así como de otros a los que se tuvo acceso, con el fin de reconocer componentes constitutivos de los espacios.

Presencia relativa del trayecto de la PPD

Se analizaron los planes de estudio de los 29 Profesorados en Matemática de las Universidades Nacionales de gestión estatal. Si bien se miraron diversos aspectos, en lo referente al campo de formación de interés en esta oportunidad (PPD), ha sido posible reconocer una gran heterogeneidad en las propuestas curriculares.

En particular, la carga total del campo en los planes varía del 3% a casi el 18% de la carga horaria total de la carrera. Solo 11 universidades (de las 29) incluyen espacios curriculares relativos a PPD en alguno de los dos primeros años de formación (seis de ellas lo hacen en ambos años). También son 11 las que ubican a la PPD solo en el último año de la carrera.

En varios casos lo relativo a las prácticas docentes está en un mismo espacio curricular destinado a la Didáctica de la Matemática.

Tipología de tareas

Un recorrido por programas y experiencias del Profesorado en Matemática de la UNR así como de otras Universidades Nacionales, aunque aún incipiente y en construcción, ha permitido reconocer al menos 17 tipos (T1-T17) de tareas especialmente poderosas (Maggio, 2012) en el trayecto de la PPD. Cabe advertir que en la literatura relativa a formación de profesores, tanto general como de Matemática en particular, cada tipo de dispositivo identificado cuenta con abundante desarrollo que amerita profundizar e indagar por sí mismo. En esta oportunidad se procura presentarlos sucintamente a partir de una breve caracterización a partir del trabajo empírico efectuado.

Transversales durante el desarrollo de cursado (T1-T5), que constituyen un escenario de funcionamiento:

T1. Aula taller, con preponderancia de la participación estudiantil en producciones que se van desplegando en el momento mismo de la clase. Las intervenciones del profesor formador se dan para proponer tareas, enfatizar ideas, preguntar y repreguntar así como para realizar puestas en común; pero no para explicar en primera instancia el contenido en cuestión.

T2. Comunidad de práctica, los futuros profesores se constituyen en un equipo de colegas que cooperan, colaboran y se sostienen hacia una meta compartida. Esto no inhibe el desarrollo individual, ya que cada uno habita desde su peculiaridad, aporta y recibe del resto.

T3. Evaluación compartida, entre el formador y el futuro profesor en Matemática. Se entiende a la evaluación como parte constitutiva y fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje que sirve para calibrar los procesos. Resultan especialmente valoradas instancias de devolución personalizada que los docentes formadores efectúan así como la autoevaluación de sí mismo que cada estudiante es invitado a realizar, así como la coevaluación de pares compañeros, con respecto a asuntos determinados.

T4. Escritura académica, en distintos formatos, desde informes concisos que puedan distinguir y focalizar en ciertos asuntos de interés hasta narrativas pedagógicas que tengan el potencial de develar sensaciones y emociones con el detalle que el propio autor esté dispuesto a publicar. Cada instancia de escritura tiene su intencionalidad y momento particular, compartiendo la impronta de llevar a un plano más tangible las experiencias para poder re-visitarlas, interpelarlas, compartirlas... construir conocimiento a partir de ellas.

T5. Portafolio de producciones, como herramienta metacognitiva, que recorre lo realizado en un espacio curricular del trayecto de la PPD o en varios, incluso el trayecto o carrera en su totalidad. Los estudiantes revisan lo realizado otorgándole un sentido renovado, potenciándose al ser socializado.

Más allá del aula de formación, mediante trabajos en terreno que comprenden un conjunto de actividades (T6-T8) que realiza el estudiante de Profesorado en el marco de su experiencia de acercamiento a una institución educativa asociada que, en coordinación con la unidad académica donde radica la carrera, genera las condiciones para el análisis situado relativo a la práctica docente en Matemática en aulas reales de clase de los niveles educativos de incumbencia (secundario y superior):

T6. Relevamiento de información, en distintos planos y escenarios, y con diversidad de alcances, y siempre para ser interpretada. Comprenden técnicas tales como entrevistas, observaciones de clases, análisis documental.

T7. Rol activo con estudiantes, ya sea mediante acompañamiento, consultas, clases reales.

T8. Extracurriculares, tales como de extensión a la comunidad e investigación educativa en Matemática.

Relativas a tópicos específicos (T9-T17):

T9. Biografía escolar, en tanto posibilidad de reconstrucción de las vivencias como estudiantes por parte de los futuros profesores. Se analizan experiencias significativas, se ahonda en marcas y huellas que perduran en los futuros profesores en Matemática y se reconoce a aquellos docentes considerados memorables.

T10. Guion conjetural, en tanto planificación de propuestas didácticas para enseñar Matemática, con flexibilidad y susceptible de opciones metodológicas específicas que se consideren superadoras en algún sentido. Esta posibilidad otorga dinamismo al idear clases de Matemática en las que se prevén situaciones del orden tanto disciplinares como didácticas del contenido.

T11. Clases simuladas, que transcurren en el aula de formación como si fuesen clases de Matemática con docentes en ejercicio y estudiantes de los niveles educativos de incumbencia, pero los que cumplen estos roles son los estudiantes de Profesorado. Se trata de una posibilidad concreta de poner en práctica el MKT a modo “ensayo”, con un margen de contención por transcurrir en el aula de formación. Su valor radica en la posibilidad de reflexión fundamentada, desde una conjunción teórico-práctica, que pueda generarse a posteriori a partir de desentramar lo acontecido.

T12. Videos de prácticas docentes ya sean propias, de compañeros o de externos, presentan la posibilidad de contar con un registro audiovisual de lo acontecido en la clase que, como tal, es única e irrepetible. Asimismo, mediante este registro se puede repetir, retroceder, adelantar, detener las veces y en los momentos que se consideren necesarios. Un especial valor adquiere poder verse a sí mismo ejerciendo la tarea docente, a modo de espejo, pudiendo volver a visitar su clase.

T13. Proyectos escolares, esta modalidad de trabajo va cobrando renovadas fuerzas en el área Matemática a través de los diseños curriculares jurisdiccionales. De todos modos, difícilmente un profesor que no lo haya experimentado alguna vez como estudiante (diseñar y ejecutar un proyecto) pueda desplegarlo en todo su esplendor en el aula. Entre los proyectos más recurrentes en el ámbito aquí considerado se encuentran los estadísticos, los interdisciplinarios y los innovadores, todos ellos con problemáticas contextualizadas que

requieren el empleo de herramientas matemáticas para la modelización, procesamiento, interpretación y comunicación.

T14. Estudio de casos, como metodología que procura incorporar la importancia de analizar multiplicidad de variables, no todas deterministas matemáticamente, en la toma de decisiones en contextos situados. Sirve para desestructurar a los estudiantes y provocar análisis holísticos a través de argumentaciones plausibles.

T15. Recursos didácticos, que puedan aportar mediante diversidad de representaciones a los procesos involucrados al estudiar Matemática. Entre ellos se encuentran libros de texto de Matemática, software educativo específico, calculadoras, geoplanos, poliformas, juegos educativos adaptados a Matemática. La instancia formativa en la carrera no solo asume informar al respecto, sino provocar diversos usos pedagógicamente intencionados en pos a la consolidación de criterios acerca del potencial de los recursos de acuerdo a momentos, contenidos, niveles.

T16. Ciudadano crítico, en el sentido de emplear criteriosamente la Matemática para la lectura de publicidades y promociones en folletos así como noticias en medios de comunicación.

T17. Resolución de problemas, modalidad de trabajo para hacer Matemática que tiene gran acuerdo en la comunidad de educadores matemáticos nacional e internacional, pero que resta ahondar en cuanto a perspectivas desde donde se concibe y, con los futuros profesores, no solo resolver problemas o leer sobre teóricos al respecto, sino resolver problemas matemáticamente para analizarlos didácticamente en términos específicos desde la práctica.

Comentarios finales

En coincidencia con Llinares (2007), se subraya que la enseñanza de la Matemática es una práctica que debe ser comprendida por el profesor. En ese proceso de comprensión se reconoce como tarea ineludible de los formadores de profesores en Matemática a la creación de oportunidades de aprendizaje (Llinares, Valls y Roig, 2008) que ofrezcan las mejores condiciones para que los futuros profesores desarrollen y robustezcan su MKT.

Se espera considerar la tipología de tareas emergente en el trayecto de la PPD como un punto de partida para continuar analizando alcances y modos de articulación curricular entre carreras afines. También se han reconocido testimonios de estudiantes de Profesorado

en Matemática (no compartidos en esta oportunidad) que valoran especialmente ciertos dispositivos así como ejemplos de producciones estudiantiles en algunos de los tipos señalados.

Por otro lado, entre los principales desafíos se encuentra aunar esfuerzos desde los distintos campos de formación de los Profesorados en Matemática para que los futuros profesores puedan “mirar con sentido”, “mirar profesionalmente” (Llinares, 2012, 2013, 2016) los acontecimientos relativos al enseñar, aprender y evaluar en Matemática. Mediante este trabajo se han puesto en palabras y clasificado algunos dispositivos en el tramo formativo cuyo asunto central son las prácticas docentes del futuro profesor en Matemática. Se espera compartir con colegas y profundizar los hallazgos para que sirvan de encuadre a modo de tipología dinámica, porque a ser profesor en Matemática se aprende y para ello un rol indelegable lo tienen las instituciones formadoras.

Referencias bibliográficas

- Ball, D., Thames, M. y Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching. What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Llinares, S. (2007). *Formación de profesores de matemáticas. Desarrollando entornos de aprendizaje para relacionar la formación inicial y el desarrollo profesional*. Conferencia invitada en la XIII Jornadas de Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas. Granada, julio.
- Llinares, S. (2008). Aprendizaje del estudiante para profesor de matemáticas y el papel de los nuevos instrumentos de comunicación. Conferencia invitada en el III Encuentro de Programas de Formación Inicial de Profesores de Matemáticas. Bogotá, abril.
- Llinares, S., Valls, G. y Roig, A.I. (2008). Aprendizaje y diseño de entornos de aprendizaje basado en videos en los programas de formación de profesores de matemáticas. *Educación Matemática*, 20(3), 31-54.
- Llinares, S. (2012). Formación de profesores de matemáticas. Caracterización y desarrollo de competencias docentes. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 7(10), 53-62.
- Llinares, S. (2013). El desarrollo de la competencia docente “mirar profesionalmente” la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. *Educación en Revista*, (50), 117-133.
- Llinares, S. (2016). ¿Cómo dar sentido a las situaciones de enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas? Algunos aspectos de la competencia docente del profesor. *Cuadernos de Investigación y formación en Educación Matemática*, 15, 57-67.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. (Coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

ISBN: 978-987-544-908-4

SIMPOSIO N°13

Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos en la enseñanza de las Ciencias Sociales de la Universidad y del Nivel Superior

Coordinadora:

Ana Elena España

Universidad Nacional de Rosario- IES “Olga Cossettini”. Argentina

anablogespana@gmail.com

Integrantes:

Sonia Bazán

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Marianela Fernández Oliva

Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Gastón Mutti

Universidad Nacional de Rosario – IES “Galileo Galilei”. Argentina

Claudia Andrea Gotta

Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Marco introductorio

Dado el complejo y problemático escenario por el que hoy están atravesando las sociedades latinoamericanas, y en ese contexto las instituciones educativas, la educación superior constituye un escenario que requiere de un trabajo colaborativo entre instituciones y profesionales. Uno de los propósitos de AIDU es el intercambio de experiencias que nos permitan reflexionar acerca de la enseñanza de diferentes campos disciplinares en el Nivel Superior.

La enseñanza de las Ciencias Sociales conforma un campo teórico y práctico con potenciales aportes epistemológicos y metodológicos en el contexto de las instituciones de Educación Superior. El nombre de este Simposio nos interpela a dialogar acerca de cómo son las prácticas de enseñanza social, cuáles son los problemas y cuáles los desafíos recurrentes. A su vez esta conversación entre especialistas puede desplegarse en torno a preguntas tales como:

¿Cuál es el sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales hoy en las Universidades y

ISBN: 978-987-544-908-4

en los Institutos de Educación Superior? ¿Cuál es el aporte de este campo disciplinar en función de la construcción de una sociedad más justa e igualitaria?

¿Qué le aportan las Ciencias Sociales a las formaciones profesionales en el Nivel Superior?

¿Cómo pensar la tensión entre cada disciplina social y la interdisciplinariedad en los desarrollos curriculares y en las prácticas de la enseñanza?

¿Qué aportan los medios digitales a la enseñanza de las Ciencias Sociales?

¿Qué experiencias enriquecedoras podrían mencionarse en la enseñanza social en el Nivel Superior?

¿Cuáles son los actuales desarrollos del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en este nivel?

La modalidad de simposio permite el intercambio entre especialistas e investigadores para actualizar y profundizar temáticas, integrar perspectivas diversas y consolidar puntos de encuentro que permitan futuros intercambios académicos y proyectos conjuntos.

Las trayectorias de quienes participan en el Simposio se inscriben en diferentes disciplinas sociales y su enseñanza: Historia, Derecho y Ciencias Políticas, por lo que las sus aportes seguramente constituirán un valioso aporte en relación a la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Superior.

Narrativas visuales para migrar en tiempo y espacio. La enseñanza del pensamiento social como práctica y desafío en la formación del profesorado

Sonia Bazán
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
bazansa@gmail.com

Mi colaboración en este simposio proviene desde la cátedra de Didáctica y Práctica de la enseñanza en el Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la UNMdP y desde el Grupo de Investigaciones GIEDHiCS (Grupo de investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales). Compartimos una preocupación, la formación de profesorado en el nivel superior para el desempeño en el nivel secundario. Nuestras problematizaciones, prácticas y desafíos giran en torno a cómo conciliar una formación inicial centrada en el conocimiento histórico y la centralidad de la disciplina

ISBN: 978-987-544-908-4

con la prioridad de enseñar a pensar socialmente, con enfoque en la justicia curricular. Desde este desafío y a partir de una evaluación prospectiva y construida colectivamente, evaluamos anualmente nuestras prácticas de enseñanza para proponer escenarios de recreación y rediseño de futuras prácticas de enseñanza para los futuros profesores/as. Desde el año 2010, hemos presentado distintos proyectos de investigación que involucran la formación del profesorado y las prácticas de enseñanza. Nuestro escenario de investigación son nuestras propias aulas de formación y las aulas en las que practican las/los futuros profesores/as. En este Simposio presentaré las narrativas visuales como estrategia metodológica, reconociendo que ellas tomaron forma en el proceso complejo de evaluación de los resultados de la propuesta, reflexión y retroalimentación.

Desafíos de la formación académica en Derecho

Marianela Fernandez Oliva
Facultad de Derecho UNR, Argentina
mfernandez21@gmail.com

El punto de partida de las presentes reflexiones se proyecta desde el Derecho y hacia la Educación, y encuentra como cruce problemático la enseñanza universitaria del Derecho y su articulación con la nueva lengua de los Derechos Humanos, en comunicación con los demás saberes que exigen para nuestra disciplina el desarrollo de una conciencia de la complejidad del Mundo Jurídico. En este camino, es necesario reflexionar sobre la educación en Derecho en el marco de la Universidad Pública y el desenvolvimiento de las nuevas materialidades del mundo Jurídico -como ramas transversales del complejo de ramas, herramientas indispensables para la realización del Humanismo. La educación jurídica, atenta a los nuevos despliegues materiales, brinda para los estudiantes y la sociedad todo un renovado sentido del papel del Derecho y sus operadores. Las respuestas jurídicas clásicas que el Derecho puede brindar en situaciones en que se encuentre presente la trama de vulnerabilidades vitales captadas en el sistema internacional de los Derechos Humanos, son en este tiempo insuficientes.

**Pasiones e intereses en la Enseñanza de la Ciencia Política y la Economía en los
Profesorados de Historia.**

ISBN: 978-987-544-908-4

Gastón Mutti

Universidad Nacional de Rosario – IES “Galileo Galilei. Argentina
vgmutti@gmail.com

La presentación se centra en la enseñanza de la ciencia política y la economía en las carreras de Historia en la Educación Superior. Para ello se parte de la tensión entre pasiones e intereses como disparadores de las principales indagaciones de ambas disciplinas. Esto se inscribirá en la idea de tradición de discurso y recepción del mismo a partir de la modernidad.

A ello se sumará la necesidad de receptar la diversidad de paradigmas que se inscriben en las disciplinas y que las moldean.

Finalmente se colocarán ejemplos de algunas estrategias áulicas desarrolladas en estas temáticas.

**Pasiones e intereses en la Enseñanza de la Ciencia Política y la Economía en los
Profesorados de Historia.**

V. Gastón Mutti

gmutti@unr.edu.ar

Resumen: La presentación se centra en la enseñanza de la ciencia política y la economía en las carreras de Historia en la Educación Superior. Para ello se parte de la tensión entre pasiones e intereses como disparadores de las principales indagaciones de ambas disciplinas. Esto se inscribirá en la idea de tradición de discurso y recepción del mismo a partir de la modernidad.

A ello se sumará la necesidad de receptar la diversidad de paradigmas que se inscriben en las disciplinas y que las moldean.

Finalmente se colocarán ejemplos de algunas estrategias áulicas desarrolladas en estas temáticas.

Los contenidos mínimos del plan de estudios de los profesorados de Historia en la Provincia de Santa Fe introducen a la Ciencia Política y la Economía, como campo de conocimiento unificado, entre las materias a cursar.

ISBN: 978-987-544-908-4

El devenir de estos campos autónomos ha visto cómo se reducía su independencia como también su importancia académica. De esta forma, de ser ámbitos disciplinares diferenciados en los otrora profesorados en Ciencias Sociales, con una carga horaria que más que duplicaba a la actual, pasaron a ser aglutinadas ambas disciplinas y a ver reducida su importancia en horas cátedra.

En este punto cobra importancia la decisión académica sobre los basamentos a partir de los cuales se pensará y propondrá el programa de Fundamentos de la Ciencia Política y la Economía.¹

Las estrategias pueden ser diferentes. Se puede concebir la necesidad de introducir una sistemática política y económica. En ella los conceptos, como tales e independizados de quienes nos los hayan propuesto y los hayan divulgado, cobran la máxima relevancia. De esta manera lograr definir los alcances de cada una de estas herramientas se vuelve el centro de la preocupación. Hasta se puede dividir un cuatrimestre para cada disciplina. Sin embargo, a nuestro entender, con este camino, se pierde el anclaje de los mismos en el contexto histórico y en el debate teórico.

Desde otro ángulo, un programa puede retrotraerse a los debates fundacionales del pensamiento social y allí rastrear lo que la Filosofía siempre tiene para decirnos, aunque debamos forzar el concepto de Ciencia Política y de Economía abandonando sus anclajes en la Modernidad como disciplinas autónomas.

En nuestro caso, el recorte temporal adoptado se realiza a partir del proceso de nacimiento de la indagación de la política y la economía como ciencias. Por ello, siguiendo los cánones establecidos al respecto, es el siglo XVI el que da origen a nuestras preocupaciones académicas en el programa de estudios (Wallerstein, 2005: 24). “Las tres disciplinas principales creadas para estudiar el mundo –la economía, la ciencia política y la sociología- eligieron ser nomotécnicas, con lo que buscaron reproducir, en la medida de lo posible, los métodos y la cosmovisión epistemológica de la mecánica newtoniana” (Wallerstein, 2005: 25).

¹ No es el único caso el de la Ciencia Política y la Economía, lo mismo acontece con la Antropología y la Sociología. Es importante recordar además que en los primeros borradores de reforma del plan de estudios elevados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe la asignatura Fundamentos de las Ciencias Políticas y la Economía había sido quitada de la grilla de materias. Discusiones posteriores con los representantes docentes la reintrodujeron, aunque ahora la denominación se adecuó a la forma de definición disciplinar actual pasando la Ciencia Política a perder las “s”.

ISBN: 978-987-544-908-4

Esta decisión refleja el proceso de escisión producido entre un pensamiento ético, religioso y uno secularizado.

Desde ya que no implica abandonar la experiencia que se ha desarrollado a partir de los debates que nos ofrece la *tradición de discurso*, sino situarla en el proceso de surgimiento de estas ciencias. Por tradición de discurso debemos entender las discusiones cuyos términos ya han sido definidos con anterioridad. Las palabras, los conceptos de la política y la economía han sido reunidos y sistematizados por las producciones que cada una de estas disciplinas nos han brindado. “Con el tiempo, este material ha sido elaborado y transmitido como legado cultural; aquellos conceptos han sido enseñados y discutidos, examinados y, con frecuencia modificados” (Wolin, 1974: 31).

Es por ello que dar cuenta de esta tradición de pensamiento político y económico presenta, en palabras de Wolin, muchas ventajas. Permite transitar rutas relativamente conocidas, y nos brinda un mundo conceptual en el cual nos sentimos contenidos. En otras palabras es la posibilidad de establecer un vínculo entre pasado y presente. Además de generar la comunicación científica entre los contemporáneos sobre la base de un lenguaje común (Wolin, 1974: 32).

La prioridad se centra en que se pueda dar cuenta de cómo lo que fue “dado” y “transmitido” (en su origen tradición significa transmitir) fue finalmente “recibido”.

“[D]urante el curso de la transmisión de conceptos, prácticas y valores habitualmente se producen ciertos cambios. Las tradiciones se transforman, reinterpretan y reconstruyen sin cesar (...) para adaptarlas a los nuevos entornos espaciales o temporales (...) Todos domesticar por igual sus descubrimientos mediante un proceso de reinterpretación y recontextualización” (Burke, 1998: 19).

En este proceso de “recepción” la tradición se mantiene y se erosiona, continuando con las preocupaciones heredadas pero dándole también otras respuestas y explicaciones (Burke, 1998: 20). La tensión es para poder decidir “si el sentido verdadero o esencia del texto reside en la mente del creador, en la obra misma –que gradualmente revela su significado en el transcurso del tiempo- o en las respuestas de los lectores” (Burke, 1998: 21).

ISBN: 978-987-544-908-4

Una vez adoptado este enfoque, sobre cómo orientar los estudios de los fundamentos de la Ciencia Política y la Economía, surge el problema de cómo articularlas, como estudiar sus desarrollos y evoluciones desde el surgimiento del mundo moderno.

Debemos partir de una clara comprensión de que en los primeros siglos de la Modernidad, pero principalmente en los siglos XVII y XVIII, en “...virtud de que no existían aún las ‘disciplinas’ de la economía y la ciencia política, no había fronteras interdisciplinarias por cruzar” (Hirschman, 2014: 195).

Por ello se volvía central la comprensión de la relación entre las pasiones y los intereses. Para estas preocupaciones científicas, el centro de la cuestión se encontraba en partir de un conocimiento específico: el hombre tal cual era. Alcanzar su “verdadera” naturaleza conduciría a que se lograra prever los modos por medio de los cuales se podían controlar las pasiones que eran constitutivas de la humanidad.

Esta orientación metodológica propuesta, no estaba desconectada, por lo tanto, de una “explícita hipótesis antropológica”. Como es señalado por Hirschman, nos remite al conocimiento de la naturaleza implícita que se presume en la condición humana. En otras palabras, en los hombres que ve Maquiavelo se encuentra la clave de las características del príncipe. Por lo tanto acciones que hasta ese momento eran vistas como exentas de todo bien, ahora se podían volver lo contrario (Hirschman, 2014: 203). De esta manera, es a partir del Renacimiento, y especialmente con el pensamiento de Maquiavelo, cuando surge la preocupación por la posibilidad de obtener una mayor capacidad de gobernar dentro de un orden existente.

El conocimiento de la política, buscaba diseccionar al hombre para, así comprender el orden social. Gobernar las pasiones, conteniéndolas permitía al Estado economizar la violencia y por tanto hacer sólo un uso prudencial del miedo como elemento constructor de la política.

Sin embargo de entre estas pasiones una comenzó a destacarse. Otrora una de las más vituperadas, ahora se la presentaba como capaz de dulcificar a la sociedad. Hacía su entrada en escena con un nuevo ropaje: el interés.

“La creencia de que el interés podría considerarse una motivación dominante en el comportamiento humano provocó gran excitación intelectual: por fin se había descubierto una base realista para un orden social viable (...) [E]l comportamiento

ISBN: 978-987-544-908-4

individual gobernado por el interés propio es preferible no sólo frente al gobierno de las pasiones, sino aun al comportamiento virtuoso...” (Hirschman, 2014: 242 y 243-244).

La economía había encontrado el elemento a diseccionar. El interés, el egoísmo, se convertía en un motor indiscutible para el orden social, aún mejor que el propio Estado que se encargaba de las demás pasiones.

De esta manera se consolidan los dos campos disciplinares de nuestra asignatura. Los siglos posteriores sólo continuarán con la división heredada de los primeros tiempos de la Modernidad.

Aquí debemos agregar que esta opción teórica, que implica la articulación de un programa así estructurado, permite relacionar de una forma sólida los textos a sus contextos. Pero ¿de qué contextos hablamos?

Las posibles respuestas a esta indagación nos encaminan a presentar dos grandes tendencias a ser analizadas. Pero lo importante es que este debate quede reflejado en los contenidos estudiados.

Por un lado, aquella tendencia que fue motorizada tanto por C. B. Macpherson, con la teoría del individualismo posesivo, como también por C. Hill en sus estudios sobre el ideario popular extremista en la revolución inglesa en el siglo XVII. Ellos sostienen que las obras de los autores deben estudiarse como expresiones de las profundas transformaciones en la estructura social de cada época. Hobbes, Locke, Montesquieu, Smith, y los demás autores analizados, reflejaban en sus libros los radicales cambios que provocaba el surgimiento del capitalismo. Cómo no relacionar el mercantilismo con la crisis de los tulipanes en los Países Bajos en la primera mitad del siglo XVII; o los fisiócratas con la pérdida de las cosechas de trigo en el reinado de Luis XVI. Los textos son vistos como epifenómenos de circunstancias sociales (Rinesi, 2007: 13).

Por otro lado el contexto puede ser entendido como Skinner o Pocock nos proponen. Las “ideas en contexto” prescriben pensar los

“contextos intelectuales. Esto es, como contextos hechos de debates con estas lecturas. Como contextos, en fin, hechos de palabras (...) y también de los cambios en esos significados. Significados que se vinculan con los específicos usos, entonces, de esas palabras en contextos determinados, que pueden variar cuando estos contextos también lo hacen, y que por cierto pueden (y de hecho suelen) no ser los mismos en el texto que

ISBN: 978-987-544-908-4

como historiadores de las ideas consideramos y en nuestros propios usos de las palabras...” (Rinesi, 2007, 15).

Por último se vuelve prioritario que todo programa así orientado consolide una particularidad que es propia de la Economía y la Ciencia Política. Esta es la diversidad de paradigmas que coexisten en estas disciplinas.

Para considerar esto es necesario remontarse a la discusión planteada por los pensadores post empiristas, a partir de los trabajos de Thomas Kuhn, que comenzaron a analizar el problema, hasta ese entonces no estudiado, de la aceptabilidad de las teorías y del supuesto de la acumulación del conocimiento en la ciencia (Yoclevzky, 1997: 153).

Para ello se elabora la noción de paradigma que da cuenta del modo en que se producen los cambios científicos y se responde a la pregunta “¿qué cambia cuando cambia la ciencia?” (Yoclevzky, 1997: 155). Los paradigmas son entendidos como un conjunto de *modos de visión preponderantes, en un momento dado, por la comunidad de los científicos* (Kuhn, 1978).

Entre distintos modos de visión, no todos sobrevivirán, sino aquellos que tengan “capacidad de dar cuenta de una cantidad grande y con relaciones complejas de datos en un único cuerpo teórico. De esta manera, aparece una idea de promesa de *un* cuerpo teórico que en algún momento se debe cumplir” y que no será abandonado de un día para otro, hasta que el mismo se encuentre con problemas que son centrales y nunca pueden ser abordados: lo que Kuhn llama anomalías (Schuster, 2000: 29).

Pero en las ciencias sociales, y en la Ciencia Política y en la Economía en particular, “...en general hay más de un cuerpo teórico a disposición, nunca tantos como el caos que a veces se ha dicho (...), hay más de un cuerpo teórico pero no cualquier cuerpo teórico, (...) no cualquier cosa puede ser afirmada”. En otros términos se está ante la tesis de subdeterminación de las teorías por los datos, “...esto es, que sólo puede testearse una teoría empíricamente en la medida en que esa teoría conlleva una clave de interpretación de los datos empíricos mismos. En este sentido, distintas teorías, aunque no cualquiera, pueden resultar avaladas empíricamente, en la medida que sus diversas claves de interpretación resulten eficaces a la hora de dar sentido a la multiplicidad de información” (Schuster, 2000: 29).

ISBN: 978-987-544-908-4

No hay un paradigma que hegemonice las explicaciones. Ello tiene como consecuencia la imposibilidad de un “lenguaje neutral paradigmático”, y que las distintas teorías puedan volverse, en muchas ocasiones, inconmensurables entre sí. Esta situación puede producir un círculo vicioso en el cual la teoría lleva a la confirmación de las propias hipótesis dada la forma en que se construye el universo a ser analizado. Esto determina la aceptación de una teoría frente a otra, ya que el universo que se está utilizando “da resultado” (Strasser, 1986: 79). En este sentido la actividad científica como racional es puesta en cuestión.

Nuestro punto de vista es que no existe ninguna “irracionalidad” en la constatación de que puedan existir diversas “realidades” constituidas por distintas teorías en curso. Tampoco se puede seguir de lo dicho que ante la falta de “lenguajes” comunes no se pueda verificar cual de las teorías posee mayor consistencia lógica y tiene capacidad explicativa.

Además, el conocimiento no avanza, en nuestras disciplinas, por las rupturas revolucionarias que Kuhn identifica en las ciencias naturales, sino que los distintos enfoques conviven temporal y espacialmente. No se ha creado un “dogma” científico, una “ciencia normal”, sino una ciencia “multi-paradigmática” como señala Sheldon Wolin.

De esta manera, el programa de la materia presenta a los alumnos los problemas que se “...redefinen mediante el despliegue de propuestas teóricas en que los científicos individuales se van reubicando por integración y diferenciación simultáneas en términos de los nuevos conceptos impuestos, a veces como inocentes ‘modas’ terminológicas. Tras ellos vienen las redefiniciones de programas de investigación y las readecuaciones institucionales que caracterizarán a una forma de hacer ciencia en un período particular” (Yoclevzky, 1997: 166).

Bibliografía.

Burke, Peter (1998), *Los avatares de El cortesano. Lecturas y lectores de un texto clave del espíritu renacentista*, Barcelona, Gedisa.

ISBN: 978-987-544-908-4

Hirschman, Albert (2014), Las pasiones y los intereses, en Hirschman, Albert, *Más allá de la economía. Antología de ensayos*, México, F.C.E., compilados por José Woldenberg.

Kuhn, Thomas, (1978), *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, F.C.E.

Rinesi, Eduardo (2007), Prólogo, en Skinner, Quentin, *Lenguaje, política e historia*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Schuster, Federico, (2000), “Teoría y método de la ciencia política en el contexto de la filosofía de las ciencias posempíricas”, en *Postdata*, n° 6, julio 2000.

Strasser, Carlos, (1986), *Filosofía de la Ciencia Política y Social*, Buenos Aires, Abeledo Perrot.

Yocelvezky, Ricardo, (1997), Sociogénesis y sociología: el cambio de paradigma en las ciencias sociales latinoamericanas, en García, Rolando (coord. gral.), *La epistemología genética y la ciencia contemporánea*, Barcelona, Gedisa.

Wallerstein, Immanuel (2005), *Las incertidumbres del saber*, Barcelona, Gedisa.

Wolin, Sheldon, (1974), *Política y perspectiva*, Buenos Aires, Amorrortu.

Didácticas descoloniales y narrativas históricas disidentes: acerca del enseñar aprendiendo junto a otros en el nivel universitario.

Claudia Andrea Gotta
Universidad Nacional de Rosario. Argentina
cgotta@hotmail.com

Nuestra propuesta consiste en reflexionar en torno a aquella práctica pedagógica y epistémica que invita a ir más allá del estudiar y del enseñar sobre las sociedades indígenas en el pasado, sino aprender de su “estar siendo”, lejano y actual, para repensar con ellos nuestro presente.

Si el narrar es una de las formas de dar a conocer y a través de ello damos sentidos y significados a múltiples historias, para aproximarnos al pensar indígena debemos comprender las cosmovisiones dónde estos saberes y pensamientos se generan

Sus construcciones sociales, sus alzamientos coloniales así como sus modelos alternativos frente a las ideas de progreso y desarrollo que continúan siendo

ISBN: 978-987-544-908-4

hegemónicas, son repensados como propuesta política y epistémica *otra*, basada en una racionalidad relacional con la vida en todas sus expresiones.

Esto venimos aprendiendo al enseñar desde saberes situados y otros locus de enunciación, siguiendo a quienes plantearon la posibilidad real y efectiva de otras formas de producir conocimiento para *descolonizar el saber y el poder* (Quijano, Lander)

Al aunar este planteo con la propuesta del *Pensamiento Ambiental Latinoamericano* (Leff) desafiamos el saber eurocentrado al propiciar una *racionalidad ambiental* que rompe con la idea de separación ontológica entre sociedad y naturaleza de los paradigmas disciplinares de la modernidad, *herida colonial* (Mignolo) que en el contexto de la disciplina histórica queda sujeta a la *monocultura del tiempo lineal* (De Souza Santos)

En sintonía con esta propuesta habilitamos dos espacios en nuestra Universidad: la cátedra libre “Saberes, creencias y luchas de los pueblos originarios”, que está cumpliendo diez años, y en el año 2013, el Programa Intercultural para Estudiantes Originarios de la UNR. La primera habilitó las voces de diversos referentes indígenas, la segunda posibilita a quienes ingresan como estudiantes a nuestras unidades académicas puedan dar cuenta de conocimientos ancestrales de múltiples procedencias que serán puestos en acción al momento de construir una nueva dimensión identitaria como jóvenes originarios universitarios

De este modo, desde nuestro espacio académico curricular, así como desde estas otras instancias que forman parte de la cartografía extracurricular, configuramos didácticas descoloniales que invitan a repensar saberes académicos desde racionalidades, prácticas y *sentipensares* (De Souza Santos) que configuran escenarios pedagógicos *otros*.

SIMPOSIO N°14

Simposio N° 14: “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad y en el Nivel Superior”

Coordinador

Edmundo Oscar Aguilera
Nivel Superior. Argentina
edoscaraguilera@gmail.com

Integrantes

Elsa Meinardi
Grupo de Didáctica de la Biología
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. UBA
Guillermo Cutrera
FCEyN, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
Diego Zanarini
Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini”, Rosario, Argentina. - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

El impacto del proyecto neoliberal en la educación en ciencias. Positivismo, individualismo y culpa.

Elsa Meinardi
Grupo de Didáctica de la Biología
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales-UBA
emeinardi@gmail.com

Resumen: Muchas de las concepciones que sostenemos en ciertos campos de la educación en ciencias están colonizadas por perspectivas positivistas, individualistas y culpógenas, que han intentado –e intentan- generar un disciplinamiento de la población.

Bajo estas perspectivas, y como señala Giroux, los problemas sociales quedan reducidos a defectos individuales: “solo nosotros somos responsables de los problemas a los que nos enfrentamos”. Baste pensar, como ejemplo, en el enfoque que adopta la educación para la salud, tanto a nivel médico-asistencial como académico y educativo, al cual me voy a referir más extensamente en esta exposición.

Introducción

ISBN: 978-987-544-908-4

En esta exposición intentaré dar cuenta de algunas de las preguntas sugeridas para poner en consideración en este simposio, sobre todo las referidas a:

¿Cuáles son las políticas educativas priorizadas para la formación docente inicial y permanente en el área de ciencias naturales?

¿Cuáles son los principales problemas y obstáculos en la relación teoría-práctica en la formación del profesorado de ciencias naturales?

¿Los diseños curriculares para la formación docente en ciencias naturales, contemplan los aportes de las metaciencias para la mejora de la comprensión de la naturaleza de las ciencias y del trabajo científico?

¿Qué lugar ocupan y deberían ocupar las prácticas de laboratorio en la formación docente del área de ciencias naturales en el nivel superior?

Perspectivas curriculares

En relación con la primera pregunta, resulta pertinente citar las palabras de Enry Giroux, volcadas en su libro *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*, como presentación para el tema eje de mi exposición: el impacto del proyecto neoliberal en la educación en ciencias.

“Cuatro décadas de políticas neoliberales han dado como resultado un darwinismo económico que promueve la privatización, la mercantilización, el libre comercio y la desregulación. Asimismo, privilegia la responsabilidad personal frente a fuerzas sociales más amplias, refuerza la brecha entre ricos y pobres al redistribuir la riqueza entre los individuos y los grupos más poderosos y acaudalados, y fomenta un modo de pedagogía pública que favorece al sujeto empresarial, al tiempo que estimula un sistema de valores que promueve el interés personal, cuando no el egoísmo desenfrenado.”

Las políticas educativas implementadas en los últimos años en Argentina, tanto las dirigidas al nivel medio como a la formación docente, se han centrado en construir una ética del esfuerzo individual como medida del éxito. La idealización del éxito lleva a promover la formación de emprendedores o líderes (AA.VV, GCBA) en la Nueva Escuela Secundaria en lugar de sujetos de derecho, una educación en la que no hay lugar para el pensamiento crítico porque “es un valor negativo enseñado en las escuelas”, según Rozitchner (2016).

ISBN: 978-987-544-908-4

El “fundamentalismo del libre mercado”, propio del neoliberalismo, que socava la importancia de las construcciones colectivas, culturales e históricas, puede percibirse de múltiples formas en el campo de la educación. Por ejemplo, a partir de nuestra propia experiencia detectamos que los y las docentes, tanto de nivel medio como universitario o superior, rara vez son capaces de explicitar los conocimientos que poseen relacionados con su profesión y que ponen en acción en el aula. Aquellas dimensiones que hacen que los saberes docentes sean parte de un *corpus* de conocimientos que atañen a la profesión de educar, son difícilmente percibidas por docentes en formación y también por aquellos/as con años de ejercicio profesional.

Este desconocimiento contribuye al imaginario popular acerca de que “con saber la disciplina alcanza”. Este mito sobre la educación, muy arraigado sobre todo en el nivel universitario, es difícil de encarar cuando no se tienen herramientas teóricas que permitan argumentar a favor de un conocimiento docente como conocimiento profesional. Si bien actualmente existen muchas investigaciones sobre el conocimiento profesional del profesorado, no son conocidas en el nivel superior o universitario y en nuestro país aún permea poco en la formación de docentes de nivel medio y primario. Cabe preguntarse acerca de los motivos de su ausencia en el currículo de formación profesional docente.

El reconocimiento del saber docente como un saber profesional es un paso importante en el camino de valorar y defender la tarea de educadores y educadoras, si se quiere reclamar por los derechos que se vulneran, si se pretende que la sociedad pueda poner en su justo valor la importancia de educar como una tarea que solo un profesional de la educación puede realizar, y que lo hace irremplazable.

El reconocimiento de los saberes docentes como saberes profesionales es el primer paso para su valoración social. El estado neoliberal pretende mostrarlo desde las falencias, errores, ausencias, desde las culpas individuales vaciando de significado la lucha gremial, social, profesional.

Acerca de las relaciones teoría-práctica en la formación del profesorado de ciencias naturales

ISBN: 978-987-544-908-4

Haré una breve referencia al tema, dado que actualmente trabajamos en un proyecto de investigación (UBACyT) referido a la importancia, para la innovación de la enseñanza, de la reflexión crítica y argumentada sobre la práctica en los procesos de formación y desarrollo profesional docente.

En nuestro proyecto partimos de la consideración de que si esperamos formar profesionales reflexivos, capaces de resolver situaciones prácticas como profesionales expertos del saber docente, mediante la inmersión en una tradición de acción reflexiva que integre teoría y práctica, hay que proporcionar durante la formación habilidades de gestión y autonomía en la toma de decisiones en situaciones propias de la tarea docente. Para lograrlo, consideramos que debemos centrarnos en conocer cuáles son las concepciones del profesorado acerca de las variables que constituyen el conocimiento profesional del profesorado y acerca del papel que le otorgan a la reflexión crítica sobre sus prácticas. Se trata de generar nuevos itinerarios de formación basados en un desarrollo curricular tendiente a instalar dicha reflexión en las tradiciones de la profesión.

Trabajamos sobre la hipótesis de que la reflexión crítica de las prácticas sustentada en marcos teóricos provenientes de la investigación permitirá al profesorado asumir una postura activa y comprometida con el análisis de su desempeño profesional y en la búsqueda de alternativas para la mejora y el cambio educativo. Como señala Russell (2012), “sólo un cambio paradigmático de los supuestos fundamentales y de las prácticas de formación docente (...) podría llegar a tender vínculos significativos entre lo que se presenta como teoría en las clases de educación y lo que se experimenta en las prácticas en los colegios.” Acordamos con Nocetti (2015) cuando menciona que se trata de vivenciar una reflexión de carácter crítica, basada en una racionalidad emancipatoria, en la que se examinan criterios éticos, políticos y sociales que subyacen a la acción docente.

En esta misma línea, un aspecto que consideramos relevante es que muchas veces el currículo oculto suele ser más importante y de mayor extensión que el prescripto. En investigaciones, algunas de las cuales forman parte de tesis doctorales de nuestro grupo, hemos analizado cómo atraviesan el aula de todos los niveles educativos las creencias del profesorado sobre sexualidad, géneros, evolución, relación ciencia-religión, método científico, y salud, entre otras. De esta forma, nos interesa aportar a la idea de que cuando

ISBN: 978-987-544-908-4

pensamos en las relaciones teoría-práctica, por un lado debemos considerar que la práctica no es solamente aquello que forma el currículo real, sino también el currículo oculto, aquello que se enseña de manera implícita, nuestra práctica implícita. Por otro lado, la propia relación teoría-práctica debería ser puesta en consideración. ¿Es legítima esta separación?

Aportes de las metaciencias

Respecto de los aportes de las metaciencias en los diseños curriculares para la formación docente y qué lugar ocupan y deberían ocupar las prácticas de laboratorio, algunos libros dirigidos a docentes del área de ciencias naturales mencionan que “Enseñar ciencias es ir del laboratorio al aula”, en un claro ejemplo de empirismo positivista. Nos preguntamos qué lugar ocupan en este camino, entre otras dimensiones, la didáctica, el conocimiento sobre la naturaleza de la ciencia, el saber profesional docente que decide, recorta, contextualiza, se formula preguntas, se anticipa respuestas, conoce los modelos escolares, sabe cómo educar y cómo evaluar, reflexiona y retroalimenta sus acciones y reconoce que la ciencia es una construcción social en la que el experimento no confirma la ciencia, sino que es uno más de los procedimientos por los cuales se puede llegar a hacer ciencia siempre que haya una pregunta por responder. En ese supuesto corto camino entre el laboratorio y el aula, el saber está en la academia, por lo que su recorrido es solo unidireccional. Esta es, también, una posición ideológica, una toma de postura respecto del estatus de saberes.

Contenidos como Educación **para** la salud, dicotomía sexo-género, sesgos de género en actividades y evaluaciones y calificaciones, por dar algunos ejemplos, están indisolublemente ligados a una posición política-ideológica. En un marco en el cual persisten visiones deformadas acerca de la ciencia y su enseñanza, que llevan a afirmaciones tales como: la ciencia “se demuestra con experimentos”, “habla de la realidad”, “la enseñanza es unidireccional porque el saber está en el profesorado o en el especialista (el médico, por ejemplo)”, “los estudiantes no poseen saberes o no aportan a la construcción de conocimiento”, “la construcción de saberes no puede ser colectiva”, y “el contenido a ser enseñado no es histórico ni social”, por citar algunos ejemplos.

Así, muchas veces encaramos la educación con la convicción de que los problemas sociales, de salud o ambientales, se deben a la falta de conocimiento de las personas. Las enfermedades se deben a la ignorancia de la población (“es su culpa”). Por tanto, la “misión” del que sabe, tanto docente como profesional de la salud, es distribuir información, de manera unidireccional, de “arriba hacia abajo”, para llenar los vacíos. Las personas no poseen conocimientos útiles que valga la pena conocer. La función docente puede quedar entonces delimitada a entregar información de manera unidireccional, para que la población alcance una vida eficiente y saludable, resultado del esfuerzo individual.

Educación para la salud, el neoliberalismo en la educación.

En el Grupo de Didáctica de la Biología venimos trabajando en proyectos de formación docente en Biología tendientes a la inclusión social, generando procesos de innovación en la enseñanza mediante la reflexión crítica en y sobre las prácticas docentes en la universidad y en la escuela media. En los últimos años, y como mencioné más arriba, nos hemos centrado en investigaciones sobre educación que implican un compromiso con las concepciones y creencias de profesorado y estudiantes. En los párrafos siguientes voy a ejemplificar cómo la perspectiva neoliberal impregna la educación para la salud y la formación profesional docente.

El campo de educación para la salud es bastante reciente; surge a fines del siglo XIX y principios del XX y en él se plasman las perspectivas médicas de la época, representadas por el higienismo, y pedagógicas, con el conductismo como programa de investigación imperante en psicología, sentado en las bases del positivismo. El higienismo, muchas veces en conjunción con la eugenesia o eugenética (Caponi, 2014), y el conductismo, para el cual aprender se traduce en un cambio “objetivo” y observable de la conducta.

En relación con esta educación sanitaria higienista, Noguera observa que *los manuales de higiene escolar producidos en Colombia entre las décadas del veinte y del cuarenta del siglo XX se basaron en la medicalización higienista de la población como estrategia política que irrumpe de diversas maneras en la vida escolar.*

Según García Belardi:

Bajo la influencia del discurso científico positivista, la Higiene es la disciplina que da respuestas a una de las mayores preocupaciones del Estado vinculada al saneamiento de los sujetos y la eliminación de la barbarie, de la degeneración racial y de toda marca

ISBN: 978-987-544-908-4

cultural que proviniese de inmigrantes y de los pueblos originarios. Ambos grupos eran identificados como individuos peligrosos portadores de los venenos raciales de la prostitución y el alcoholismo (Zimmerman, 1995; Puiggrós, 1996; Aisenstein, 2000). En tanto discurso dominante, la Higiene y la Moral se inscriben como un dispositivo de control de los problemas sociales a través de la ritualización de prácticas escolarizadas para erradicar los “malos hábitos” de la educación.

Actualmente, se considera que los principales factores determinantes de la salud se relacionan en el “estilo de vida de las personas”; así, la educación para la salud se constituye en la promoción de la salud, una promoción que intenta vincular a las personas con el control de los determinantes de su salud y con la responsabilidad sobre su estilo de vida. Como mencionan Fainsod y Busca (2016), acorde con el liberalismo, la salud pasa a ser una responsabilidad fundamentalmente individual. Dado que el riesgo se centra en los estilos de vida -de allí que algunos autores y autoras la hayan denominado “salud persecutoria”- se promueve el autocuidado mediante la vigilancia de uno mismo para cambiar las conductas. Carmona Moreno y col. (2015) señalan que puede resultar difícil visualizar que detrás de la promoción se encuentran políticas de reducción del papel del estado; la salud es una construcción colectiva de control individual. Dado que el riesgo se encuentra en el estilo de vida, se debe procurar el autocuidado; la vigilancia de uno mismo. Según Enria y col. (2010), la promoción de la salud da cuenta de la existencia de un "saber verdadero", producido y custodiado por la comunidad científica, por lo que lleva implícita una visión asimétrica entre educadores y receptores (relaciones de poder, de saber). De esta forma, los/las pacientes ocupan el lugar de no saber, lo que da lugar a que la educación sea vista como una comunicación unidireccional. Las personas construyen sus representaciones sobre la salud como un hecho individual.

Acompañando estas formulaciones, Panier (2009) menciona que en las prácticas vinculadas con el cuidado de la salud se vuelven importantes las representaciones de las personas de su propio cuerpo, la representación de un cuerpo saludable asociado a una vida saludable. La obsesión por el cuidado de la calidad de vida traducida a la necesidad/obligación de “construir” cuerpos sanos, es un dispositivo de seducción/coacción que permite el paso hacia una gestión privada de la salud mediante normas “indicativas”: consejos prácticos, terapias a medida, anuncios sonrientes. De esta forma, el adiestramiento ocurre por la

seducción y pulveriza el sistema social. La salud -y el cuerpo- pasan a ser bienes de consumo. Según Michel Foucault (1977; 1978), la promoción de la salud justifica y legitima reglas y normas que instalan las fuerzas del *bien* para constituir un régimen de verdad dirigido a estilos de vida. El propósito es administrar las conductas de los individuos; se percibe la configuración de un poder de gubernamentalidad operado a partir de la medicalización de las conductas y los discursos; de esta forma, los individuos son regulados desde adentro y las instituciones (familia, escuela, estado, iglesia) contribuyen en la autorregulación.

En nuestras investigaciones relacionadas con las concepciones del profesorado, encontramos que, muchas veces, resulta difícil aceptar que la educación para la salud en las escuelas no cambia las conductas, y que el impacto sobre la salud de los y las adolescentes es muy escaso o nulo. En principio, tendríamos que reconocer la distancia entre enseñar y aprender. ¿Es deseable o esperable un cambio de conductas? ¿Podría ser este un atavismo al paradigma conductista? ¿No sería más adecuado procurar una toma de conciencia de los problemas y de sus condicionantes sociales, una construcción colectiva de la salud y de las posibles intervenciones colectivas, es decir, una salud colectiva? Por otro lado, como señalan Fainsod y Busca (op. cit.), en esta relación docente-alumnado se ponen en juego, al menos, los vínculos entre generaciones, entre saber-poder, además de los pedagógicos (y *de muchos otros, agregamos*).

Según Chapela (2007), la promoción de la salud no es neutral; está inmersa en luchas de poder para definir su carácter, especificidad y discurso. Y agrega que en la bandeja de la promoción de la salud oficial encontramos concepciones y discusiones coloreadas por los discursos del mercado en donde la promoción de la salud deja de lado las discusiones conceptuales profundas sobre salud y la promoción de la salud. En la promoción de la salud se parte de la hipótesis de que varios problemas de salud resultan de la precaria situación educacional de la población. Los comportamientos inadecuados desde el punto de vista de la promoción de la salud son, entonces, explicados como resultado de un déficit cognitivo y cultural, cuya superación solo puede darse por medio de informaciones científicas y saberes provenientes del exterior. La frase que podría sintetizar esta concepción sería: *Lo que mata no son las enfermedades, sino la ignorancia*. El o la profesional de la salud, el o la docente,

ISBN: 978-987-544-908-4

ocupan el lugar del saber, de allí que la comunicación de la información sea del experto al concebido como ignorante, a aquellos/as que no poseen saberes valiosos y relevantes, saberes que son ignorados.

Labonte y Penfold (1981) coinciden en que es posible que al encubrir las enfermedades y estructuras sociales causantes de la no-salud, podría resguardarse la implementación de políticas neoliberales socialmente restrictivas que culpabilicen a las personas por la inequidad social en materia de acceso a la salud. Al mismo tiempo, Jaime Brehil (2003) menciona que el énfasis persistente del orden exclusivamente individual es una herramienta de hegemonía y de control social. El libre albedrío es solo una ilusión estimulada intencionalmente en épocas como la del neoliberalismo, cuando interesa domesticar o tornar gobernable la fuerza de creación individual, impidiéndole socializarse hacia una fuerza colectiva, es decir, impidiéndole organizarse.

Conclusiones

En este texto analizamos algunos aspectos de lo que consideramos el impacto de un proyecto neoliberal en la educación en ciencias. El positivismo presente en las concepciones acerca del papel de la objetividad, el método científico y la experimentación en la construcción del conocimiento científico atraviesa la formación de estudiantes de todos los niveles educativos. Al mismo tiempo, las políticas que defienden la meritocracia y ponen el acento en la responsabilidad individual, con la consiguiente negación de los saberes y construcciones culturales colectivas, son la excusa que esconde un corrimiento de la responsabilidad del estado en la educación y en el buen vivir de la población.

Referencias

AA.VV (2016) Documento Base sobre emprendedorismo para Educación en Ciudad de Buenos Aires. Nuevo Diseño Curricular para la Escuela Secundaria (NES-GCBA). https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/documento_base_sobre_emprendedorismo.pdf [Consultado 09/08/2019]

Aisenstein, A. (2000) Las ciencias exactas y naturales en la escuela. Una mirada desde el currículum (1870-1983). En Gvirtz, S. (comp.). *El color de lo incoloro*. Buenos Aires: Novedades educativas.

- Breilh, J. (2003) *Epidemiología crítica. Ciencia emancipadora e interculturalidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Caponi, S. (2014) *Locos y Degenerados. Una genealogía de la psiquiatría ampliada*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Carmona Moreno et al. (2005) La salud y la promoción de la salud: una aproximación a su desarrollo histórico y social. *Revista Ciencias de la Salud* 3 (1).
- Chapela, M. C. (2007) Capítulo 14:347-373. Promoción de la salud. Un instrumento del poder y una alternativa emancipadora. En Jarillo E.C. y Guinsberg E. (editores). *Temas y desafíos en salud colectiva*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Enria, G.; Fleitas, M.; Staffolani, C. (2010) El lugar de la educación en salud dentro de los programas de salud. *Ciencia, Docencia y Tecnología* 41: 49-71.
<http://www.redalyc.org/pdf/145/14515335003.pdf><http://www.scielo.org.ar/> [Consulta 12/08/2019]
- Fainsod, P. y Busca, M. (2016) *Educación para la salud y género*. Bs. As.: Homo Sapiens.
- Foucault, M. (1977) Historia de la medicalización. *Educación Médica y Salud* 11(1).
- Foucault, M. (1978) *La gubernamentalidad. Estética, ética y hermeneútica*. Barcelona: Paidós (1999).
- García Belardi, M. (2017) Primeras Inscripciones de las Ciencias Naturales como disciplina escolar en la escuela primaria argentina. *Revista de Enseñanza de la Biología* 20(2).
- Giroux, H. (2018) *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder.
- Labonte, R. y Penfold, S. (1981) Canadian perspectives in health promotion: a critique. *Health Education* 19(3/4): 4-9.
- Nocetti, A. (2015) *Experiencia de reflexión de estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales en las asignaturas de Prácticas Pedagógicas y Profesional en una universidad de la región del Bio Bio, Chile*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Noguera, C. (2003) Los manuales de higiene: instrucciones para civilizar al pueblo. *Revista Educación y Pedagogía* 34(XIV).

ISBN: 978-987-544-908-4

Panier, H. (2009) La salud como consumo. La construcción del cuerpo saludable como dispositivo biopolítico de la sociedad de control. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Puiggrós A. (1996) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.

Russell, T. (2012) Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters on Education* 13: 71-91.

Rozitchner, A. "El pensamiento crítico es un valor negativo". Entrevista publicada en La Nación 26/12/2016. <https://www.lanacion.com.ar/politica/alejandro-rozitchner-el-pensamiento-critico-es-un-valor-negativo-nid1968830> [Consulta 09/08/2019]

Zimmerman, E. (1995). *Los liberales reformistas: la cuestión social en Argentina, 1890-1916*. Buenos Aires: Sudamericana

La interacción discursiva docente-estudiantes desde la contextualización del discurso en el aula de ciencia. Un estudio de caso.

Cutrera, Guillermo
FCEyN, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
guillecutrera@gmail.com

Resumen

La práctica profesional docente es objeto de análisis desde diferentes enfoques que sustentan posiciones definidas en términos de la relación entre el conocimiento práctico profesional y el conocimiento teórico. Estos enfoques se diferencian desde sus supuestos epistemológicos que, de su parte, muestran implicaciones en formas de concebir la enseñanza y, en general de pensar el acto didáctico. En el contexto de esta distinción epistemológica, en esta presentación centramos nuestra atención en el enfoque práctico de la práctica educativa para significar los intercambios discursivos en el aula de ciencias, recuperándolos desde su singularidad y desde la centralidad que este enfoque proporciona a la diferencia. Consideramos al discurso de los futuros docentes durante su período de

ISBN: 978-987-544-908-4

residencia como un medio privilegiado para el desarrollo de prácticas reflexivas. Constituye el vehículo desde y a partir del cual es posible acceder y analizar las prácticas profesionales durante la residencia y para comprender el despliegue del conocimiento tanto en situaciones rutinarias como en aquellas que no lo son.

En este trabajo recuperamos prácticas discursivas de futuros profesores de Química y de Física durante sus períodos de residencia en aulas de ciencia. A partir de ellas, y desde una perspectiva interpretativa, analizamos el trabajo de los practicantes sobre sus intervenciones discursivas durante las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas, tendientes a promover una mejoría en la calidad de los aprendizajes de los futuros egresados.

Palabras clave: perspectiva práctica; residencia docente; discurso docente.

Introducción

Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje es visto como un proceso social en el que el lenguaje desempeña un papel decisivo como mediador de la acción (Edwards & Mercer, 2013). Siguiendo a Tusón and Nussbaum (2006), enseñar es, en buena parte, permitir el acceso a esas formas específicas de hablar que incluyen, por ejemplo, léxico específico, uso de estructuras sintácticas determinadas, tipos de discurso y formas de participación discursivas, entre otras. El discurso escolar, distinto en forma y contenido de otras interacciones verbales, revela turnos de interacción encaminados a aportar información específica, controlar las ejecuciones de los participantes y evaluar el proceso de los alumnos, y se caracteriza por presentar estructuras interactivas específicas del discurso escolar (Lemke, 1997).

En este trabajo centramos el análisis de la práctica docente desde un enfoque interpretativo que recupera la actividad social y la interacción. Desde esta perspectiva entendemos al conocimiento como producto de la interacción humana mediada por instrumentos, que concede significado y sentido a los objetos y a las relaciones a través del discurso, en encuentros que tienen lugar en actividades e instituciones organizadas culturalmente que preceden a los individuos, y en los que el conocimiento es el resultado de la interacción social. Ejemplificamos el trabajo reflexivo a partir de los discursos de futuros profesores de

Química y Física durante sus instancias de residencia docente. Considerando los niveles de conceptualización de la materia, nos interesa mostrar cómo el análisis de las interacciones discursivas de los/as practicantes se presenta como un dispositivo relevante para promover la reflexión sobre la práctica.

Formación docente y práctica docente

Siguiendo los aportes de Sanjurjo (2015) y de Edelstein, Latorre, Lucarelli, and Isabel (2011) entendemos a la práctica docente como una construcción, una praxis social compleja en la que intervienen los saberes, las percepciones, los significados y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como también los aspectos sociopolíticos, históricos, institucionales, administrativos y normativos que delimitan esa práctica.

Recuperamos un enfoque centrado en la actividad social y en la interacción. Entendemos al conocimiento como producto de la interacción humana mediada por instrumentos, que concede significado y sentido a los objetos y a las relaciones a través del discurso, en encuentros que tienen lugar en actividades e instituciones organizadas culturalmente que preceden a los individuos, y en los que el conocimiento es el resultado de la interacción social. Centramos nuestra propuesta formativa en una perspectiva interpretativa-reflexiva. Schön (1998), inspirado por los trabajos de Dewey, deja entrever que reflexionar implica un cierto diálogo reflexivo con la situación en donde el lenguaje da acceso al repertorio de experiencias del individuo, lo que le permitiría relevar una nueva estructuración de la situación. Si la reflexión implica un diálogo consigo mismo o con otro a propósito de una situación cualquiera, nos parece pertinente afirmar que para acceder a la manifestación de la reflexión de los estudiantes en práctica, hay que cederles la palabra. ¿Qué mejor que sea el mismo actor quién explicita el sentido de su acción? Por otro lado, la presencia de un “otro”, que interpela y tranquiliza a la vez, contribuiría a la explicitación de la acción y a la reflexión sobre la acción.

Niveles de conceptualización y enseñanza de la ciencia escolar

La didáctica de la química ha encontrado en la propuesta Johnstone (2000), un soporte teórico para la investigación sobre la enseñanza disciplinar, dando lugar a variadas

ISBN: 978-987-544-908-4

investigaciones en el campo de la didáctica disciplinar profundizando sus implicaciones teóricas y didácticas (Gilbert & Treagust, 2009). En particular, en esta presentación, nos interesa recuperar la reformulación que, de esta propuesta, elaboran Taber (2013) y Caamaño Ros (2014) en términos de los niveles de conceptualización de la materia –niveles macroscópico y submicroscópico- como dispositivo para la reflexión de los practicantes durante su residencia.

El trabajo con los niveles de conceptualización permite interpretar las prácticas de enseñanza desde la consideración de niveles de lectura para un fenómeno. Los niveles ofrecieron a los residentes la posibilidad de construir categorías para el análisis de sus intervenciones y, además, las reflexiones sobre las intervenciones permitieron evaluar la propuesta didáctica centrada en el empleo de niveles de conceptualización. Explicitaron a los estudiantes el empleo de niveles, compartiendo con ellos las interpretaciones desde esta perspectiva. La construcción de explicaciones científicas escolares de fenómenos cotidianos ofreció el contexto didáctico para el trabajo con los niveles.

Los casos considerados

Presentamos las reflexiones elaboradas por dos practicantes -una de ellas, cursando el Profesorado de Química; el otro, estudiante del Profesorado de Física-, durante sus respectivos períodos de residencia docente. En este trabajo consideramos sus intervenciones en aulas del nivel educativo secundario de la Pcia de Buenos Aires, en la materia escolar “Fisicoquímica” perteneciente al 3er año de la Educación Secundaria. En ambos casos, los residentes desarrollaron sus prácticas centradas en la misma temática -“transformaciones del estado gaseoso-. Las clases consideradas fueron grabadas y transcritas y analizadas por los residentes durante instancias de socialización. Debido a decisiones de los profesores responsables de los cursos en los cuales el residente y la residente trabajaron con estas secuencias, priorizaron el trabajo explícito con niveles de representación/conceptualización desde perspectivas diferentes: siguiendo la propuesta de Alex Johnstone (1991), en el caso del futuro profesor de Física, y de Caamaño Ros (2014), en el caso de la futura docente de Química. En la Tablas 1 y 2 presentamos las reflexiones de cada uno de ellos a partir de episodios seleccionados por los residentes para su análisis y

compartidas durante dos instancias de socialización entre pares. Las categorías utilizadas para agrupar las reflexiones fueron propuestas por ambos estudiantes.

de Contexto didáctico	“En esta secuencia didáctica trabajé con las leyes de los gases utilizando los niveles de conceptualización macroscópico y submicroscópico según la descripción dada por Caamaño, el primero considerado como una propiedad macroscópica mensurable (presión, volumen, masa y temperatura), y el segundo correspondiente a los términos del modelo corpuscular (partículas, espacios vacíos, frecuencia de colisiones y velocidad media (Caamaño Ros, 2014).” “A continuación, voy a presentar los resultados de dicho análisis a partir de la exploración de un caso en particular, correspondiente a la clase uno de una secuencia de siete clases. Este caso es representativo debido a que la modalidad de trabajo que utilicé se mantuvo a lo largo del resto de las clases”. “Durante la clase que es de interés para este análisis, realicé de forma mostrativa la experiencia del calentamiento del aire contenido en un erlenmeyer con un globo desinflado cubriendo su cuello, y les pedí a los alumnos que expliquen el fenómeno observado utilizando los dos niveles de conceptualización. Además, les sugerí que sigan la secuencia de niveles macro-submicro-macro para estructurar la construcción de la explicación.”
Elaboración categorías	“Consideré que para explicar un fenómeno es primordial identificar los conceptos del nivel macroscópico y del submicroscópico que intervienen en el proceso, así como también las relaciones causales entre ellos y la conceptualización desde cada nivel. Es por eso que utilicé como guía las siguientes categorías, las cuales fueron construidas durante las etapas de socialización en la residencia para el trabajo con explicaciones en el aula: a) reconocimiento de niveles, b) transición entre niveles, y c) conceptualización en niveles.”
Intervenciones didácticas	“Durante la puesta en común orienté a los alumnos para que reconozcan los conceptos de cada nivel que estaban presentes en la explicación. Temperatura y volumen fueron los conceptos reconocidos del nivel macroscópico, mientras que del nivel submicroscópico se identificaron los conceptos velocidad media, partículas y choques.” “Mi trabajo con la categoría reconocimiento de niveles fue sistemático y explícito y como herramienta principal utilicé un glosario de términos que incluía los conceptos del nivel macroscópico, los conceptos del nivel submicroscópico y especificaba las principales relaciones entre ellos” “Durante el análisis les pedí, además, que reconocieran la secuencia de aparición de los niveles en la explicación, refiriéndome a ella como “estructura”. “También propuse, durante la puesta en común, que verificáramos si las relaciones conceptuales presentes en la explicación eran correctas. Las relaciones que intenté verificar fueron: a) temperatura y velocidad de las partículas, b) choques y volumen, y c) velocidad y choques. Las dos primeras relaciones corresponden a la categoría transición entre niveles; la tercera explicita la conceptualización del fenómeno a nivel submicroscópico.”

ISBN: 978-987-544-908-4

Dificultades	“Entonces, durante la puesta en común surgió la idea de que era importante agregar los términos “espacios vacíos” y “presión” para mejorar la explicación. Durante el resto de la clase no dediqué más tiempo a relacionar estos términos con los presentes en la explicación, y esto influyó de forma directa sobre el problema didáctico analizado, ya que el no utilizar el concepto “espacios vacíos” en la explicación, impidió lograr una correcta transición entre niveles y la conceptualización desde el nivel submicroscópico.” “[...] durante la puesta en común de esta explicación prioricé el reconocimiento de conceptos en cada nivel, y la secuencia de niveles, pero trabajando en menor medida con las transiciones entre niveles y la conceptualización del fenómeno desde cada nivel. Entiendo que el trabajo implícito con estas últimas categorías, dificultó que los estudiantes reconocieran la necesidad de cada una de ellas en la explicación y por lo tanto no alcanzaran la autonomía en el trabajo.” “El principal problema didáctico que percibí durante mi trabajo con las explicaciones de fenómenos en el aula, fue la dificultad que presentaron los alumnos para establecer las relaciones existentes entre los niveles macroscópico y submicroscópico y en lograr la conceptualización en cada a de los niveles.”
---------------------	--

Tabla 1. Reflexiones de la residente sobre uno de los episodios seleccionados por ella.

Contexto didáctico	“Para la presentación de los niveles de representación de la materia, utilicé la propuesta de Johnstone (1991) centrada en la distinción de tres niveles de representación en relación a la física y la química: macroscópico, submicroscópico y simbólico.”
---------------------------	---

ISBN: 978-987-544-908-4

Intervenciones didácticas	“Siguiendo este esquema, inicialmente expuse los niveles macroscópico y submicroscópico utilizando como criterio para distinguirlos la referencia a observable/no observable. Presente a lo observable como el nivel fenoménico y que pude ser percibido por medio de los sentidos. Así, cuando me refería a la variación de alguna de las variables del sistema la presentaba como una entidad susceptible de ser observada por los sentidos. Por ejemplo, podíamos inferir el aumento de presión si se inflaba un globo, o un aumento de temperatura por el tacto.” “Cuando aludía al nivel submicroscópico indicaba que este nivel era no observable, pero indicaba la aparición del término “partículas”, señalando que estábamos refiriéndonos a entidades no observables que constituían la base del modelo cinético molecular de la materia.” “Una vez que expuse el modelo cinético molecular de los gases, la conceptualización y el reconocimiento del nivel submicroscópico lo realicé por medio de los términos de este modelo. La aparición de estos términos nos permitía reconocer que estábamos trabajando en el nivel submicroscópico. Esta conceptualización del nivel microscópico se llevó a cabo de manera explícita en las primeras clases, cuando se presentaba el modelo, aunque no hice referencia explícita al nivel microscópico cuando utilicé estos términos en la construcción conjunta de las explicaciones.” “Siguiendo la propuesta de Johnstone consideré al nivel simbólico como un nivel más de aproximación a la materia, además de los anteriores, mediante el cual podíamos expresar matemáticamente relaciones entre entidades mensurables, elaborar gráficos que mostraran correlaciones entre variables y graficar las partículas que componen el gas, sus trayectorias y velocidades.”
Dificultades	“Cuando guíé la construcción de explicaciones de los alumnos comencé utilizando la categoría observable-no observable para distinguir entre el nivel macroscópico y el submicroscópico.” “Sin embargo, causó confusión utilizar la observación sensorial como criterio de reconocimiento del nivel macroscópico sin utilizar la conceptualización dentro de este nivel. Hizo necesario introducir el criterio de “observación a través de un instrumento” para reconocer el nivel y salvar así la dificultad presentada por el esquema teórico adoptado.”

Tabla 3. Reflexiones del residente sobre uno de los episodios seleccionados por él.

Consideraciones finales.

Las dificultades didácticas sobre las que ambos residentes trabajaron fueron diferentes: en el caso del practicante estuvieron centradas, especialmente, en el empleo del criterio observable/no observable para la delimitación entre niveles y en el trabajo con el nivel de representación simbólico; en el caso de la residente, en guiar a los estudiantes en la construcción de relaciones entre conceptos de ambos niveles de conceptualización. La elección de una perspectiva u otra para el trabajo didáctico, visibilizó diferentes sentidos

ISBN: 978-987-544-908-4

para la práctica docente. En el caso de la residente, el trabajo con niveles de conceptualización le permitió avanzar en el reconocimiento de una estructura para la explicación, ausente en el trabajo didáctico del residente.

En el caso del practicante, la conceptualización de los niveles presentó cierta dificultad a partir de la polisemia que utilizó para designar al nivel macroscópico. Esta dificultad, emergente durante las socializaciones fue reconocida, conjuntamente, por ambos residentes en el análisis de algunos episodios transcritos de las clases del practicante. Como advirtieron, en algunas intervenciones el residente delimita al nivel macroscópico a lo observable (“...se da la relación entre lo que observamos macro y lo que pensamos a partir de nuestro modelo que es lo micro...”); en otros casos, al fenómeno (“... Por ejemplo, que se evapora está bien, pero eso sería en el nivel...macroscópico.”); también, denotando al nivel en términos de las variables del sistema (“...la disminución del volumen, ¿qué hace? ...que aumenta la presión, pero eso estamos en nivel macroscópico”), entre otras opciones. Estas dificultades se extendieron a la caracterización del nivel simbólico durante las clases, según concluyeron los residentes en este análisis conjunto (“El nivel macro es la relación entre las variables. El simbólico se compone por las variables y sus relaciones expresadas matemáticamente (las leyes)”. Las reflexiones avanzaron, además, en una evaluación de ambas propuestas (Caamaño Ros, 2014; Alex Johnstone, 1991) en términos de su empleo didáctico.

Recuperando los niveles de reflexión propuestos por Jay and Johnson (2002), las reflexiones de los residentes incluyeron un nivel descriptivo, a partir en del reconocimiento de las problemáticas didácticas y su descripción. La reflexión comparativa, en ambos casos, se evidenció en la posibilidad de pensar a partir diferentes marcos o interpretaciones ofrecidas por las perspectivas didácticas del trabajo con niveles. En ambos casos, además, se identificaron las causas que provocaron el problema. Este reconocimiento se presentó con mayor profundidad en el caso del residente e implicó pensar a partir de una serie de diferentes marcos o perspectivas.

El avance sobre el tercer nivel propuesto por los autores para las prácticas reflexivas –nivel crítico- se presentó con menor amplitud y profundidad. Es posible reconocer indicios de reflexiones en este nivel especialmente en términos de identificar cómo las dificultades

ISBN: 978-987-544-908-4

didácticas afectaron a los estudiantes. Es posible enriquecer las prácticas reflexivas en este nivel a partir de la elaboración de una propuesta para abordar estas dificultades y/o identificando las consecuencias que tendría la falta de su resolución.

Finalmente, los niveles de representación/conceptualización utilizados como perspectiva de análisis de las prácticas de residencia se presentaron como un dispositivo pertinente para promover procesos reflexivos sobre las prácticas, promoviendo situaciones que generaron incertidumbre o situaciones no resueltas, surgidas desde la experiencia (Schön, 1998).

Referencias bibliográficas

Caamaño Ros, A. C. (2014). La estructura conceptual de la química: realidad, conceptos y representaciones simbólicas. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*(78), 7-20.

Edelstein, G., Latorre, A. L., Lucarelli, E. A., & Isabel, M. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*: Paidós.

Edwards, D., & Mercer, N. (2013). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*: Routledge.

Gilbert, J., & Treagust, D. (2009). *Multiple Representations in Chemical Education* (Vol. 4). London: Springer.

Jay, J., & Johnson, K. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.

Johnstone, A. (1991). Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. *Journal of Computer Assisted Learning*, 7(2), 75-83.

Johnstone, A. (2000). Teaching of chemistry-logical or psychological? *Chemistry Education Research and Practice*, 1(1), 9-15.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

Sanjurjo, L. C., Alicia. (2015). *Las prácticas en espacios de formación docente: Una cuestión en debate*. Paper presented at the VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado., Universidad Nacional de Mar del Plata. Buenos Aires, Argentina. 29, 30 y 31 de octubre.

ISBN: 978-987-544-908-4

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós

Taber, K. (2013). Revisiting the chemistry triplet: drawing upon the nature of chemical knowledge and the psychology of learning to inform chemistry education. *Chemistry Education Research and Practice*, 14(2), 156-168.

Tusón, L., & Nussbaum, A. (2006). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 0014-0021.

Presencias y ausencias de las metaciencias en las clases de Ciencias Naturales.

Diego Zanarini

Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini”, Rosario, Argentina. - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
zanarini123@gmail.com

Resumen: El objetivo de este ensayo es promover la discusión en torno a los vínculos entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente, en pos de contribuir a la comprensión de las distintas dimensiones socioculturales involucradas en el fenómeno científico-tecnológico.

Los resultados de distintas investigaciones locales e internacionales, llevadas adelante en el campo educativo, muestran un escaso uso de los aportes de las metaciencias (Epistemología, Historia y Sociología de la ciencia) para la mejora de la comprensión de la naturaleza de las ciencias y del trabajo científico. En nuestra época, el carácter instrumental del conocimiento científico es innegable y es imposible dejarlo de lado. La utilidad del conocimiento científico debe ser puesta permanentemente en cuestión. ¿Quiénes se benefician con tal o cuál conocimiento, con tal o cuál producto tecnológico?, son preguntas que no deberían estar ausentes en las aulas. ¿Por qué? Porque la falta de cuestionamiento no es neutral. Porque cada vez que se enseña algún contenido se adopta -voluntaria o involuntariamente- un posicionamiento ideológico.

El marco teórico del presente trabajo se ubica en la línea de pensamiento iniciada por Antonio Gramsci y continuada -entre otros- por Louis Althusser y Michel Foucault, la cual expone el singular vínculo que se establece entre ideología, escuela y poder, en las sociedades capitalistas contemporáneas. Específicamente, destaco cómo, en una sociedad

signada por el Neoliberalismo, el poder se despliega a partir de una construcción subjetiva de consensos, los cuales se logran, no por una imposición violenta, sino por medio de un ocultamiento de la matriz ideológica dominante.

I.- Introducción

En algunos diseños curriculares para el nivel secundario y para los profesorados, se manifiesta la necesidad de promover una enseñanza contextualizada de las Ciencias Naturales. Por ejemplo, para la asignatura Física, en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Santa Fe se explicita cómo debe concebirse metodológicamente su enseñanza, siendo imperativo:

“(…) abordar las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente; así como el análisis y reflexión de la evolución de los grandes conceptos físicos a lo largo de la historia, teniendo en cuenta el contexto socio-histórico-cultural en el que se desarrollaron, con el objeto de incentivar el interés de los estudiantes en el aprendizaje.”. (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014:432)

En el nivel Superior basta con observar los planes de estudio de los profesorados en las diferentes ramas de las Ciencias Naturales, y en las carreras de posgrado de distintos institutos terciarios y universidades nacionales, para notar la presencia de asignaturas vinculadas con la Historia de la Ciencia, la Epistemología y la trilogía Ciencia, Tecnología y Sociedad. Por ejemplo, en el Plan Curricular Institucional del Profesorado de Educación Superior en Física del Instituto “Dr. Joaquín V. González” de la ciudad de Buenos Aires, se sostiene que:

“El futuro docente debe estar al tanto de las escuelas epistemológicas clásicas y de las contemporáneas. El reflexionar sobre las actuales corrientes epistemológicas le permitirá al aspirante entender la ciencia como una construcción dinámica en estrecha relación con el desarrollo social, político y económico, dentro de un determinado contexto cultural (...)”. (Instituto Superior del Profesorado, 2014:20)

ISBN: 978-987-544-908-4

Ahora bien, que los planes de estudio de los profesorados contemplen el dictado de asignaturas tales como Introducción al Pensamiento Científico, Historia y Filosofía de la Ciencia, o Epistemología, no constituye una condición suficiente para que se despliegue una enseñanza contextualizada de las Ciencias Naturales en la práctica cotidiana.

En los últimos tres años, en el marco de las asignaturas: Seminario de Integración y Síntesis, y Prácticas de Investigación, del cuarto año del Profesorado de Educación Secundaria en Física, del Instituto de Educación Superior N° 28 “Olga Cossettini” de la ciudad de Rosario, las y los estudiantes realizaron investigaciones vinculadas a diferentes instancias de su Trayecto de Práctica. El trabajo de campo se focalizó en observaciones de clases de docentes de Física de los niveles Secundario y Superior, con diferentes recorridos de formación y antigüedad en la docencia. También se analizaron Planificaciones y se realizaron entrevistas a las y los docentes y a las y los estudiantes. Si bien fueron diferentes los recortes temáticos abordados en cada una de las investigaciones, se detectaron rasgos comunes en cuanto a la imagen de ciencia que mayoritariamente se transmite a las y los estudiantes en las escuelas secundarias. Dicha imagen de ciencia se caracteriza por el uso casi exclusivo del lenguaje lógico-formal-matemático, estando ausente toda reflexión en torno a las particularidades epistemológicas de los temas desarrollados. Tampoco se mencionan los contextos históricos, ni los aspectos ideológicos subyacentes a las producciones científicas y tecnológicas.

La imagen estereotipada del científico es un rasgo común en el imaginario colectivo. Uno de los trabajos pioneros al respecto fue realizado por Margaret Mead y Rhoda Metraux en 1957 en Estados Unidos, con una muestra de 35000 estudiantes secundarios. Algunos de los aspectos recurrentes que aparecieron en esa investigación, en cuanto a la apariencia de los científicos y sus ambientes de trabajo, caracterizan al científico como una persona de sexo masculino, calva y desalineada, que siempre usa lentes y guardapolvo, que trabaja rodeada de tubos de ensayo, frascos con líquidos, aparatos sofisticados y diversos instrumentos de medición (Pujalte, Bonan, Porro y Adúriz Bravo, 2014). Distintas investigaciones internacionales contemporáneas exponen que estas visiones singulares acerca de las ciencias naturales y de los científicos se transmiten actualmente en los distintos niveles educativos:

ISBN: 978-987-544-908-4

“La fuerte impronta del estereotipo del científico en el imaginario colectivo parecería indicar un origen común, habida cuenta de su extensión, atravesando fronteras, etnias, diferencias etarias, de género y de nivel educativo. Incluso se evidencia en las propias científicas y científicos y desde ya en profesoras y profesores de ciencias de todos los niveles.” (Pujalte, *et.al.*, 2014:538)

Enseñar únicamente a aplicar fórmulas, a memorizar definiciones, a reproducir mecánicamente guías de laboratorio, no mostrando la conflictividad inmanente a toda producción científica implica adoptar una metodología de enseñanza *acrítica*.

II.- Las trampas de la neutralidad.

En Occidente, la enseñanza institucionalizada de las Ciencias Naturales es heredera de la Revolución Francesa. La burguesía triunfante sostenía que la enseñanza de la ciencia podía contribuir al triunfo de la razón, a combatir mitos y a derribar fanatismos. Asimismo, las aplicaciones tecnológicas de la ciencia otorgan otro rasgo fundamental para justificar su enseñanza: la utilidad. La burguesía triunfante impuso la necesidad de una racionalidad técnica, en pos de fomentar el desarrollo de *sus* intereses, principalmente los industriales (Solbes, 1999). Así pues, durante la Modernidad la ciencia nace y se consolida en un vínculo íntimo con la técnica. La naturaleza es estudiada para poder dominarla. La técnica para dominar los entes naturales se torna un campo de acción inseparable del conocimiento científico. La ciencia se constituye como un conocimiento útil, por posibilitar el control exitoso de determinados fenómenos naturales (Heler, 2008).

La política adopta una impronta omnipresente en el campo educativo. Gramsci (1981) plantea que la perpetuación de una sociedad capitalista, se sirve de formas de hegemonía que *ocultan* dicha circunstancia y naturalizan todo tipo de explotación. En tal sentido, el docente no debe pensarse como un mero trabajador asalariado de la educación. La lógica constitutiva de la política es la hegemonía. El docente es un intelectual que construye hegemonía (Jarpa, 2015). La relación entre la economía, la ciencia y la educación no implica un determinismo lineal, tal como podría plantearse a partir de una (ligera) lectura de la típica relación marxista, entre la infraestructura económica y la superestructura

ideológica. El discurso capitalista, y sobre todo su contemporánea versión neoliberal, se caracteriza por una forma de poder que se ejerce por medio del consenso.

Althusser (2011) postuló que la escuela constituye un *aparato ideológico*. La escuela contribuye con la configuración de subjetividades, reproduciendo las relaciones de poder características del sistema imperante, amparándose en una premisa (ideológica) de neutralidad:

“Una ideología que representa a la escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología, (puesto que es... laico), en que el maestro respetuoso de la ‘conciencia’ y la ‘libertad’ de los niños que le son confiados (con toda confianza) por sus padres (que también son libres, es decir, propietarios de sus hijos), los encaminan hacia la libertad, la moralidad y la responsabilidad.” (Althusser, 2011: 38).

En tal sentido, y a modo de ejemplo, comento una situación coyuntural, que atraviesa todos los niveles del sistema educativo argentino, el caso de la Ley No 26510 de Educación Sexual Integral, sancionada en el año 2006. Durante los días en que se desarrolló el debate parlamentario en pos de la sanción de la ley, grupos de ciudadanos, referenciados muchos de ellos con organizaciones católicas y evangélicas, se manifestaron en inmediaciones del Congreso Nacional en contra de la mencionada ley. Estos mismos grupos, durante el año 2018, en el marco de la discusión parlamentaria en torno al proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, también se manifestaron en contra, protestando enérgicamente en las calles, en los medios de comunicación y en las escuelas. Una cuestión que quiero destacar en cuanto a dichas protestas, es el uso de ciertos eslóganes, que aparecieron en pancartas y en afiches que empapelaron las principales ciudades del país, como por ejemplo: *Más ciencia y menos ideología* y *La escuela debe enseñar verdades biológicas, no ideológicas*. En declaraciones periodísticas, Néstor Mercado uno de los voceros de la campaña anti Ley de Educación Sexual Integral y anti Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, manifestó:

"La educación argentina es caótica y encima quieren avanzar sobre la sexualidad de nuestros hijos. No queremos que ideologuen y adoctrinen a nuestros hijos (...) **hay reglas**

ISBN: 978-987-544-908-4

de la biología que dicen que cuando uno nace es un hombre o una mujer". (Diario Perfil, 2018)

Durante las audiencias llevadas a cabo en el Senado de la Nación, en el contexto de la discusión en torno al proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, la intervención de un prestigioso científico estuvo algunos días en la tapa de todos los diarios, llenó horas en los canales de televisión e inundó las redes sociales. Comentar solamente desde la ciencia, la frase del Dr. Abel Albino: “el virus del SIDA atraviesa la porcelana”, es caer en una trampa. Distintos miembros de la comunidad científica argentina explicaron que las células infectadas con VIH son tan grandes que no pasan los filtros de porcelana y -por supuesto- tampoco atraviesan un preservativo de látex. Pocos medios de comunicación repararon en que el doctor Albino hizo su posgrado en Biología Molecular en la Universidad de Navarra, casa de estudios creada por Josemaría Escrivá de Balaguer, fundador de la conservadora orden Opus Dei, en la que Albino reviste desde hace alrededor de treinta y ocho años (Vallejos, 2018).

Un efecto del despliegue ideológico es negar todo carácter ideológico. La neutralidad como mandato parece tener un fuerte arraigo en el imaginario docente. Un posicionamiento ideológico rara vez se describe a sí mismo como tal (Althusser, 2011). En su análisis histórico – hermenéutico en torno a la subjetividad, Foucault (1988) conceptualiza al poder como un tipo particular de relación entre los individuos. Algunos individuos pueden -en mayor o en menor medida- determinar de forma *no* coercitiva la conducta de otros. Todo ejercicio del poder, sea de un hombre sobre una mujer, de un adulto sobre un niño o de una clase social sobre otra, implica cierta forma de racionalidad y no de violencia instrumental (Morey, 2008). El poder no es “algo” que existe universalmente de manera autónoma, que pueda definirse meramente como un modo por medio del cual determinadas acciones son condicionadas o modificadas por otras. El poder existe cuando es puesto en acción. El poder no implica la existencia de un consentimiento necesario, de una renuncia a la libertad, el poder implica la existencia de un consenso deseado:

“(…) a pesar de que el consenso y la violencia son los instrumentos o los resultados, ellos no constituyen el principio o la naturaleza básica del poder. El ejercicio del poder puede

producir tanta aceptación al punto de ser deseado (...)” (Foucault, 1988:15).

Una de las características típicas del poder neoliberal es construir subjetividades sin una imposición violenta. Con el término *subjetividad* me refiero al conjunto de conductas, de obligaciones, de percepciones de la realidad, de construcciones éticas y estéticas, todas ellas determinadas y condicionadas en cada individuo por diferentes dispositivos, algunos perceptibles y otros imperceptibles (Aleman, 2019). En tal sentido, los dispositivos de subjetivación constituyen aquellos recursos y procedimientos, que contribuyen a configurar de determinada manera la subjetividad de un individuo o grupo. Así pues, en el actual contexto neoliberal ejercer el poder no implica únicamente practicar la opresión. El poder se despliega a través de la producción de consensos. Estos consensos se constituyen como dispositivos de subjetivación, caracterizados por actos de enunciación que esconden su carácter histórico y sus singulares intereses (Aleman, 2016).

No preguntarse sobre los fundamentos de un determinado conocimiento, no cuestionar los impactos sociales de determinadas prácticas científico-tecnológicas, es acatar “ciegamente” el orden establecido. Analizar, por ejemplo, si la matriz energética actual es la única posible, si las prácticas médicas fomentadas por los grandes laboratorios son las mejores para la salud de la población, si la explotación del suelo con agroquímicos tales como el glifosato es el único camino de producción a seguir, si el estatus existencial de un feto es condición suficiente para decidir biopolíticamente sobre el cuerpo de las mujeres, ¿no son cuestiones que deberían incorporarse en las clases de Ciencias Naturales? Parecería que el consenso logrado en gran parte del campo educativo oculta todas estas problemáticas. “Envilecidos bajo el reflector del relato celebratorio y espectacular de la ciencia, nos volvemos incapaces de desmenuzar un escenario plagado de tensiones y poder.” (Esteban, 2018). Pensar en la posibilidad de una enseñanza neutral es pensar en una educación conservadora, que tiende a reproducir ciegamente la ideología dominante (Aguilera, 2011).

Referencias

Aguilera, Manuela (2011). La educación no es neutral. *Revista Crítica*, Año LX (Nº 972), p.3.

ISBN: 978-987-544-908-4

- Alemán, Jorge (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires: Grama.
- Alemán, Jorge (2019). El neoliberalismo es una fábrica de subjetividad (Reportaje). *Soberanía sanitaria*. Consultado en julio 23 de <http://revistasoberaniasanitaria.com.ar/>
- Althusser, Louis (2011). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Diario Perfil (2018, octubre 28) . “Con mis hijos no te metas”: así se manifestaron contra la Ley de Educación Sexual Integral. Consultado en julio 25, 2019 de <https://www.perfil.com/noticias/sociedad/manifestacion-celeste-contrala-ley-de-educacion-sexual-integral.phtml>
- Esteban, Pablo (2018). *El precio del progreso. Reportaje a Ana María Vara. Página 12*. Consultado en julio, 23 de <https://www.pagina12.com.ar/149260-el-precio-del-progreso> .
- Foucault, Michel (1988, julio - septiembre). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), pp. 3-20. Recuperado de: <https://construcciondeidentidades.files.wordpress.com/2017/09/el-sujeto-y-el-poder.pdf>.
- Gramsci, Antonio (1981). *Cuadernos de la cárcel*. Tomo 2. México: Ediciones Era.
- Heler, Mario (2008). *Ciencia incierta: la producción social del conocimiento*. Buenos Aires: Biblos.
- Instituto Superior del Profesorado (2014). *Plan Curricular Institucional. Profesorado de Educación Superior en Física*. Consultado en mayo 25, 2019 de http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/archivos/planes/pci_fisica5_resol_15_2016.pdf .
- Jarpa, Carmen Gloria (2015). Función política de la educación en el pensamiento de Antonio Gramsci. *Cinta de Moebio*, No. 53, pp 124-134.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014). *Diseño Curricular. Educación Secundaria Orientada*. Consultado en mayo 25, 2019 de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>.
- Morey, Miguel (2008). Introducción. La cuestión del método. En Foucault, Michel, *Tecnologías del yo y otros textos afines* (pp. 9-44). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-4

Pujalte, Alejandro; Bonan, Leonor; Porro, Silvia y Adúriz Bravo, Agustín (2014). Las imágenes inadecuadas de ciencia y de científico como foco de la naturaleza de la ciencia: estado del arte y cuestiones pendientes. *Ciência & Educação, Volumen 20* (3), pp. 535-548.

Solbes, Jordi (1999). Los valores en la enseñanza de las ciencias. *Alambique [edición electrónica]*, No. 22. Consultado en julio 23, 2019 de https://www.uv.es/jsolbes/documentos/Alambique_1999_valores.PDF

Vallejos, Soledad (2018, enero 11). Contra el libertinaje. *Página 12*. Consultado en julio 25, 2019 de <https://www.pagina12.com.ar/88380-contra-el-libertinaje>

SIMPOSIO Nº15

Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior

Coordinadora:

Rosalía Laura Mori

Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe – Argentina

morirosalia@hotmail.com

Participantes:

María Teresa Alcalá

Universidad Nacional del Nordeste - Argentina

Silvia Zuppa

Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina

Graciela Di Franco

Universidad Nacional de La Pampa - Argentina

Marcela Gaete Vergara

Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile

Introducción al simposio

Uno de los objetivos principales de la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria y de Nivel Superior es impulsar el intercambio de experiencias que enriquezca y mejoren la calidad de la docencia en la Educación Superior, es por eso que se propone la realización de este Congreso focalizado en la enseñanza para este nivel, planteando este espacio para compartir prácticas, problemáticas y desafíos en la tarea de hacer docencia. Desde la organización del Congreso se propone profundizar esta temática desde distintas áreas y especialidades, ya que “el enseñar” en el nivel superior por un lado comparte aspectos comunes, pero por otro, adquiere particularidades de acuerdo a los campos epistemológicos a los que pertenece.

En las últimas décadas la formación docente –como una de las carreras consideradas de interés público por parte del Estado- ha sido objeto, tanto de desarrollos teóricos basados en investigaciones, como de normativas específicas. Ya en el año 1995 la Ley de Educación Superior establece que todas las carreras de formación profesional deben incrementar la formación en las prácticas y que la misma debe ser el eje de los diseños. A partir de allí,

tanto el INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente) con injerencia en los institutos provinciales, como ANFHE (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación) con injerencia en las universidades, establecen lineamientos para que las carreras de formación docente tengan validez nacional. Ambos lineamientos son muy claros en relación a los campos que deben incluir los diseños de las carreras que formen docentes: de la formación general, de la formación orientada/específica y de la formación en las prácticas profesionales, en este caso la práctica docente.

Los cambios previstos se fundamentan en aportes teóricos tales como los realizados por Shulman (2005)¹. Sus investigaciones muestran la complejidad que supone el aprendizaje y, por ende, la enseñanza de la práctica docente. El conocimiento didáctico del contenido, es decir aquél que permite tomar decisiones acerca de cómo resolver los problemas de comprensión que genera la apropiación de un contenido complejo para quienes todavía no lo saben, necesita del conocimiento de ese contenido, pero también de conocimientos pedagógicos y contextuales. Todo ello complejiza la formación de los docentes y justifica la discusión, el análisis y la producción de teorías y prácticas específicas. Por tal motivo la organización del Congreso consideró que se trata de una problemática que merece ser abordada desde los Simposios, entendiendo a este formato como un encuentro entre especialistas e investigadores para actualizar y profundizar temáticas, integrar informaciones acerca de un problema y tender a futuras relaciones de intercambio académico.

En el caso del simposio que nos convoca prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las disciplinas humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior. A partir de la socialización de los diferentes trabajos, en donde se explicita la relación teoría – práctica, que refiere a la enseñanza de las disciplinas que comprenden este campo de conocimiento.

¹ “*Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*” En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol.9, Nº 2 (2005). Universidad de Granada. España.

Desafíos en la formación del profesorado universitario en Historia.

Silvia Amanda Zuppa

Universidad Nacional de Mar del Plata- Argentina

zuppasilvia@gmail.com

La formación del profesorado universitario en Historia es un gran desafío que nos reúne a todos los formadores de las universidades argentinas a trabajar tanto en la docencia como en la investigación, con vistas a la producción de conocimiento situado que propenda a mejorar la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento histórico en vistas a una construcción del pensamiento histórico. Con ese propósito, en la Universidad Nacional de Mar del Plata creamos el GIEDHiCS, grupo de investigaciones en enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, que significó instalar, en la Facultad de Humanidades, la preocupación por el conocimiento didáctico de los contenidos y por tanto iniciar las investigaciones en un campo de vacancia en el nivel superior y en nuestra facultad.² El anclaje en la Didáctica Específica nos remite a la necesidad de avanzar en este campo a fin de identificar y categorizar problemas en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

La cátedra de Didáctica Específica y Grupo de investigaciones tiene los mismos actores con los que podemos dialogar acerca los desafíos que nos reúnen:

Mi acercamiento al grupo de Investigación tuvo lugar en el año 2015 luego de haber realizado un tránsito enriquecedor por la Cátedra de Didáctica Específica y de interesarme por indagar sobre los vínculos entre la investigación histórica, su enseñanza escolar y la formación de profesores. A partir de allí comencé un camino de investigación a partir de un proyecto de Licenciatura, la cual defendí hacia mediados de 2018, y que consistió en abordar las problemáticas de la enseñanza de la conflictividad política en el río de la plata para la segunda mitad del siglo XIX, articulando dicha tarea con el grupo de investigación “debates del siglo XIX”.(Br)

²Si existen avances en la relación Didáctica General- Didácticas Específicas en algunas instituciones del país (UNLP, UNSAM, UNAS, por ejemplo) y en el exterior (U. de Granada, U de Stanford, USP- Brasil). esta mención solo se realiza a modo de ejemplos no pretende ser exhaustiva.

Desde la creación del grupo hasta el presente, se nos fueron presentando desafíos que nos han servido para avanzar en la búsqueda de soluciones y alternativas para ofrecer mejores oportunidades para los/as futuros/as profesores/as en historia. Sostenemos que para enseñar “no alcanza con saber el contenido que va a ser enseñado y que es necesario conocer, además, las formas apropiadas para su transmisión, las metodologías específicas para hacer que las disciplinas se adecuan a destinatarios diferentes.” (Ailliaud, 2018: 64) También sabemos que con ello no alcanza para resolver los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia escolar. Consideramos que una formación destinada a un profesorado debería ofrecer el conocimiento didáctico necesario, -ya que la Historia como disciplina investigada se relaciona en forma diferente con la disciplina escolar- y así permitirá al profesorado tomar las mejores decisiones en la clase.

Tres son los desafíos que hoy podemos distinguir: el primero fue la creación del grupo con líneas de investigación que giraban alrededor del conocimiento didáctico del contenido, pensamiento histórico y justicia curricular, esto implicó acuerdos de abordaje y preparación de docentes/investigadores que se dedicaron a un campo no explorado en la Facultad a la que pertenecemos. El segundo de los desafíos es alimentar y sostener la vinculación del grupo con la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente, que implica una proalimentación de los aportes de ambos espacios. El tercero y último de los desafíos es transferir los resultados de la investigación a la formación y a la escuela secundaria.

1. Primer desafío: la creación del grupo de investigaciones que se ocupe del conocimiento didáctico del contenido, del pensamiento histórico y de la justicia curricular.

El Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHiCS) se conformó en el año 2010. Está integrado por miembros que han recorrido diversos tramos de investigación en el campo disciplinar de la Historia, la Pedagogía y la Didáctica. Nos proponemos abordar la enseñanza de la disciplina desde una mirada multidisciplinar, ya que está integrado al momento por Profesores en Historia, en Geografía, en Letras y en Ciencias Antropológicas.

Nos hemos centrado en indagaciones acerca del uso didáctico de los contenidos a partir de la integración de cátedras pertenecientes al ciclo de la formación inicial del Profesorado en

Historia, a fin de investigar las conexiones entre la formación disciplinar y la transformación de ese contenido en representación didáctica. Los proyectos que venimos desarrollando desde la creación del grupo se denominan:

- 1)Didáctica de la Historia Contemporánea. El conocimiento didáctico del contenido en la Formación Inicial del Profesorado
- 2)Didáctica de la Historia Contemporánea II. El conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial del profesorado.
- 3)Didáctica de la Historia (III). El conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial del profesorado.
- 4) Didáctica de la Historia (IV) Pensamiento histórico, conocimiento didáctico del contenido y justicia curricular.
- 5) Didáctica de la Historia (V). Pensamiento social y justicia curricular en la formación del profesorado en Historia.

Se puede observar como la denominación de los proyectos I, II y III mantiene cierta repetición ya que en esos nuestra tarea fue organizar, acordar, revisar marcos teóricos, lograr un código conceptual común, conectar recorridos profesionales con la investigación en el campo de la Didáctica.

Crear un Grupo que se dedicará a la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales en la Facultad de Humanidades fue posible por la combinación de intereses académicos y políticos en el año 2010. Allí fue el inicio, en el que coincidimos entre la profesora responsable de la Cátedra de Didáctica de la Historia y yo que había realizado mi tesis en Didáctica de la Historia; decimos recorrer juntas ese camino de desarrollo profesional y convocatoria a quienes reconocieran al campo como valioso desde el punto de vista epistemológico, necesario desde la impronta política de la formación docente y de proyección comunitaria para las escuelas del nivel secundario. (S)

Acordamos en el grupo que pensar la Didáctica de la Historia demanda espacios destinados a la investigación, sistematización y profundización de propuestas a difundirse tanto en el ámbito universitario como en el nivel secundario de la educación. La mejora de

la calidad de la enseñanza, como objetivo final de las nuevas orientaciones pedagógicas, concede una importancia fundamental al papel de los profesores. Si el contexto educativo es siempre complejo, dinámico y cambiante, la formación de los profesores debe estar pensada como un proceso que los sitúe desde el primer momento en condiciones de elaborar el conocimiento teórico y práctico necesario para el futuro ejercicio de la enseñanza. En ese intersticio, entre formación y desarrollo profesional, pretenden situarse las investigaciones que se desarrollaron por este grupo. Y así lo manifiesta una de las integrantes del grupo:

La docencia universitaria en paralelo con la docencia de nivel medio implicó en mi caso, una gran posibilidad de acceder a lecturas sobre los nuevos temas de educación que me permitieron advertir primero y reflexionar después sobre mi práctica de enseñanza. Este ejercicio posibilitó alejarme de los modelos de enseñanza y aprendizaje transmitidos y mirar desde nuevas perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas a los sujetos, contextos, curriculum y políticas educativas de ambos niveles de enseñanza. La participación como integrante en el grupo GIEDHiCS encauzó la búsqueda de respuestas a mis intereses profesionales y personales a partir de la construcción junto a otros, de conocimiento sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.(G)

Desde el primer proyecto hasta el que estamos desarrollando tuvieron continuidad y fuimos avanzando en diferentes líneas de investigación que han dado lugar a varios proyectos Tesis Doctorales entre los miembros del grupo. De los tesistas tenemos aportes y experiencias válidas para compartir:

Mi participación en el grupo GIEDHiCS consistió, en una primera etapa, en indagar sobre la incorporación de imágenes a la enseñanza de la Historia. En simultáneo, mi interés estuvo focalizado en la Formación del Profesorado; [...] Actualmente estoy embarcado en el trabajo de campo de mi proyecto de tesis doctoral titulado Los sentidos de la enseñanza de la Historia reciente Un estudio interpretativo sobre las prácticas de los futuros profesores de la UNMdP. (E)

A partir de los proyectos y actividades individuales y grupales que desarrollamos durante estos años, entendimos que el grupo es un ANDAMIO, ya que investigar en educación no es una tarea solitaria. (M)

Sin embargo, el desarrollo de la investigación reconoce como eje las conexiones entre los contenidos disciplinares y el conocimiento didáctico de los mismos, con el propósito de generar desde el ámbito universitario una indagación concreta y fundada en el ámbito de las didácticas específicas. A través del desarrollo de nuestros proyectos queremos identificar, categorizar y abordar problemas de la Historia y de la Didáctica Específica, reconociendo como categorías centrales a desarrollar las de “*conocimiento didáctico del contenido*” y “*acción y razonamiento pedagógicos*” (Shulman, 2005) y en los dos últimos proyectos hemos incorporado, *pensamiento histórico y justicia curricular* (Santisteban, 2010; Pla, 2018), situando el interés por identificar el grado de dificultad con que los estudiantes avanzados y docentes noveles ponen en juego el dominio de la disciplina y la transformación de los contenidos en representaciones pedagógicas relacionadas con las identidades culturales en las cuales los jóvenes se reconozcan y los posibiliten a intervenir en la construcción de la sociedad en la que vivirán. (Rosaldo, 1999) (Reguillo, 2003).

El diálogo entre los integrantes del grupo es permanente para poder sostener los propósitos comunes y de futuras integraciones al momento de proponer intervenciones concretas; uno de ellos manifiesta:

La reflexión sobre la formación del pensamiento histórico es una preocupación compartida por la totalidad del grupo, a la que se suma la interrogación sobre otros conceptos claves como: conocimiento didáctico del contenido, justicia curricular, formación docente, entre otros. (Be)

2. Segundo desafío: alimentar y sostener la vinculación entre el grupo y la cátedra.

Desde nuestro Grupo, sostenemos que el conocimiento didáctico se construye a partir del conocimiento de la Didáctica Específica, el conocimiento de las asignaturas curriculares y los medios de enseñanza. Es indispensable que el conocimiento pedagógico general ponga

en juego una serie de estrategias didácticas pertinentes durante el desarrollo de los procesos instructivos. Desde esa base trabajamos con los estudiantes que están próximos a convertirse en profesores/as, registramos las situaciones que se producen durante el periodo de prácticas, al mismo tiempo que identificamos formas de aprender de los alumnos, “equivocos”, dificultades y opciones de preferencia.

Situarnos en la Didáctica Específica nos ha permitido desde una perspectiva teórico-metodológica, profundizar en las relaciones intrincadas entre la Didáctica General y la Didáctica Específica. Sumamos una segunda especificidad, desde la lente praxeológica propia de la didáctica, entender a la formación docente de nivel universitario como espacio prioritario a la vez campo de investigación. En tercer lugar, reconocer la vinculación entre formación y desarrollo profesional docente.

Para nosotros es importante destacar que todos los integrantes de la cátedra somos docentes en ejercicio en las escuelas secundarias y los integrantes del grupo de investigaciones, también los son o lo han sido por varios años. Hay una retroalimentación constante. Uno de los docentes e integrante del grupo y la cátedra manifiesta:

Junto a la cátedra de Didáctica de la Historia, de la que también participo, me llevaron a fortalecer mis aprendizajes sobre la enseñanza de la disciplina e incluso me invitaron a sumarme a las tareas de acompañamiento de los futuros profesores en Historia. (Be)

Al mismo tiempo, en el recorrido de formar y practicar, incorporamos a los docentes de la escuela secundaria como colaboradores y co-formadores sumándolos a nuestro desafío; a través del aporte de su trayectoria y experiencias pedagógicas, sugerencias y orientaciones desde la realidad del aula, para retroalimentar la teoría abordada en el trayecto formativo y que, básicamente, compartan experiencias e iniciativas concretas, procedentes del oficio de enseñar Historia. Y esta iniciativa conecta al grupo de investigaciones con la realidad de la escuela argentina del Siglo XXI. A partir del año 2018, la Secretaría de Vinculación e Inclusión Educativa de la Facultad, extiende una certificación a los docentes co-formadores que refrenda su compromiso colaborativo en la formación y asimismo intentamos recuperar y extender los vínculos entre Universidad y Escuela.

3. Tercer desafío: transferir los resultados a la formación y a la escuela secundaria

Uno de los primeros objetivos que nos planteamos con la creación del grupo y como cátedra fue promover la creación de redes de trabajo entre proyectos, grupos y unidades de investigación sobre Didáctica de la Historia en nuestro país y a nivel internacional para dialogar sobre los desafíos. El mismo ha sido cumplido en el ámbito nacional, incorporándonos a la red de APEHUN (Asociación de Profesores de enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales, con lo que se fortalecieron los vínculos institucionales y las vías de difusión y publicación de futuras producciones del grupo. Integrantes de la cátedra y del grupo han publicado en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, revista anual de la Asociación. Desde el año 2017 formamos parte de un proyecto **Didática da História e Formação de Professores no Brasil e na Argentina** presentado por la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul en conjunto con la Universidad de Mar del Plata y la Universidad Nacional de Córdoba seleccionado para participar de la movilidad propuesta por el programa de Pasantías MERCOSUR 2017. Este año hemos comenzado con los intercambios en el mes de mayo, con nuestra participación en la UFMS, en Campo Grande, Brasil.

Los avances en la línea de *Literatura, cine e imagen en la enseñanza de la Historia*, nos estimularon a compartir nuestra tarea en el marco del Festival Internacional de Cine Independiente de Mar del Plata (Marfici) en 2014, en relación con los productores del Documental Héroe *Corriente*. Resultante de este trabajo realizado colaborativamente, elaboramos un material para el aula de Historia que se difunde gratuitamente en las escuelas que lo solicitan. Otro material didáctico que difundimos entre los docentes de las escuelas secundarias surgió de haber participado en el marco de “Primer proyecto hacia el Centenario de la Reforma Universitaria” impulsado por la SPU. Es un dispositivo que denominamos “Itinerarios didácticos” que consta de tres partes: orientaciones didácticas, un tríptico para la utilización en el aula y la información digitalizada que se accede por códigos QR (respuesta rápida) a nuestra página web. Desde el año 2018, por medio de un subsidio de la SPU, el grupo GIEDHiCS ha habilitado una página web: <https://www.giedhics.com.ar/> cuyo contenido digital de acceso libre y gratuito pretende

convertirse en un espacio de difusión de propuestas didácticas, experiencias y publicaciones que articulen el trabajo entre formación y desarrollo profesional.

El proyecto que iniciamos este bienio 2019/20, amplía nuestros desafíos ya que fortaleceremos la atención sobre el futuro/a profesor/a, el/la practicante, desde el lugar que transita en la medida en que esa instancia de aprendizajes y metaevaluaciones se convierte en oportunidad de formación, investigación y acción sociocomunitaria.

Desde nuestro trabajo en conjunto, procuramos ofrecer una contribución al reconocimiento de las prácticas de enseñanza y a las posibilidades de planteos didácticos alternativos, como es nuestra participación en el Programa Nexos de la SPU³ en una de las actividades: *Elaboración y presentación de material didáctico de diseño universal que acerque a los estudiantes del nivel secundario con y sin discapacidad al entorno universitario.*⁴ Esta propuesta nos permitirá trabajar en el seguimiento y apoyo hacia los estudiantes con distintos tipos de discapacidades elaborando propuestas conjuntas para la mejora en la enseñanza con el fin de lograr la permanencia y graduación. De esta manera *podremos* proveer insumos significativos que puedan mejorar la calidad de los aprendizajes y definir líneas de formación fundadas en teoría e investigaciones para los docentes que cursan la formación de grado en la universidad. Con los proyectos de investigación planteados pretendemos operativizar cambios en la práctica docente, tanto en la práctica inicial como en la de los docentes en ejercicio a partir del impacto en la Institución de formación inicial de los profesores universitarios, incentivando el estudio del conocimiento didáctico de los contenidos disciplinares a la luz de los aportes concretos de las aulas del nivel universitario.

La participación en seminarios, la experiencia del dictado de talleres y la producción de materiales didácticos es producto de la sinergia del grupo que se conforma y enriquece en la interdisciplinariedad, el intercambio y la reflexión pero fundamentalmente en la orientación y los desafíos que nos proponen año a año, tal como puede registrarse en los diferentes proyectos que desarrollamos desde el 2010. (G)

³Este plan tiene como objetivo mantener y profundizar los lineamientos como universidad que sostiene los principios de la educación inclusiva, con estrategia, planificación y prospectiva sobre la accesibilidad física y académica para las personas con discapacidad.

⁴Realizaremos material didáctico para discapacitados visuales

En síntesis: el primero de los retos nos interpela para tratar de visibilizarnos en las redes y otros grupos de investigación sobre la Didáctica de la Historia lo que estamos logrando año tras año; el segundo, permite retroalimentarnos hacia el interior y orientarnos a cumplir con el tercero desafíos, que es el más importante ya que nos ha permitido comprobar que estamos contribuyendo con la formación de docentes observando cambios en las prácticas escolares.

“Desde la didáctica de las ciencias sociales, el reto es cada vez más claro: hemos de formar a unos docentes capaces de predisponer a los jóvenes alumnos para que, comprendiendo lo que está sucediendo en el mundo, quieran transformarlo y ser los auténticos protagonistas de la construcción de su futuro.” (Pagés, 2011:79)

BIBLOGRAFÍA

Ailliaud, A. (2018). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. y. (2006). El docente reflexivo: Clave para la innovación. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 22-22.

Pages, J. (2011). ¿Que se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA* 40, 67-81.

Pla, S. (2018). Pensamiento histórico y justicia curricular. Una reflexión teórica. En S. y. Pla, *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina* (págs. 19-44). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles en America Latina. *Ultima Década*, 1-20.

Rosaldo, R. (1999). Ciudadanía cultural, desigualdad, Multiculturalidad. *Seminario "El derecho a la identidad cultural"*. Tijuana - Baja California: UIA- Noroeste .

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clio y Asociados*, 14, 34-56 http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1-30.

Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior

Graciela Di Franco

Universidad Nacional de La Pampa - Argentina

Introducción

La Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam —formadora de docentes— ha realizado en el año 2009 modificaciones de los planes de estudio. Entre ellas, se dispone la incorporación del Campo de las Prácticas para la formación de profesores. Éste es un novedoso espacio que se suma a los ya históricos Campos de la Formación General, de la Formación Disciplinar y de la Formación Docente. Las prácticas aquí prescriptas están “orientadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos donde se desempeñe profesionalmente” (Resolución N° 228-CS-2009).

Cambiar un plan de estudios no ha sido nunca cosa sencilla en la facultad. Se materializan en esas mudanzas fuertes relaciones de poder que matizan las formas de entender la formación profesional en la universidad. Esta historia está asociada a mandatos fundacionales, perspectivas, representaciones en tensión al esbozar respuestas la pregunta incómoda de formación docente ¿qué formamos en esta facultad?, ¿Qué implica ser profesora? qué saberes son fundantes en esa formación?. Discusión, enfrentamiento, confrontación se suceden. La negociación permite diseñar cuatro campos, el campo disciplinar, general y pedagógico y un campo de las prácticas profesionalizante vinculada a la escuela. Nacía como espacio sin carga horaria y transversalizada, trabajamos entonces por la institucionalización del campo, o sea, no solamente su inclusión en el plan y su nombramiento, sino en pensar qué es la práctica. La formación de una mesa específica que va a monitorear el cumplimiento del

campo de las prácticas, que va a tener un coordinador, pero que además va a reportar y va a estar informando teniendo una directa relación con la secretaría académica. Y que a partir de ese momento una de las cuestiones es que las materias van a tener que dar cuenta por escrito de las actividades específicas vinculadas al campo de la práctica. O sea, ningún programa se va a aprobar si no da

cuenta de un trabajo en relación a la escuela. Diría Lidia Fernández en su visita a la Facultad para esos días, los tiempos que vienen son de fractura de un mandato que dice: los profesores para escuelas, la universidad para el saber. El mandato se pone en tensión al cruzar historia, el instituido construido y este plan obligando a los profesores a pensar en la escuela. Esto generará movimientos, conflictos, resistencias.

La decisión de la gestión ha sido crucial en la institucionalización de este campo.

A partir de allí se inicia un proceso que nuestra propia memoria narrativa documenta desde el punto de partida en 2010, la encrucijada de la formación, la voluntad de crear nuestras propias experiencias, imaginando fronteras, la construcción del saber facilitado por el encuentro, de allí avanzamos en la propia concepción de la experiencia para generar reflexión sobre saberes prácticos producidos y en estos momentos nos encaminamos hacia la sistematización de las experiencias del Campo de las Prácticas.

Complejas y potentes relaciones en el funcionamiento del Campo de las Prácticas

El plan de estudio deja registro que la implementación de este campo de prácticas destinadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos contextos socio educativos, se configura como un eje transversal que apunta a resignificar los conocimientos de los otros espacios curriculares preparando a los estudiantes para una participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos. El Plan de Estudio contempla desde el inicio de la formación la implementación de estrategias destinadas a la transferencia de los saberes propios del campo específico a la práctica profesional de manera transversal, tanto en sentido horizontal como vertical. De este modo cada docente, paralelamente al dictado de los contenidos específicos de la actividad curricular, desarrollará conocimientos y competencias orientadas a la enseñanza de la Geografía con el propósito de superar la

distancia habitual que existe entre formación disciplinar y pedagógica. Por su parte, y por tratarse de un espacio integrador, el campo de las prácticas profesionales se aplicará a conocimientos teórico-prácticos de los otros campos. La culminación de este proceso se hará en las Residencias Docentes. En este sentido, se acordarán periódicamente tareas específicas que deberán estar explicitadas en el programa de las actividades curriculares. Por tratarse de un campo multidisciplinario, la coordinación estará a cargo de la Secretaría Académica y de un equipo conformado por docentes de la disciplina y de formación docente que acompañarán la tarea de los grupos para las distintas carreras.

El “lugar” y “tiempos” de la práctica

En la formación docente es frecuente reconocer que se teoriza sobre la práctica en tiempos y espacios distintos a la práctica misma. La teorización se lleva adelante en la universidad, por ejemplo, asociada a textos, autores y es muy importante para la práctica. Estas construcciones tienen que ver con la interpretación entre *pensamiento y acción*, entre las acciones de los practicantes y la ideas, teorías que subyacen. La reflexión en este sentido permite analizar el poder de las ideas para guiar la acción, y el contexto y la acción configuran las ideas. Kemmis (1990) propone ampliar la concepción entre teoría y práctica para entenderla en términos de procesos públicos, es decir, en términos de relaciones y estructuras sociales. Esto implica analizar que ambas están separadas por la división del trabajo y diferenciación de la función en las estructuras institucionales de la enseñanza actual. Por ello, es fundamental tener claro

de qué prácticas y de qué teorías hablamos y de quiénes, para poder advertir la complejidad de las relaciones que se generan. Al explicitarlo, advertimos que “es siendo teorizadas que las prácticas tienen sentido (como prácticas de cierta clase) y es siendo practicadas que las teorías tienen importancia, social y material. (...) La teoría y la práctica son mutuamente aspectos constitutivos uno de otro” (Kemmis, 1990, p.31).

Serán los procesos públicos, —prácticas— de reflexión crítica y autorreflexión, los que se gestan en la investigación y en las/os profesores como investigadores (Stenhouse, 1987; Dewey, 1960) mediante el debate en la esfera pública. La política del debate señala que la relación entre teoría y práctica es una función cognitiva, es un asunto de roles sociales, es

un proceso público y una práctica social. De allí que sea fundamental la implicación de los practicantes, de quienes estamos formando para construir esta formación crítica, y de este modo que la investigación educativa esté en manos de las y los profesores. De este modo, podremos trabajar acerca de la teoría y la práctica en la universidad y en la escuela, en la formación inicial y en relación a las culturas profesionales.

La indagación situada

La implementación y evaluación de los Planes 2009 es seguida desde la investigación curricular. En ella se utiliza una metodología interpretativa cualitativa, holística, reflexiva, contextualizada y situada, con una perspectiva etnográfica (Taylor & Bogdan, 1992, p. 100 y ss.; Valles, 1999, p. 177; Rockwell, 2009, p. 19) ya que el interés radica en la comprensión de un proceso curricular a partir de la implementación del Campo de las Prácticas. La investigación cualitativa (Chase, 2015; Denzin, 2011) que fundamenta la idea de este diseño tiene más de artesanía que de arquitectura (Santos, 2010). El fuerte carácter interpretativo se centra en la comprensión, dado que los hechos nunca hablan por sí solos, y un estudio cualitativo hace posible un enfoque naturalista, no manipulativo (Eisner, 1998). En la investigación se articulan las voces de profesoras/es de la Formación Disciplinar, del Campo de la Formación General y del Campo de la Formación Docente y docentes responsables de la gestión –en el caso de este trabajo- del Profesorado en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Además de las entrevistas docentes, integran la investigación los grupos de estudiantes que cursan esa carrera a través de *dispositivos de frases incompletas* para valorar las propuestas del Campo de las Prácticas; *encuestas de opinión* en el caso de ayudantías en las escuelas, *entrevistas grupales* con estudiantes de segundo a cuarto año y *entrevistas digitales* con las/os estudiantes de residencia del año 2017, las primeras promociones que terminaban su carrera con este Plan. El análisis documental se centró en el Plan de Estudio de la carrera y en la Resolución N° 232/2009; las resoluciones que prescriben las modificaciones de los planes de estudio de los profesorados son: Resolución 787/12 de CIN, del Artículo 43 (LES) y Resolución 50 (CIN).

Sentidos de la formación en territorios de práctica

Dado que este simposio que nos convoca aborda prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las disciplinas humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior, propongo compartir esta propuesta institucional de formación centrada en las prácticas.

Buscamos reflexionar en torno a la posibilidad de comprensión de las prácticas, de esas destinadas al aprendizaje para la actuación docente, que nos permitimos problematizar el *componente práctico del curriculum* de la formación como eje central en torno al cual converge el proceso de formación.

Para ello recuperamos las voces docentes en atenta escucha a los significados construidos acerca de la práctica. Se enhebran aquí las categorías de : la Práctica como comprobación, aplicación; la Práctica permite estructuras conceptuales en dimensión real; la Práctica es conceptualizar desde la empiria; Teoría y práctica acción recíproca de necesidad; la práctica en el sentido de situación problema; la práctica como conocimiento en situación de enseñanza; la práctica es poner en acción el ejercicio profesional; La práctica como análisis de la escuela que tienen dentro /condiciones materiales de trabajo; hasta la idea dialéctica de una práctica que cobija acción, contexto, otrxs, sentidos, teorías. De cada una de estas categorías pudimos analizar el lugar de la teoría y de la práctica en la formación de los profesores universitarios; cuándo comienza la práctica y cuál es su valor formativo.

Multiterritorialidad construida en las propuestas de enseñanza

La indagación informada se enmarca en la epistemología de la práctica y en la posibilidad de entender el Campo de las Prácticas desde la urdimbre tejida por categorías políticas, curriculares y geográficas que abordan a la construcción de un plan de estudio desde la multiterritorialidad. La misma “ puede significar la articulación simultánea de múltiples territorios o de territorios en sí mismos múltiples e híbridos (...). Pero lo que hace la diferencia y la singularidad de este "lugar" es la forma en que allí se combinan. Un lugar "global" es un lugar-red, semejante al territorio-red, pero que no necesita desplazamiento físico para realizar su pluralidad; ésta se da dentro del propio "lugar" o territorio... “Haesbaert (2013, p. 34-35)

Nos proponemos pensar las multiterritorialidades que se construyen en este campo, en tanto sea el resultado de conflictivos procesos de identificación, delimitación y apropiación material y simbólica en la formación. Las propuestas de enseñanza dan cuenta de cuatro modalidades organizativas.

-Modalidades organizativas centradas en la disciplina y grupo de disciplinas

Se incluyen en esta modalidad actividades propuestas por las asignaturas en relación a sus propios contenidos (que están incluidos en la curricula escolar) pero se pone énfasis en los vínculos al interior de la materia o grupos de materias. Las propuestas se desarrollan al interior de la asignatura, pueden ocupar más o menos tiempo y espacio en ella pero el espacio de la propuesta queda contenido en la asignatura que es el espacio mayor y su referente. Es el primer de nivel de integración y caracteriza a estas propuestas una relación de pertenencia fuerte.

- Modalidades organizativas centradas en propuestas de las disciplinas para la escuela

Se incluyen en esta modalidad actividades propuestas por las asignaturas para que se puedan usar en la escuela. Esta modalidad se propone uso didáctico de material, estrategias didácticas, planificaciones, todas orientadas a la enseñanza de la disciplina en la escuela secundaria.

- Modalidades organizativas centradas en el vinculo universidad y escuela donde las propuestas se llevan adelante en la facultad. La escuela viene a la universidad. Se incluyen en esta modalidad actividades propuestas por las asignaturas para establecer vínculos con la escuela. Se identifican en esta modalidad la invitación de docentes y de estudiantes que se acercan a la universidad.

- Modalidades organizativas centradas en el vinculo universidad y escuela donde las propuestas se llevan adelante en la escuela. Esta es la modalidad del Campo de la Práctica pensada como formación para producir aprendizajes sistemáticos de las capacidades para la actuación profesional en las escuelas. Constituye el mayor nivel de integración de los descriptos. Se presentan propuestas donde la asignaturas llevan actividades a la escuela, otras en la que la escuela solicita a la universidad la intervención, otras que articula universidad escuela y comunidad, y otras postulan relación intercátedra y la escuela.

En este momento nos queda por recorrer la continuidad de esta sistematización del Campo de las Prácticas para que las mudanzas que se produzcan sean aprendizajes de procesos de investigación gestados entre las/os propias/os participantes. De este modo, el análisis permanente de la práctica convierte al cambio de plan de estudio en un proceso de investigación en la acción, el curriculum se aparta de una prescripción para convertirse en hipótesis provisionales susceptibles de ser llevadas a la práctica.

Nuevas preguntas, nuevos caminos, para estos nuevos tiempos para el nuevo proyecto

A diez años de implementación de esta propuesta curricular, se abren nuevos caminos, reinventando la actividad investigativa con docentes y estudiantes. Una de las líneas posibles implica el trabajo con las/os propias/os graduadas/os en su desempeño profesional para pensar una epistemología escolar como prácticas del conocimiento que producen formas de subjetividad y de allí la necesidad de incluir en la investigación a los sujetos de la práctica docente y sus modos de relación (saber poder) con el conocimiento y a través de él.

Otra línea de investigación que se vuelve auspiciosa es el abordaje de programas y proyectos de formación que podrían situarse desde esta perspectiva de investigación cualitativa, interpretativa para que el neoliberalismo que nos atraviesa no restrinja nuestras posibilidades de ser narradoras/es utópico/as en las instituciones democráticas en las que trabajamos, nos formamos y resistimos.

Bibliografía

- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. En N. Denzin & Y. Lincoln, *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Buenos Aires, España: Gedisa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona, España: Gedisa.
- Dewey, J. (1960). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Di Franco, M & Leduc, S. (2018) "El Campo de la Práctica en Geografía. Una formación que trasciende el aula universitaria". En Revista *Huellas* 21 (2), p 123 a 132.

ISBN: 978-987-544-908-4

- Eisner, E.(1998).*El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura Representaciones Sociales*, 8(15), 9-42.
- Kemmis, S. (1993). *El currículo, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- Rockwell, E. (2009).*La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Santos, B.S (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Trilce.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Valles, M. (1999).*Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis

**Prácticas formativas y desafíos de las humanidades en la era de la productividad.
Reflexiones desde Chile.**

Marcela Gaete Vergara

Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile.

magaete@uchile.cl

Resumen: La presente reflexión es una invitación a preguntarnos qué defendemos cuándo argumentamos en favor de las humanidades. La invitación es a pensar qué ocurre al interior de la formación de humanistas, cuáles son los desafíos y las posibilidades en sociedades neoliberales como la chilena de no seguir jugando el juego que nos han impuesto. Dicho juego se ha ido configurando paulatinamente y sus reglas obedecen, a mi juicio, a la conjunción de tres acontecimientos: a) la forma en que se institucionalizan y normalizan las humanidades, y en especial la filosofía, en las universidades chilenas; b) la dictadura militar

como ruptura de posibilidades del pensamiento y, c) la consolidación, en la actualidad, del neoliberalismo tecnocrático. Conjunción que pretende la formación de un/a *especialista* y *experto/a* en humanidades, más que de un/a intelectual que piense los problemas de su tiempo y de su historia. Dicho experto/a debe formarse entonces, al interior de ciertas reglas que los acreditan como tal. Reglas impuestas desde las instituciones que financian la investigación, acreditan las carreras y publican los artículos. En este sentido, debemos preguntarnos: ¿Qué problemas invitamos a los futuros licenciados en humanidades a pensar? ¿Cómo potenciamos lecturas de la realidad y no solo de los textos? ¿Cómo invitamos a los estudiantes de carreras de humanidades a sorprenderse, asombrarse, poner bajo sospecha, desnaturalizar y posicionarse política y epistémicamente frente a las circunstancias? ¿Qué tan humanista puede llegar a ser la formación en humanidades en sociedades neoliberales y altamente tecnocráticas? El desafío es a jaquear las reglas con las que se mantiene el juego, y entre estas se encuentra, la reproducción de prácticas de enseñanza para educar a las nuevas generaciones de humanistas como expertos/as disciplinares más que intelectuales capaces de generar nuevas preguntas y nuevas respuestas ante las problemáticas del presente.

Las humanidades han sido confiscadas por la tecnocracia. Han adoptado su régimen de producción y perpetuado cada vez más su propia exclusión. Han aceptado el juego que se les impuso, al precio de perder la voz y el carácter intempestivo del pensamiento (Botinelli y Karmy, 2019:2)

Pareciera un hecho indiscutible que, en las últimas décadas, la enseñanza de las humanidades en el nivel superior ha ido en franco retroceso, a la vez que han disminuido los presupuestos para la investigación, extensión y desarrollo académico. Así, por ejemplo, en Chile se han eliminado de los programas de Pedagogía las asignaturas de Filosofía de la Educación, Epistemología o Ética, a su vez, que ha ido desapareciendo la formación humanística de la mayoría de las carreras universitarias, y en las que aún persiste está relegada a un espacio decorativo, ya sea por su electividad o bajo creditaje.

Esta disminución de las humanidades en la formación profesional ha ocurrido a pesar de que una serie de trabajos han advertido la necesidad de un enfoque formativo humanista en la educación que actúe como sello que oriente la formación de sujetos. Dichas argumentaciones apelan a la necesidad de desarrollar la capacidad crítica, el análisis, la curiosidad, el pensamiento narrativo, la conciencia histórica, la comprensión del mundo en que se vive, la actuación consciente, entre otros.

Obviamente la política que subyace a las decisiones de ir eliminando la formación humanista de las carreras profesionales no es ingenua, sino que obedece a un propósito claro de *producir* un cierto tipo de sujeto, a saber: capital humano avanzado, capaz de orientarse por metas individuales, aspirar a mejorar el rendimiento de las organizaciones, rentabilizar su propia vida y lograr el éxito a pesar de todo y todos. Esta concepción de producción de un cierto tipo de sujeto va de la mano con las formas de producción del trabajo y el conocimiento. Así, el trabajo de los/as académicos/as de las facultades de humanidades se ha visto restringido a la producción de proyectos de investigación que deben postularse y competir en el reducido mercado de los fondos de investigación, junto con la producción de un cierto número de artículos anuales, válidos para la puntuación de la carrera académica, si y solo si, están publicados en revistas con cierta indexación. Se debe pensar rápido, dentro de los cánones de lo aceptado y en lo posible en 20 páginas para rentabilizar la productividad del conocimiento.

Si a esto sumamos que los criterios de acreditación son cada vez más exigentes en dichos términos, sobre todo en los programas de Magister y Doctorado, comprenderemos las dificultades que tienen las Facultades de Humanidades en Chile para desarrollar el pensamiento humanista que es absolutamente contrario a la productividad neoliberal, que la aleja de su propia naturaleza: “pensar y reflexionar sobre la existencia y discutir críticamente nuestros modos de ser en y con el mundo” (Botinelli y Karmy, 2019:1).

Me interesa en esta comunicación profundizar en torno a los desafíos, problemáticas y prácticas en la formación de *especialistas* en humanidades en el contexto actual de producción neoliberal del conocimiento, en específico de filosofía, que es lugar desde donde hablo y desde el cual he construido mi formación como profesora, académica y didacta de filosofía.

La invitación más amplia es a interrogar el espacio propio de formación de licenciados en filosofía y humanidades al interior de las universidades: ¿Cómo se forma y se ha formado a los licenciados en humanidades? ¿Dicha formación es humanista en virtud de sus contenidos de estudio y/o también por las prácticas de conocimiento que sustenta? ¿Cuáles son esas prácticas? ¿Cómo fue posible que, a pesar de las embestidas de las dictaduras militares en contra de la filosofía y las humanidades en las universidades, éstas hayan sobrevivido? ¿Qué tan humanista puede ser hoy la formación de licenciados en humanidades, al interior de universidades acorraladas por las prácticas neoliberales de productividad, rendimiento y autofinanciación? ¿Cuáles son los desafíos que demanda la formación de licenciados en humanidades/humanistas en América Latina?

Hilando el presente. Prácticas de conocimiento en filosofía y humanidades

Para analizar la situación actual de la formación de especialistas en humanidades en Chile y en específico las prácticas de conocimiento que se desarrollan, consideraré tres acontecimientos: a) la forma en que se institucionalizan las humanidades, y en especial la filosofía en las universidades chilenas; b) la dictadura militar como ruptura de posibilidades del pensamiento y, c) la consolidación del neoliberalismo tecnocrático.

En primer lugar, quisiera referirme al concepto de práctica de conocimiento, es decir, a ese “saber hacer en un campo específico del conocimiento según la formación recibida [...] prácticas regladas (...) en regímenes institucionales y gubernamentales, organizados como dispositivos que [permiten] ver, enunciar, implicarse en relaciones de poder; y vincularse de una determinada manera con el conocimiento. [...]” (Guyot, 2011:15-16). Esto quiere decir que los procesos de enseñanza y formación no son aislados, sino que dependen precisamente de ciertos instrumentos —planes de estudio, concursos de investigación, formas de publicación y de ascenso en la carrera, entre otros— que llevan a practicar la disciplina y su enseñanza de cierto modo específico, que regula un *saber hacer* determinado. Así, por ejemplo, pareciera que hay un modo de escribir, hablar, construir proyectos, etc. que nos hacen pertenecer a una cierta comunidad disciplinar. Modos en los que fuimos formados en nuestros años de universitarios y en los que, a su vez, debemos instruir y socializar a los nuevos aprendices.

En el caso del desarrollo de la filosofía en las universidades chilenas, diversos autores a partir de los años 80 la han criticado por ser reproductora de un pensamiento ajeno (Barceló, 1982), mantenerse en su torre de marfil (Estrella, 1999), constituirse como una disciplina en la distancia (Sánchez, 1999) y, por los modos en que se ha institucionalizado – normalizado y profesionalizado-- cuya “finalidad es organizar, administrar, pero también controlar, mantener dentro de determinados cauces la actividad filosófica” (Santos, 2015: 20). Cuestión que solo es posible a través de ciertas prácticas disciplinares que encauzan las formas de producción del conocimiento humanista y las formas en que los profesionales de las humanidades comprenden y, por tanto, abordan la enseñanza de las humanidades.

Según Santos (2015) la normalización e institucionalización de la filosofía en Chile y América Latina a inicios del siglo XX incide en los modos de *hacer* filosofía, pues se asumen metodologías *propias* de la disciplina, que adhieren a un modo europeizante y excluyente, lo que trae como consecuencia la clausura del pensamiento y su elitización, y con ello “la muerte del filosofar entendido como una práctica más inserta en la praxis global de la sociedad” (Santos, 2015: 21). Junto con este proceso, la especialización cobra cada vez mayor fuerza, y el intelectual que se acerca a los problemas globales desde diversas perspectivas y ángulos de mirada, no tiene cabida en estos nuevos modos de producción y formación.

Como todo proceso histórico, no es lineal ni ocurre instantáneamente, la especialización no se consolida de un momento a otro, y en ese espacio en disputa, Chile genera intelectuales humanistas capaces de una mirada compleja, articulada y holística de la sociedad, mientras otros siguen y empujan el camino hacia la profesionalización en un intento por configurar un “profesional” de las humanidades, es decir un “experto erudito y normativo, que asume una radical fragmentación entre la vida pública y el mundo universitario profesional” (Yuing, 2013: 26)

Entre los años 50 y 60 el mundo de las humanidades pujaba en ambos caminos, fue un periodo en que los debates por el sentido de las humanidades y la construcción de pensamiento desde el sur tomaba vuelo, la formación en las aulas universitarias pujaba por nuevas ideas de construcción de sociedad. No obstante, el golpe militar de 1973 desarticula violentamente estos debates y apuesta por una filosofía normalizada, europeizante,

desconectada de la realidad, para lo cual cierra escuelas de filosofía y humanidades, exilia a profesores, persigue y asesina a los estudiantes más críticos, separa la educación de las facultades de filosofía, entre otros.

Desde allí comienza la debacle de las humanidades, que se consolida en la postdictadura con el modelo neoliberal. Dictadura que no elimina las Facultades de Filosofía y Humanidades, sino que sospechosamente las mantiene, “porque tal vez era también provechoso dominar y administrar su institucionalidad desde los estamentos académicos (...). Desde ahí se podía determinar, vía decreto, qué era, cuáles eran sus objetos, sus ámbitos de incumbencia, sus interlocutores, sus representantes autorizados, sus expertos y sus patrones de evaluación. En fin, establecer un marco para su ejercicio como disciplina” (Yuing, 2013: 93).

La dictadura militar chilena tuvo el éxito que tuvo confiscando las humanidades, porque se ancla a los intentos de normalización de ésta, y porque el proyecto de sociedad neoliberal y tecnocrático que instauró se consolida a partir de la postdictadura. Me parece relevante pensar históricamente el desenvolvimiento de la filosofía y las humanidades en América Latina, no hay solo una causa de la situación de las humanidades en los diversos países de la Región. Las causas no solo son externas, sino también se arraigan en los cultores de la disciplina, que pueden llegar a ser tierra fértil para continuar con el paradigma de la profesionalización y la especialización desarraigada de los contextos sociales. Sus consecuencias son prácticas de conocimiento y formación vacías de experiencia e historicidad, ancladas a un pensamiento europeizante, controladas por estándares de acreditación, financiación y ranking académicos, que no potencian el pensamiento, ni las preguntas que nos convocan a pensar nuestra experiencia, nuestra sociedad y nuestras herencias culturales. En fin, prácticas de formación y conocimiento normalizadas, donde el experto humanista se “abstrae del mundo y de sí mismo [...] que profundiza en sus lecturas, se despersonaliza” (Sánchez, 1992:29). Tal y como relata Arévalo (2017:86):

“El proceder de los académicos, que oficiaban de enseñantes del pensamiento y salvaguardas de la lógica disciplinaria, en su insistencia de desgajar el pensamiento filosófico de todo vínculo con lo contextual (...) [lograba] una suerte de “encapsulamiento” (...) Todo aquello configuraba, de este modo, la práctica de un saber que debía ser

cultivado -entiéndase brindársele culto-, esto es, resguardado y conservado de manera semejante al cuidado que recibe una pieza arqueológica”.

Obviamente, dichas prácticas formativas y de conocimiento potencian la construcción de un tipo de pensamiento y actuación donde emergen más bien profesionales especialistas en temas y autores, que intelectuales humanistas capaces de interrogar la realidad, la existencia, el mundo y los procesos sociohistóricos. Me parece relevante poner en cuestión, no solo la transacción de los saberes humanistas en el mercado de las revistas indexadas y los procesos de financiación de las humanidades, sino también, el modo en que “los humanistas” forman en humanidades, lo que permite anclar la discusión en el corazón de las prácticas de conocimientos y desafía a quienes forman en humanidades a no seguir jugando el juego que nos han impuesto y abrirnos a nuevas prácticas de construcción del pensamiento.

Prácticas que, a mi juicio, deben estar ancladas en la experiencia, en los problemas que nos convocan, en la construcción de nuevas categorías de pensamiento, en la conciencia histórica, en un pensar genuino e intempestivo, que no solo resista el lugar en que han puesto a las humanidades, sino que genere una revuelta del pensamiento y de las prácticas formativas, donde la realidad y sus problemas tenga un lugar central (Gaete, 2017). Para ello me parece fundamental atrevernos a responder interrogantes tales como: ¿Qué pensamientos y problemas circulan al interior de las aulas de las Facultades de Humanidades? ¿Cómo potenciamos lecturas de la realidad y no solo de los textos? ¿Cómo invitamos a los estudiantes de carreras de humanidades a sorprenderse, asombrarse, poner bajo sospecha, desnaturalizar y posicionarse política y epistémicamente frente a las circunstancias? Lamentablemente, aun en las aulas de humanidades de la Región, hay una tendencia a formar en un pensar teórico, desconectado de las circunstancias, como planteaba repetidamente el intelectual chileno Hugo Zemelman. Es urgente que las humanidades asuman su rol, y que la formación en humanidades no esté centrada en la producción de expertos/as disciplinares desconectados del presente, sino en la formación de intelectuales capaces de generar nuevas preguntas y respuestas ante la realidad

Referencias Bibliográficas

Arévalo, Ana. (2017). La necesidad de incorporar la dimensión pedagógica en la práctica de enseñanza de la filosofía académica. *Cuadernos de Pensamiento Latinoamericano (CEPLA)* (23), 83-90.

Barceló, J. (1982). La actividad filosófica en Chile en la segunda mitad del siglo XX. En: Astorquiza, F. (Dir.). *Bio- Bibliografía de la Filosofía en Chile, desde el siglo XVI hasta 1980*. (pp. 107-112). Santiago: Universidad de Chile/ Instituto Profesional de Santiago.

Botinelli, Alejandra y Karmy, Rodrigo (2019). *La cuestión de las Humanidades. Para una democratización de la Investigación en Chile*, online. Consultado, julio,3, 2019 de <https://www.eldesconcierto.cl/2019/05/04/la-cuestion-de-las-humanidades-para-una-democratizacion-de-la-investigacion-en-chile/>

Estrella, Jorge (1999). La filosofía en Chile. *Revista Chilena de Humanidades*. (18/19), 299-310.

Gaete Marcela. (2017). Lugar de la realidad en las prácticas de conocimiento filosófico. Quiebre y resistencia al orden instituido. *Cuadernos de Pensamiento Latinoamericano (CEPLA)* (23), 73-77.

Guyot, Violeta (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación. Investigación. Subjetividad*. Buenos Aires: Lugar.

Sánchez, Cecilia, (1992). *Una disciplina de la distancia. Institucionalización universitaria de los estudios filosóficos en Chile*, Santiago de Chile: CERC-CESOG,

Santos, José (2015). *Cartografía crítica: el quehacer profesional de la filosofía en Chile*. Santiago: La Cañada.

Yuing, T. (2013). Notas sobre la dictadura chilena y sus efectos sobre la Filosofía. *Revista La Cañada: pensamiento filosófico chileno.*, (4), 90-104.

Zemelman, Hugo. (2005) *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Anthropos.

SIMPOSIO N°16

Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza Artística en la Universidad y el Nivel Superior

Coordinadora:

María Soledad López

Facultad de Humanidades y Artes U.N.R. Argentina

Participantes:

Marcela Blanco

Facultad de Artes

Universidad Nacional de Tucumán – Argentina

Gina Valenti

Facultad de Humanidades y Artes

Universidad Nacional de Rosario - Argentina.

José Tranier

Facultad de Humanidades y Artes

Universidad Nacional de Rosario - Argentina.

Introducción al simposio

Uno de los objetivos principales de la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria y de Nivel Superior es impulsar el intercambio de experiencias que enriquezca y mejoren la calidad de la docencia en la Educación Superior, es por eso que se propone la realización de este Congreso focalizado en la enseñanza para este nivel, planteando este espacio para compartir prácticas, problemáticas y desafíos en la tarea de hacer docencia. Desde la organización del Congreso se propone profundizar esta temática desde distintas áreas y especialidades, ya que “el enseñar” en el nivel superior por un lado comparte aspectos comunes, pero que por otro, adquiere particularidades de acuerdo a los campos epistemológicos a los que pertenece.

En las últimas décadas la formación docente –como una de las carreras consideradas de interés público por parte del Estado- ha sido objeto, tanto de desarrollos teóricos basados

en investigaciones, como de normativas específicas. Ya en el año 1995 la Ley de Educación Superior establece que todas las carreras de formación profesional deben incrementar la formación en las prácticas y que la misma debe ser el eje de los diseños. A partir de allí, tanto el INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente) con injerencia en los institutos provinciales, como ANFHE (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación) con injerencia en las universidades, establecen lineamientos para que las carreras de formación docente tengan validez nacional. Ambos lineamientos son muy claros en relación a los campos que deben incluir los diseños de las carreras que formen docentes: de la formación general, de la formación orientada/específica y de la formación en las prácticas profesionales, en este caso la práctica docente.

Los cambios previstos se fundamentan en aportes teóricos tales como los realizados por Shulman (2005)¹. Sus investigaciones muestran la complejidad que supone el aprendizaje y, por ende, la enseñanza de la práctica docente. El conocimiento didáctico del contenido, es decir aquél que permite tomar decisiones acerca de cómo resolver los problemas de comprensión que genera la apropiación de un contenido complejo para quienes todavía no lo saben, necesita del conocimiento de ese contenido, pero también de conocimientos pedagógicos y contextuales. Todo ello complejiza la formación de los docentes y justifica la discusión, el análisis y la producción de teorías y prácticas específicas. Por tal motivo la organización del Congreso consideró que se trata de una problemática que merece ser abordada desde los Simposios, entendiendo a este formato como un encuentro entre especialistas e investigadores para actualizar y profundizar temáticas, integrar informaciones acerca de un problema y tender a futuras relaciones de intercambio académico.

En el caso del simposio que nos convoca, se abordará específicamente las prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el campo artístico. A partir de la socialización de los diferentes trabajos, buscamos establecer un puente que permita dialogar a través de diferentes conceptualizaciones y criterios teóricos, prácticos y epistemológicos, tomando la enseñanza del arte en el Nivel Superior como objeto de estudio.

¹ “*Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*” En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol.9, N° 2 (2005). Universidad de Granada. España.

404 Festival Internacional de Arte y Tecnología

Lic. María Laura Rivero Valenti

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

ginavalenti@gmail.com

Resumen: Comprendiendo al Arte y a la Educación como un binomio cuyas partes se potencian, las nuevas tecnologías en manos de los grupos de poder concentrados impactan de manera incalculable en el modelado de nuestra subjetivación.

La exponencial incorporación y asimilación de las tecnologías de naturaleza bélica y uso corporativo en nuestra vida cotidiana nos invita a reflexionar acerca del rol que éstas ocupan en la configuración de nuestro imaginario social ya que, actualmente, sus influencias exceden el alcance de los ámbitos educativos institucionalizados.

Los sistemas convergen en nosotros. Si nuestra formación está en manos de organismos invisibles que persiguen un objetivo unificado y operan más allá de las instituciones, será importante redefinir nuestra relación con el Arte y con la Educación, concibiéndolas como prácticas sociales, como contrapunto y resistencia, disyuntoras que, acaso, puedan romper con toda programación.

Originado en Argentina a finales del 2004, el *404 Festival Internacional de Arte y Tecnología* es un proyecto educativo cuya particularidad reside en ser una iniciativa independiente e itinerante, habiéndose presentado en cuarenta y cuatro sedes (centros culturales, universidades, escuelas y espacios públicos) de once países, con la presencia de más de un millón de visitantes durante dieciséis años. Experiencias en ámbitos y contextos culturales tan disímiles han constituido al 404 como un espacio de acción y reflexión constante, que invita a repensar las características del Arte, su alcance educativo y nuestra relación con los dispositivos de entretenimiento y de control.

La interacción entre los diversos ámbitos culturales es una premisa que este proyecto ha decidido abordar con responsabilidad ética y conciencia social, inaugurando un puente entre los espacios no escolarizados y los establecimientos públicos, con el objetivo de repensar las relaciones entre Arte, Tecnología y Educación.

Una de las modalidades que define la misión educativa del 404 Festival consiste en la realización de visitas guiadas destinadas a alumnos y docentes de las escuelas públicas, durante las cuales alumnos de la Carrera de Bellas Artes de la Facultad de Humanidades y

Artes de Rosario, se desempeñan como guías, junto a los artistas, quienes en su gran mayoría se dedican a la docencia.

En el mes de septiembre de 2015, posteriormente a la realización de la 12ª edición del festival en el Espacio Cultural Universitario de Rosario (E.C.U.), Anahí Perino, maestra en la Escuela Abanderado Grandoli de Rosario, nos envió por correo electrónico el siguiente mensaje:

“Estimada Gina:

Me permito presentarme, mi nombre es Anahí Perino; en horas de la tarde, me desempeño como docente de cuarto grado en la escuela Abanderado Grandoli Nro.527, ubicada en la intersección de las calles Presidente Roca y Uruguay. Días atrás, recibí en mi correo una participación para visitar el “12º 404 Festival Internacional de Arte y Tecnología”. Entusiasta por puntear junto a los niños un nuevo camino por la ciudad más allá del circuito frecuente (la corporeidad de ‘mis’ alumnos en escasísimas ocasiones asiste a lugares ajenos a su barrio), solicité permiso a la Dirección y preparé las autorizaciones; aclarando, una y otra vez, que quien no pudiera solventar el costo del pasaje del transporte (colectivo urbano) contaba con mi colaboración. Bella sorpresa fue encontrarme, en la jornada programada para la salida, con once criaturas, sólo dos estuvieron ausentes, preparados para emprender la aventura. (...)

Luego de recorrer la Muestra, abandonando la peatonal San Martín para continuar por calle Córdoba, Mareluz deliberó en voz alta: -Seño, yo no pensé que iba a hacer así-. -¿¿Así?! ¿Cómo?-pregunté. – ¡Tan buena!- responde la niña que mira con ojos brillosos. Sin duda, desde el momento en que traspasamos las puertas de esa arquitectura labrada para el deleite, accedimos a un universo ignoto (no concebido en el mundo real, usurpando las palabras de Mareluz; si, tal vez, en el imperecedero espacio de la literatura); a su vez cada obra presentada abría una ventana que abría otras ventanas. Los niños no sólo eran espectadores sino artífices de nuevas organizaciones urdidas por ‘magos tecnológicos’.

En vísperas del ‘día del maestro’ experimenté esa efímera sensación de felicidad que ocurre cuando la coincidencia cósmica nos habilita a estar en el lugar codiciado en el tiempo oportuno. Es por ello que he tomado la decisión de dirigirte estas palabras, para agradecerte por insistir en la idea que el sentido de la existencia humana consiste en la creación de obras de arte, y no en la adquisición de objetos materiales con el mero objetivo de su abstención.

Por momentos habituada (resignada) a la imposibilidad de aquellos que no pueden enunciar a los niños en su condición de niños, se insiste en sus contingencias como adulto – el futuro-, se los estigmatiza por su lugar de nacimiento –su pasado-; esta vez, aprecié cómo se echaban anclas en el océano de su infancia: el presente.

Entiendo que en los días posteriores, cuando procuré narrar la experiencia, algunas colegas entiendan que solo se trató de un detalle en un contexto hostil. No obstante, se trató de un día diferente, y esos pequeños detalles pueden ser verdaderos tesoros que enriquecen el instante que pasa.

El futuro de mis alumnos se presenta como un enigma para mí, pero tengo la convicción de que bastará evocar momentos felices como éstos para volver a esbozar una sonrisa en esos adultos y enternecer su corazón en el más profundo desamparo.

Gracias por tu talento, por tu iniciativa, por tu generosidad y por la calidad humana recibida (el trato amoroso).”

Esta carta significó un punto de inflexión en la misión social y educativa del 404. Su valoración de esa experiencia, al mismo tiempo, insta preguntas acerca de cuáles son los potenciales alcances del Arte y de la Educación en un sistema exclusivo y concentrado. Lo que para esta maestra se presenta como un enigma –el futuro de sus alumnos- pone en evidencia la urgencia a la que deben adaptarse nuestras prácticas artísticas y educativas, al mismo tiempo que establece en el desamparo una certeza, premisa que desde nuestro lugar de hacedores no debemos eludir. “No hay absolutamente nada que no pueda evitarse mientras exista el deseo de contemplar lo que está ocurriendo” (McLuhan y Fiore 1967: 25).

Paisajes mentales

De Taiwán a Colombia

Durante la 13ª edición del 404 Festival en Bogotá, Colombia, el artista taiwanés Wei-Peng Kuo, en colaboración con Jian-Wun Jheng y su entonces profesor Chia-Hsiang Lee (Jason Lee), presentó una instalación interactiva titulada ‘Sympathist’.

Estos especialistas en la interrelación de tecnologías artificiales y ambientes naturales buscan explorar, a partir de esta obra, escenas imaginadas mediante la creación de un sistema interactivo que utiliza un dispositivo para leer nuestras ondas cerebrales en tiempo real.

La visualización de datos, vinculada a una interfaz visual programada por el artista, permite traducir la actividad neuronal en un entorno gráfico virtual que es constantemente transformado de acuerdo a las variables de cada participante.



Figura 1. Experiencia de un participante en la instalación ‘Sympathist’ durante la 13ª edición del 404 Festival en Colombia (2016). Foto: Valenti
De la Instalación a la Performance

A partir de la mencionada exhibición, nos preguntamos qué ocurriría si este dispositivo se utilizase en vivo durante la ejecución de un concierto. Un mes más tarde, esta obra, que inicialmente había sido concebida como una instalación, fue estrenada en Argentina, en ocasión del TEDx Rosario que tuvo lugar en el Teatro el Círculo frente a mil seiscientas personas. En una pantalla de LED ubicada en el centro del escenario, la audiencia pudo observar los entornos virtuales que se re-configuraban a medida que avanzaba cada composición. Mediante el uso del detector de ondas cerebrales y la ejecución de las canciones en el piano, ‘Sympathist’ se transformaba en una Performance y sus creadores nos asistían técnicamente desde Taiwán, de manera remota, siendo éste el comienzo de una experiencia nueva para todos.



Figura 2. Performance de Gina Valenti en el Teatro El Círculo durante la edición de TEDx Rosario, noviembre de 2016. Foto: Mauricio Iga.

Del Teatro El Círculo a dos escuelas públicas: experiencias educativas del 404 en Rosario.

El estreno de la última pieza contó con la participación de la cellista rosarina Ximena Di Marco, quien se desempeña como docente de música en la Escuela Orquesta Barrio Ludueña. Al finalizar la Performance, decidimos organizar una visita a la mencionada escuela, para que sus alumnos pudiesen atravesar esta experiencia durante la clase de cello, junto a ella. Inmediatamente, nos comunicamos con los artistas e invitamos a Jason Lee, uno de los programadores de esta obra, a viajar desde Taipei (Taiwán) a Rosario.

La educación musical siempre ha sido un territorio complejo, especialmente cuando se trata de un nivel inicial. La técnica es una parte de la enseñanza pero la educación musical no comienza ni termina en las escuelas. Vincular técnica y emoción es una de las falencias más grandes que sigue habitando a la música como disciplina, de modo que este tipo de obras logran amplificar y redimensionar nuestra relación con dichas prácticas.



Figura 3. Alumnos de la Escuela Orquesta Ludueña con su maestra Ximena di Marco probando ‘Sympathist’ durante la clase de cello. Foto: Valenti

Recordando la carta de la maestra Anahí Perino, quien había movilizado a sus alumnos para participar del 404, decidimos que, esta vez, nosotros iríamos a visitarlos a ellos.

Eran las 12 del mediodía. Desde la puerta de ingreso se escuchaban las voces de sus alumnos que, conforme fueron haciéndose más nítidas, revelaron la estatura de nuestros anfitriones: niños que en su gran mayoría provienen de zonas periféricas y pocas veces

tienen la oportunidad de presenciar espectáculos de estas características, ya que éstos ocurren en el centro, en ámbitos que frecuentemente funcionan como dispositivos de legitimación cultural.

Jason mostraba un entusiasmo propio de alguien que estaba por inaugurar su profesión en una escuela pública y gratuita, un ámbito en donde la educación no es un privilegio ni un negocio, sino que es un derecho, aún para quienes ya no poseen casi ninguno.



Figura 4. Visita a la Escuela Abanderado Grandoli, junto al artista taiwanés Jason Lee.

Fotos: Valenti



Figura 5. El artista y profesor Jason Lee junto a los alumnos de la Escuela Abanderado Grandoli. Fotos: Valenti

A menudo pensamos que la incorporación de nuevas tecnologías en los ámbitos escolarizados garantiza la inclusión, pero ¿cómo abordar la inclusión en un sistema excluyente sin que esto signifique una cooptación y la expansión de su propia lógica?

El verdadero paisaje no está en la obra, sino que se trata del entorno resultante de lo que hacemos con ella. Si el sistema converge en nosotros, nos volvemos un instrumento que utiliza para perpetuarse, y es allí donde el Arte, a través de la educación, aparece como interruptor de funcionalidades que puede desarticular esas convergencias.

“El infierno de los vivos no es algo que será; hay uno, es aquel que existe ya aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Dos maneras hay de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de no verlo más. La segunda es peligrosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar, y darle espacio.” (Calvino, 1974: 86).

El Arte como práctica social y educativa, por fuera de la situación de espectáculo, se nos presenta de un modo más genuino, cuando cambia funcionalidad por propósito.

Acaso sea ésta una manera de confirmar que el Arte pueda transferirle a la tecnología una misión más justa.

Referencias bibliográficas

- Calvino, Italo (1988). *Las ciudades invisibles*. Buenos Aires: Minotauro.
- McLuhan, Marshall y Powers, B. R. (1989). *La aldea global*, Barcelona: Gedisa.
- Perino, Anahí (2017). 527: *Escuela inquietante. Tramando una crónica*. Material inédito, Escuela Abanderado Grandoli. Rosario, Argentina.
- Kuo, Wei-Peng; Lin, Pey Chwen (2016). *The Creation and Research of Brainwave Interactive Installation*. MFA New Media Art, National Taiwan University of Arts, Taipei, Taiwán.