

# trayectorias

UNIVERSITARIAS



**#1**

**LAS PRÁCTICAS**  
en la FORMACIÓN  
UNIVERSITARIA.  
Abordajes y perspectivas.



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

VOLUMEN 1 | Nº 1 | 2015 | ISSN EN TRÁMITE



# LAS PRÁCTICAS en la FORMACIÓN UNIVERSITARIA. Abordajes y perspectivas.

## EDITORIAL

Este número inicial de Trayectorias Universitarias focaliza en una dimensión que consideramos cada vez más central en la formación universitaria: el del lugar de las prácticas en los procesos de formación.

La relevancia de esta cuestión conlleva diferentes dimensiones. Por un lado asistimos a un escenario histórico en el que el conocimiento se ha convertido, quizá como nunca antes, en un objeto de fuerte disputa, en tanto las posibilidades de acceso y distribución del mismo tienen consecuencias directas en la conformación de sociedades justas e inclusivas o de sociedades desiguales y excluyentes.

De allí que la forma en que los saberes se producen, circulan y fundamentalmente se distribuyen en las sociedades actuales interpelan a las instituciones universitarias problematizando los modos tradicionales de abordar estos procesos en el seno de las mismas. Es este escenario el que ha puesto sobre la mesa una vez más los debates referidos a la “utilidad”

o “aplicabilidad” del conocimiento que se produce y se aprende en las universidades, así como la necesidad de acercar la formación a la “realidades” profesionales y/o sociales en las que esos conocimientos se ponen en juego.

Esta disputa ha expresado, visiblemente, concepciones diferenciadas e incluso opuestas respecto del papel de la universidad y de los sentidos en torno de la idea de aplicabilidad del conocimiento. En un extremo podríamos ubicar demanda de su adaptación y de los profesionales que forma, a las necesidades de innovación del mercado; en otro, al compromiso de la universidad en el logro de la significatividad social de un conocimiento construido para dar respuesta a las necesidades sociales de mejoramiento de la calidad de vida de los grupos y comunidades vulnerables, y de una sociedad justa y plural, en sentido amplio.

En el cruce de estos modelos y debates, las prácticas en la formación profesional han ido adquiriendo un nuevo protagonismo en el curriculum universitario. De la mano de los procesos de acreditación fueron incluidos en buena parte de los Planes de Estudio, espacios habitualmente denominados de Prácticas Pre profesionales Integradoras (PPI), que dieron lugar al desarrollo de diversas formas de relación con el medio y los ámbitos de ejercicio profesional, y que comenzaron a plantear desafíos y requerimientos de tipo teórico y metodológico novedosos para ser llevadas a adelante. Por otro lado, el crecimiento de la Extensión Universitaria y la participación de las cátedras y Facultades en experiencias

de trabajo insertas en la Universidad, promovieron la articulación de los proyectos de extensión con las estrategias formativas de las mismas, propiciando formas de acceso a los saberes desde las prácticas y su abordaje. También el desarrollo de políticas públicas ligadas a un nuevo rol del Estado, generó la inclusión de las universidades públicas, en la generación de marcos normativos, dispositivos tecnológicos, estrategias organizacionales y de gestión, etc. ligada a aspectos nodales de la implementación o creación de tales políticas.

Aprender y Enseñar desde las prácticas, supone abordar como objeto de reflexión político-pedagógica a las estrategias, experiencias, proyectos y ámbitos desde los que estos procesos tienen lugar, reconociendo su complejidad, las potencialidades enormes que promueven, los modos en que transforman los formatos tradicionales de clase universitaria, las preguntas que habilitan y los problemas de conocimiento que inauguran, las formas en que enriquecen los vínculos docentes y estudiantes, tendiendo a superar distancias y modos burocratizadas de relación, la integración creativa y crítica de la universidad con su entorno, entre otras dimensiones sumamente sugestivas que conllevan.

Los artículos que integran este número refieren a las prácticas en la formación y han sido elaborados por docentes universitarios comprometidos con estos desafíos, motivados por la producción de nuevos saberes pedagógicos que posibiliten también a otros docentes reflexionar sobre sus prácticas.

# NOTAS SOBRE EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO, prácticas profesionales y saberes en uso.

Abate, Stella Maris\* y Orellano, Verónica\*\*.

Facultad de Humanidades y Ciencias de las Educación | Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

## RESUMEN

Hasta no hace mucho tiempo, en nuestro contexto, el docente universitario consideraba que planificar el currículum significaba organizar la suma de contenidos disciplinares presentes en las carreras; en la actualidad el nivel universitario es interpelado por una serie de cambios al nivel de la organización de la enseñanza, inusual por sus características históricas.

En este trabajo nos proponemos compartir algunas notas sobre la inclusión o visibilización de los saberes en uso en el currículum universitario vinculados al hacer profesional. Para ello intentaremos justificar su tratamiento desde perspectivas epistemológicas y rasgos de la época. Caracterizaremos a estos saberes como saberes complejos de asir, difíciles de definir y son de tal complejidad que se resisten a ser “capturados” para su tratamiento curricular y didáctico. Realizaremos algunas preguntas referidas a su procedencia y avanzaremos hacia la configuración de criterios acerca de cómo disponerlos para su enseñanza.

## PALABRAS CLAVE

Currículum - Saberes en uso - Prácticas profesionales.



**E**n este trabajo nos proponemos compartir con colegas docentes algunos conceptos y reflexiones alrededor de uno de los ejes que movilizan los cambios curriculares de la enseñanza universitaria: la inclusión de los saberes prácticos profesionales en el currículum de grado.

Una de las formas en que este proceso de cambio se manifiesta en nuestras universidades en particular, está dado por las innovaciones propuestas en distintas unidades académicas involucradas en procesos de acreditación, que impactan sobre el funcionamiento institucional y sus carreras. Varias unidades académicas de la UNLP constituyen ejemplos al respecto. En un periodo breve docentes ubicados en lugares claves de la planificación o de la gestión de nuevas políticas educativas y docentes responsables en el diseño de programas de asignaturas, al menos en el nivel discursivo, empiezan a manejar otros conceptos producidos en ámbitos diferentes al de la propia adscripción disciplinar.

En la actualidad, en distintos documentos oficiales que circulan en el ámbito, aparece la noción de competencia, produciendo en algunos de nosotros preocupación, por el alcance del concepto y el sentido que adquieren estos conceptos en el contexto del discurso del que forman parte. Otros la apreciamos como una noción de moda que no cambiará

las cuestiones de fondo, pero su utilización podría ser estratégica para la inserción real de las carreras en el actual esquema de funcionamiento universitario y seguramente algunos compartamos el cuestionamiento de algunos conocimientos que se imparten y que se adquieren en la universidad, en tanto los valoremos como improductivos, que solo perpetúan un uso elitista del saber.

Los saberes prácticos profesionales y el desarrollo de competencias vinculados a éstos no son problemáticos en sí mismos como propósitos educativos, ni siquiera en la educación superior. Se tornan problemáticos cuando una o bien las dos condiciones siguientes se cumplen: en primer lugar cuando el desarrollo de saberes prácticos profesionales se convierte en un objetivo principal y se dejan de lado otros importantes que hacen a la identidad de la formación universitaria, y en segundo lugar, cuando estos saberes se piensan de un modo demasiado estrecho.

En el marco de los cambios producidos en los últimos años en la política educativa internacional del nivel superior, distintas instituciones de educación universitaria del país y del extranjero buscan convergencia con entidades similares para definir el perfil de las demandas académicas, estándares de calidad y competencias comunes para atender el avance de los conocimientos y los requerimientos

de la sociedad. En el país existen varias asociaciones de facultades que abarcan instituciones públicas y privadas. En algunos casos (Ingeniería, Agronomía, Medicina, Arquitectura y otros) se han establecido asociaciones a nivel nacional, del Mercosur, y aún con entidades europeas o norteamericanas. Además de inscribir la cuestión de la inclusión de las prácticas profesionales en un escenario internacional, como es el caso de lo referido a la movilidad académica de los estudiantes, se debe sumar -entre otros rasgos que permiten delinear el contexto local- el actual tratamiento e interpretación que el Consejo Interuniversitario está realizando de las actividades reservadas de aquellas carreras comprendidas en

Las prácticas profesionales son prácticas sociales y por tanto producto de determinaciones sociales e institucionales que van configurando formas compartidas de interpretar la realidad profesional.

el artículo 43 de la Ley de Educación Superior. Esta consideración reviste importancia en tanto ubica el tema en la complejidad del sistema de titulaciones y advierte sobre la necesidad de no

circunscribir su tratamiento a los aspectos técnicos disciplinares del ejercicio de una profesión. Asimismo se puede apreciar una apertura de la Universidad a otras miradas sobre su relación con la sociedad en el impulso renovado que han tenido en el último tiempo las actividades de extensión a favor de experiencias solidarias.

I

Hasta no hace mucho tiempo, en nuestro contexto, el docente universitario consideraba que planificar el curriculum significaba organizar la suma de contenidos disciplinares presentes en las carreras; en la actualidad el nivel universitario es interpelado por una serie de cambios al nivel de la organización de la enseñanza, inusual por sus características históricas. Esto hace que los distintos sujetos involucrados directa e indirectamente con los cambios, no contemos con tiempo suficiente para participar con un juicio prudente en los mismos de modo que se incorporen innovaciones que no se sostengan en el tiempo y en el resto de los espacios curriculares.

La expresión de las prácticas profesionales en los diferentes planes de estudio permite advertir diversas formas de nombrarlas (práctica en terreno, experiencia real de campo,

práctica concreta en casos reales) y se visualizan también variados formatos o dispositivos para incorporarlas (prácticas pre-profesionales, residencias, consultorios jurídicos, clínicas jurídicas, práctica profesional supervisada). La formación universitaria, frente a la renovada demanda de significatividad de los aprendizajes reclama la articulación teoría-práctica, el adelantamiento de los modos de ejercer la profesión posteriormente, la inclusión de nuevos saberes debido a las exigencias de los cambios en los distintos ámbitos de actuación profesional (por ejemplo en el caso de Derecho la implementación del juicio por jurados) y el avance en la reflexión respecto de la enseñanza en distintos campos disciplinares.

Si bien éstas son abordadas en el sentido de experiencias de formación en la práctica, como una instancia privilegiada de socialización profesional dentro de la formación de grado, no se las puede dejar de inscribir en el marco más general de otras discusiones. En este sentido es que se considera que las prácticas profesionales son prácticas sociales y por tanto producto de determinaciones sociales e institucionales que van configurando formas compartidas de interpretar la realidad profesional.

Frente a las exigencias del contexto los cambios no solo son incorporados a nivel de las intenciones manifiestas en el plan de estudios, sino que los sujetos -docentes y alumnos- los hacen entrar en juego a través de la enseñanza y de las demandas de aprendizaje. Esto destaca el papel que las propuestas de enseñanza y evaluación de las cátedras tienen al exigir de los alumnos ciertas competencias vinculadas a las demandas del contexto actual.

II

En este apartado nos proponemos dar razones que justifican disponer los saberes necesarios para la formación en el ejercicio de la práctica profesional en el curriculum. Esta tarea no implica centralmente, en los actuales debates curriculares, una preocupación por la aplicación de los conocimientos teóricos académicos sino que conlleva adecuar, como expresa Teresa Pacheco (2012), la institución al ritmo de los cambios para, entre otras razones, colocarla de manera óptima en el contexto de las nuevas redes de generación de saber. Por otra parte el escenario actual requiere el despliegue de políticas educativas que reinterpretan el vínculo

de la universidad con la sociedad atendiendo a las demandas sociales y de formación para la ciencia y la tecnología así como para la heterogeneidad de demandas del mundo del trabajo. Si bien los estudiantes reclaman en todas las épocas sentidos prácticos, en la actualidad esta demanda se profundiza. Los procesos de ampliación de la democratización de la educación han provocado cambios en las últimas dos décadas relacionados con la ampliación de la matrícula y con ello la emergencia de nuevas demandas vinculadas, entre otras cosas, a la significatividad del conocimiento o los saberes en los que los forma la universidad. En este marco la acreditación de saberes no académicos se registra como una demanda que desafía a las instituciones en su capacidad de dar la bienvenida a los saberes de los estudiantes construidos en otros espacios no académicos.

Muchas veces los adultos han adquirido en su vida cotidiana muchos conocimientos que son parte de la trayectoria curricular requerida para el otorgamiento de ciertas titulaciones. Reconocerlas implica también una modificación del vínculo universidad-sociedad. Se trata de que la institución sea capaz de entrar en una suerte de 'escucha' respecto de los saberes de sus estudiantes. (Lorusso y Rodríguez, 2013: 81)

Desde este posicionamiento consideramos central implicar a los estudiantes en su diversidad en tanto portadores de otros saberes no académicos. Reconocer la demanda de los estudiantes implica reconocer que en un estado democrático, al menos una parte del rol de la educación es ayudarlos a aprender cómo definir sus propios propósitos (Eisner, 2001). Del mismo modo se requiere considerar el aporte de los especialistas en las didácticas de las profesiones e inscribir el tratamiento de estos saberes en el contexto de una preocupación más amplia por el papel social que juegan (o que debieran jugar) las profesiones hoy. Por otra parte los avances en la reflexión didáctica sobre la formación universitaria contribuyen a poner de relieve aspectos no siempre contemplados de los procesos formativos. En este sentido Feldman sostiene que:

(...) la formación universitaria es un camino de incorporación en comunidades especializadas, en un proceso que, más allá de las diferencias según los campos, se caracteriza no solo por la adquisición de conocimientos y competencias, sino por llegar a "ser como...". En este recorrido los futuros egresados experimentan sucesivos cambios y transformaciones, así como también varían las funciones del conocimiento en los distintos momentos. (2014: 1)

Este mayor conocimiento respecto de los procesos formativos va de la mano del desarrollo de las didácticas de las profesiones las que han ido cobrando mayor interés tanto por parte de las universidades como desde los mercados laborales y los cuerpos profesionales, que comienzan a atender a la calidad de la formación que reciben los estudiantes y a las competencias evidenciadas por los graduados recientes (Camilloni, 2014).

Asimismo las actuales políticas universitarias, que reclaman una articulación de la universidad con la sociedad -particularmente con los grupos sociales de mayor vulnerabilidad social-, estarían direccionando estos saberes prácticos en una tendencia al desarrollo de acciones solidarias. Aquí deberíamos preguntarnos acerca de los modos y tipos de diálogo que es posible establecer -de manera directa o indirecta-desde

los saberes académicos con los saberes de los sujetos sociales implicados para que este no sea unidireccional. Estos sentidos que justifican la visibilización pedagógica de estos saberes

no deben hacernos perder de vista ciertas tensiones que atraviesan la enseñanza universitaria como por ejemplo la necesidad de mejorar la calidad de sus egresados a la par que se exige aumentar el número de egresados en aquellas carreras científicas tecnológicas para dar respuesta al proceso industrialización anhelado por el Estado, como así también ser eficiente en el uso de los fondos públicos.

**Reconocer la demanda de los estudiantes implica reconocer que en un estado democrático, al menos una parte del rol de la educación es ayudarlos a aprender cómo definir sus propios propósitos.**

### III

Desde un punto de vista curricular la inclusión de estos nuevos saberes vinculados a las prácticas profesionales requiere atender:

- Los contextos que ofrecen las profesiones ya instaladas o con mayor desarrollo;
- Las nuevas prácticas profesionales y los profundos cambios que introduce la incorporación de las nuevas tecnologías complejizando el ejercicio profesional;
- La posibilidad de orientar, desde la universidad, aspectos de las prácticas profesionales invisibilizadas como son por ejemplo los aspectos sociales y humanísticos.

La preparación para una práctica implica que la referencia de los contenidos que es necesario poner a disposición de los futuros profesionales está constituida no solo por un conjunto de saberes eruditos sino que remiten en gran medida a prácticas sociales y a todos aquellos elementos constitutivos de esa práctica (Cols, 2008).

Si consideramos que la dimensión social amplia se expresa en la institución a través de mediaciones es importante reconocer en ella las influencias provenientes no solo de las agendas de política educativa y curricular sino también de otras fuentes, que incluyen a los grupos de referencia profesionales. Asimismo la discusión sobre la incorporación de nuevos saberes y la valoración de unos sobre otros necesariamente plantea una revisión sobre las disposiciones para acceder y apropiarse de ellos.

La idea de transposición institucional en este sentido amplía la perspectiva mediacional y permite abordar las diversas prácticas sociales de referencia (Martinand, 1986 en Bronckart, 2007) ampliando las fuentes de préstamos a las técnicas y los saberes más allá de los producidos en el campo científico, haciendo visibles también otros saberes culturales.

Por otra parte ocuparnos de los saberes en la adquisición de una práctica profesional nos remite a la pregunta por su traducción de modo que puedan ser dispuestos para su aprendizaje. Coincidimos con Perrenoud cuando afirma la importancia de considerar

...la necesaria integración de esos saberes en situación de acción: un médico no es la suma de un farmacólogo, un biólogo, un patólogo, etc. Se transpone asimismo a partir

de saberes profesionales constituidos, que no son saberes en el sentido clásico del término, aún si estos saberes están codificados. Se transpone también a partir de 'saberes prácticos', todavía menos codificados que los saberes profesionales. Se transpone, finalmente, a partir de prácticas, que ponen en juego no sólo saberes, sino también una cultura, un habitus, unas actitudes, un 'saber-ser'. (1994:3)

Las líneas de trabajo que analizan las prácticas profesionales en relación con los procesos formativos y el trabajo amplían nuestra mirada y dan cuenta de la necesidad de poner en duda posturas que buscan simplificar estos saberes en vistas a su enseñanza.

Reconocer el carácter social de estas prácticas importa preguntarnos, siguiendo a Charlot (2007), no solo por el saber que está en juego sino también por las relaciones que un sujeto establece con el saber, y sus dimensiones epistémica, identitaria y social así como por las relaciones de saber. En este sentido el autor afirma que si la relación con el saber es social es porque los hombres nacen en un mundo estructurado por relaciones sociales que son también relaciones de saber, es decir la relación con el saber está fundada en su posición social.

Por otra parte y en directa relación con el aprendizaje Nadot (2000) señala dos tipos de dificultades a las que nos enfrentamos en los procesos de formación; por un lado el problema que plantea la adquisición de un saber de otro y por el otro la dificultad de la relación entre la acción y el discurso sobre la acción. En este sentido el autor plantea el problema de la transformación de los saberes en capacidad de acción profesional.

Tanto la necesidad de traducción de estos saberes para disponerlos curricularmente como la noción de práctica y saberes asociados a la misma -apenas esbozadas aquí- dan cuenta que se trata de saberes más difíciles de asir. Se trata de saberes cuya complejidad hace que se resistan a ser "capturados" para su tratamiento curricular y didáctico, por lo tanto requieren una reflexión prudente por parte de quienes estamos involucrados en la formación para el ejercicio profesional.

En este sentido la necesaria selección y su traducción al intentar hacer enseñables estos sa-



beres debe ser una invitación a la deliberación entre los diferentes actores partícipes de las situaciones de intervención de los profesionales.

#### IV

Las competencias como horizonte formativo podrían constituir una puerta de entrada a las prácticas en la formación de futuros profesionales. Si bien el concepto de competencias no es una idea de reciente aparición en el ámbito de la educación, sí resulta un tema de debate actual en el ámbito universitario en relación a la preocupación por rearticular la formación universitaria al mundo del trabajo, de cara a las transformaciones que se han operado en las últimas décadas en el contexto económico internacional.

Consideramos que la enseñanza orientada al desarrollo de competencias -de acuerdo a como la entendemos en este trabajo- puede colaborar al proceso de inclusión de prácticas en el currículum de grado. La enseñanza desde esta perspectiva se produce por la vivencia de situaciones de aprendizaje. El docente favorece el desarrollo de competencias cuando despliega una serie de dispositivos que involucra al alumno activamente o crea situaciones en las cuales se aprende haciendo, apelando al conocimiento y a la reflexión en la acción. En

**El docente favorece el desarrollo de competencias cuando despliega una serie de dispositivos que involucra al alumno activamente o crea situaciones en las cuales se aprende haciendo, apelando al conocimiento y a la reflexión en la acción.**

ellas los docentes guían las prácticas de los alumnos. Es decir, en este enfoque se desestima la idea de enseñanza como mera transmisión de información de carácter unidireccional y se la entiende como un proceso comu-

nicativo interactivo, en el cual se facilita el acercamiento entre el nivel experiencial y lingüístico del alumno, por un lado; y el nivel conceptual y lingüístico del conocimiento académico, por el otro. Desde esta perspectiva, la actuación del docente como mediador es central para producir la negociación de significados.

Las competencias en tanto que implica el desarrollo de saberes complejos no exento de valores necesitarán una vigilancia reflexiva en el uso de las propuestas originadas en otros contextos, y desde otras necesidades, como único referente para el cambio, así como sobre los aspectos

que son importados al adscribir a determinadas propuestas. En este sentido Furlán y Pasillas han señalado ya que en la

“...década de los 90’ la introducción de las formas empresariales de gestión en los establecimientos-públicos se hizo importando las restricciones del modelo empresarial (obsesión por la eficiencia, premiación selectiva de la productividad, etc.) sin una disminución del tamaño y peso de los cuerpos burocráticos, pero no sus virtudes (el impulso expansivo, por ejemplo)”. (1993:5).

Por otro lado, requiere colectivizar la incertidumbre que implica todo cambio curricular explicitando los por qué de la adhesión a una u otra perspectiva de incorporación de estos saberes. Por ejemplo en el caso del enfoque por competencias Perrenoud (1994) alude a las consecuencias que implica para el trabajo del profesor que deben ser asumidas si se quiere formar realmente en competencias y que no sea solo un “hechizo en los programas”. Las implicaciones de estos cambios afectan el núcleo de identidad de los profesores universitarios ya que requieren una modificación de su relación con el saber y una revisión de sus propias competencias profesionales.

Para que “estos otros saberes” impacten en la enseñanza no es suficiente actualizar los programas y los planes de estudio sino que también hay que verificar si no han ocurrido cambios paradigmáticos que obligan a revisar los enfoques de las disciplinas. Pérez Lindo (2003) al respecto expresa los siguientes ejemplos: a) en abogacía el currículum estaba orientado por el derecho positivo nacional; en la actualidad, debido a la internacionalización constitucional y a la globalización económica, el marco del derecho internacional público y privado es insoslayable; b) en medicina, veterinaria, agronomía, bioquímica, los avances de las biotecnologías obligan a revisar el perfil del futuro profesional y los contenidos de varias materias; c) en Filosofía la tradición eurocéntrica, que aún predomina, está cuestionada por los enfoques multiculturales y universalistas, por lo tanto se trata de incorporar visiones del mundo correspondientes a otras culturas; d) en Ciencias y Tecnologías de la Información los déficits actuales se encuentran en aplicaciones como Informática

Educativa, Gestión de Sistemas de Información en organizaciones complejas, Seguridad Informática. En cualquiera de estos ejemplos y otros que podrían agregarse sobre carreras de Contador, Ingeniería, Ciencias de la Educación y otros, siempre resulta difícil reconocer el nuevo paradigma y luego incorporarlo en el curriculum.

Tener presente que para los docentes significa enfrentar un desafío didáctico: abandonar la actual postura contenidista de la enseñanza y lograr transponer didácticamente, es decir, hacer “enseñable”, la dimensión de los conocimientos tácitos para asegurar que la formación en competencias realmente adquiere la magnitud de la diversidad de componentes que integran una competencia. Esto requiere entre otras cuestiones que los docentes disminuyan las exigencias memorísticas a cambio de una actitud inquisitiva, una actitud más creativa para usar conocimientos y una disposición a la formación continua.

Así también estar atento al hecho que en el ámbito universitario la asignatura sigue siendo el eje mediante el cual se piensa la creación y desarrollo curricular, hace correr el riesgo de banalizar en la práctica la implementación de un modelo de competencias, resultando en una desintegración de sus elementos. A contrario modo, los métodos de detección y levantamiento de competencias van desde lo global a lo particular, evitando redundancias y excesos de contenido. La interferencia de la visión disciplinaria del currículo por sobre la de saberes integrales o competencias puede acabar en obstáculos extra-pedagógicos al cambio curricular. Y por último, esta realidad junto con la necesidad de incorporar la visión de un “buena formación práctica” hace necesario diseñar espacios curriculares específicos que dispongan el uso, el desarrollo de capacidades y la acreditación de saberes comunes a todas las profesiones -como la capacidad de comunicación, trabajo en grupo, de interpretación de la realidad- y aquellas propias que le confieren identidad a las distintas profesiones.

## A MODO DE CIERRE

A lo largo del trabajo hemos intentado contestarnos las siguientes preguntas ¿Por qué escribir sobre los saberes en uso en el curriculum de grado? ¿Qué son estos saberes? ¿Cuál es su procedencia? y ¿Cómo los disponemos para su enseñanza?

En una primera aproximación a algunas experiencias llevadas a cabo en el marco de las modificaciones curriculares universitarias se advierte una representación de los espacios destinados a la formación en las prácticas profesionales como espacios separados de los espacios académicos y ubicados al final de la carrera; por lo general se prescriben como horas a acreditar por el estudiante en contextos de trabajo (considerando que la rutina laboral es formativa en su dimensión socializadora) y como habilidades que el estudiante tiene que demostrar en instancias de acreditación (por ejemplo demostrar experticia en la escritura de informes técnicos, exponer en público con estrategias de comunicación eficaz, desarrollar trabajos en equipo con reglas propias de los ámbitos laborales, realizar diagnósticos con criterio profesional). Se trata de una visión restringida que no incidirá en los procesos de cambio que se busca desarrollar ya que sólo se quedaría en un “cambio aparente”, con una mínima repercusión en las instituciones, obturando la posibilidad de una discusión de la propuesta a nivel institucional, que incorpore la articulación del enfoque que valore a estos otros saberes. Incluir las prácticas en el currículum nos obliga a repensar la formación profesional como un proceso en que se producen importantes vinculaciones interior-exterior, en la medida en que la Unidad Académica que lo planea debe plantearse el objetivo de ser capaz de entregar a la sociedad cuadros profesionales cuyo capital profesional resulta válido en un futuro mediato, pero además satisfacer demandas productivas de manera aceptable.

La noción de sinergia pedagógica construida por el equipo de investigación de Graciela Riquelme (2008) ocupado en estudiar las universidades frente las demandas sociales y productivas resulta útil para analizar la relación entre los roles de promoción e intervención de las universidades ante demandas sociales y productivas, y las respuestas de la reorientación y cambio curricular. Análisis que invita a configurar espacios auténticos de práctica desde las potencialidades institucionales.

En momentos en que los sujetos universitarios tienen que decidir cuestiones complejas en un escenario de discusión de los significados actuales de la excelencia académica y la enseñanza universitaria como derecho, a la vez que se visualiza un futuro incierto en cuanto a demandas profesionales específicas, es impor-

tante contar con opiniones de distintos sujetos representativos de distintos espacios de interés. Frente a la incertidumbre que nos genera la celeridad de los cambios que se nos proponen, no basta con adherir a un enfoque u otro sino que esto requiere explicitar cuál es el propósito que guía nuestra elección. Como así mismo precaverse contra el peligro de convertir la educación universitaria en un satisfactor de las demandas del mercado laboral, riesgo constituido por la adecuación estrecha del currículo a esas necesidades. La formación universitaria debe tener una cuota excedente respecto de ellas, si quiere mantener su rol de agente transformador de la realidad social en que se inserta, y no agotar su tarea en la persecución de un eficientismo formativo. La preocupación por incluir la formación práctica en el curriculum universitario debe ser sostenida por una discusión más amplia en torno a la pregunta por los saberes requeridos y posibles de ser enseñados en el actual contexto socio-educativo y por las propuestas deseables y posibles de desarrollar intentando respetar los intereses de los distintos sujetos sociales en la formación de profesionales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barbier, J. M. (2000). "L'analyse des pratiques: questions conceptuelles". En: Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (éds): *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan; pp. 35-58. Traducción al español para uso educativo. La Asociación. Profesores de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho del Uruguay. Recuperado de: <http://laasociacion.org.uy/publicaciones/>
- Bronckart, J. P. (2007). "Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas". Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Camilloni, A. (2014). "Las Didácticas de las profesiones y la Didáctica General. Las complejas relaciones de lo específico y lo general". En: María Civarolo, M. Lizarriturri, M. G. (Comp.) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. 1a ed. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. E-Book.
- Charlot, B. (2007). "La relación con el saber. Elementos para una teoría". Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cols, S. (2008). "La formación docente inicial como trayectoria". Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INFD. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Buenos Aires: Mimeo.
- COMISIÓN DE ASUNTOS ACADÉMICOS. Subcomisión Art. 43° CIN; Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); Argentina. Documento de trabajo sobre la doctrina de las carreras comprendidas en el art 43 y el carácter de las actividades reservadas. (1 de mayo de 2013) *Debate Universitario*; Vol. 1 (2) Universidad Abierta Interamericana (UAI). Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/2547>
- Eisner, E. (2001) "What does it mean to say it school is doing wel?". *Phi Delta Kappan*, Vol. 82. (5), pp. 367 – 372 Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20439910>
- Feldman, D. (2014). "La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes". En: María Civarolo, M. Lizarriturri, M. G. (Comp.) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. 1a ed. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. E-Book.
- Furlan, A.; Pasillas Valdez, M. Á. (julio-septiembre de 1993). "Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico". *Perfiles Educativos*, (61). Distrito Federal, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=13206109>
- Gallart, M. A. Jacinto, C. (1995). "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo". *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, CIID – CENEP. Buenos Aires. [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/108\\_perez\\_lindo.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/108_perez_lindo.pdf)
- Lorusso, A. Rodríguez, L. (2013). "La educación superior y el reconocimiento de saberes socialmente productivos de los sectores populares". *Voces en el Fénix*. Año 5 N° 33. Recu-

perado de: [http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/11\\_18.pdf](http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/11_18.pdf)

Nadot, S. (2000). "Des savoirs à la pratique". En: C. Blanchard-Laville et S. Nadot (eds): *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris: L'Harmattan. pp. 185-231. Traducción al español para uso educativo. La Asociación. Profesores de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho del Uruguay. Recuperado de: <http://laasociacion.org.uy/publicaciones/>

Pacheco Méndez, T. (2012). "La formación profesional: práctica institucionalizada, estrategia escolarizada y proyecto educativo en permanente evaluación". *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* (60/3)

Perez Lindo, A. (2003). "Política y gestión universitaria en tiempos de crisis". Documento de Trabajo N° 108, Universidad de Belgrano.

Perrenoud, P. (1994). "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible". *Faculté de psychologie e de sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique, Genève*. In *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM, Grenoble, IUFM, 1994*, pp.25-31. Traducción de Gabriela Diker.

----- (1999). "Construir competencias desde la escuela". Chile: DOLMEN Ediciones.

Riquelme, G. (2008). "Las Universidades frente a las demandas sociales y productivas". Tomo 1. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Shapiro, S. (1990). "Educación y democracia: estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo". *Revista de Educación*, (291) pp. 33-54.

## CV

*\* Profesora en Ciencias de la Educación, UNLP. Magister en Educación con orientación en Ciencias Sociales, UNICEN. Profesora Adjunta de la cátedra Teoría y Desarrollo del Currículum de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNLP. Coordinadora del Área Pedagógica de la Facultad de Ingeniería, UNLP. Docente e investigadora en educación superior.*

*\*\* Profesora en Ciencias de la Educación, UNLP. Docente en la cátedra Teoría y Desarrollo del Currículum de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNLP. Docente de posgrado en el ámbito universitario. Asesora en el área curricular en el ámbito de la gestión pública, Provincia de Buenos Aires. Participa en proyectos de investigación sobre formación en el ejercicio de la docencia.*

**Contacto:** [smabate@hotmail.es](mailto:smabate@hotmail.es)

**Contacto:** [vero\\_8294@hotmail.com](mailto:vero_8294@hotmail.com)



## LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES: un dispositivo de interpelación pedagógica.

Verónica Cruz\*

Facultad de Trabajo Social | Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

### RESUMEN

A partir de la existencia de espacios de práctica pre-profesionales en los planes de estudio de diferentes carreras universitarias, el artículo propone una serie de reflexiones acerca de las prácticas en la formación. Identifica tensiones y desafíos que presenta el trabajo pedagógico en este espacio procurando enriquecer proyectos profesionales que, en diálogo con proyectos sociales, sustenten un saber pensar y un saber hacer crítico en la formación universitaria.

El trabajo retoma la producción final realizada en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP), donde se aborda el tema en relación a la formación de trabajadores sociales, pero cuyas consideraciones podrían ser extendidas también a otras profesiones de las ciencias sociales.

### PALABRAS CLAVE

Prácticas pre-profesionales - Dispositivo pedagógico.



Las profesiones forman parte de la especialización del trabajo colectivo, constituyen expresiones de una determinada sociedad en tanto participan de su producción y reproducción, adquiriendo significación y sentidos. Comprender los determinantes históricos que han influido en su desarrollo, requiere de una formación que ofrezca conocimientos teóricos y herramientas metodológicas que potencien la fundamentación de las intervenciones profesionales. Esta definición cuestiona la tendencia que vincula la producción científica sólo a los aprendizajes de habilidades específicas y a la realización de acciones “eficaces” inherentes al saber hacer que se aprendería principalmente en las prácticas pre-profesionales; negando su carácter constitutivamente problemático sobre el cual es necesario reflexionar. Es decir, las formas de institucionalización y las lógicas que orientan su configuración como dispositivo pedagógico deben ser reconocidas en su complejidad, teniendo en cuenta que el saber y el actuar de los sujetos transcurre en el proceso de re-producción de su vida material y simbólica, articulándose de modo dialéctico a partir de una praxis.

En este sentido, todo proyecto de formación se inscribe en el campo de producción y circulación de bienes simbólicos, en el cual docentes y estudiantes organizamos modos de

enseñar y de aprender, incorporando los saberes legítimos que representan una porción del legado que cada profesión ha acumulado y transmitido a lo largo del tiempo, y que se materializa en una currícula especializada y diversificada a la vez, pensada y recreada desde su identidad construida históricamente. Este proceso tiene lugar en una institución universitaria fuertemente condicionada por lógicas que buscan eficiencia y productividad, provocando transformaciones que impactan en el conocimiento disciplinar propio del siglo XX. Un conocimiento cuya autonomía mostraba un proceso de producción relativamente descontextualizado respecto de las necesidades del mundo social cotidiano; diferenciado del desarrollo tecnológico, que se opone al que hoy generan las instituciones académicas y al que de Souza Santos (2012) denomina pluriversitario. Éste asume un carácter marcadamente contextual, y es frecuentemente guiado por la aplicación que se le puede dar, cuestión que opera como principio organizador que presupone de partida, un acuerdo entre investigadores y usuarios. Así, las tensiones inherentes a la hegemonía cultural y política neoconservadora que aún persiste en varias instituciones de educación superior en nuestro país, nos demandan construir una mirada problematizadora que dé cuenta de las exigencias contrapuestas

pero convergentes a las que se enfrenta la formación procedentes, por un lado, de la mercantilización y privatización del conocimiento, y por otro, de su conformación como espacio público más amplio.

Dicho de otro modo, y retomando las contribuciones de Lucas Rubinich:

La universidad tiene la obligación de defender zonas en las que la autonomía clásica de la modernidad se conserve, para producir conocimientos en relativa autonomía frente a los poderes políticos, económicos y religiosos. No puede ser una agenda técnica desproblematizada al servicio de la empresa o el Estado. Puede y debe trabajar aportando sus conocimientos y saberes técnicos y científicos a diferentes organizaciones de la sociedad y el Estado, pero es necesario que conserve su papel de actor relevante de la vida pública, dispuesto a pensar lo universal. (2011: 95)

Esta realidad opera como condición epistemológica para repensar la formación enriqueciendo los marcos de lectura a fin de sostener la misma con rigurosidad teórica y metodológica; constituyéndose en una referencia desde la cual revisar nuestras concepciones y prácticas acerca de la enseñanza y los aprendizajes que se producen en las prácticas pre-profesionales -en adelante las prácticas- cuyo principal nudo conflictivo está dado

las prácticas propician aprendizajes que posibilitan la construcción de un sentido iniciático, propio de las situaciones de formación donde el estudiante representa y se representa el lugar que desempeñará como profesional.

por la vieja tensión entre teoría y práctica que se reactualiza bajo diversas expresiones.

Realizada esta breve introducción, en las páginas siguientes compartimos unas reflexiones acerca de las prácticas, a

partir de identificar tensiones y desafíos que nos presenta el trabajo pedagógico en este espacio, procurando enriquecer proyectos profesionales que, en diálogo con proyectos societales, sustenten un saber pensar y un saber hacer crítico. Nos referimos a las prácticas como dispo-

sitivo pedagógico desde los aportes de Souto (1999) y también por los planteados por Gloria Edelstein, quien lo define como portador de una dimensión política, técnica y pedagógica que “se caracteriza como: revelador de significados, analizador que pone en análisis lo que en él se revela, organizador técnico y provocador de transformaciones en varios sentidos. Por todo ello cabe considerarlo como un artificio complejo” (2011: 74).

Esta conceptualización nos lleva a afirmar la importancia de sustentar el trabajo pedagógico que realizamos en tres tipos de saberes: un saber sustantivo que refiere al dominio de una disciplina; un saber pedagógico que habilita modos de apropiación y transposición didáctica del conocimiento; y un saber institucional que provee de un marco regulatorio para la formación académica. (Braslavsky y Birgin, 1992 citado en Aguilar et al; 2011). Saberes que posibilitan comprender la complejidad y los fuertes condicionamientos contextuales que impactan en la cotidianidad de las prácticas, generando tensiones y contradicciones que frecuentemente producen un deslizamiento del trabajo en torno al conocimiento.

Asimismo, al brindar la posibilidad de tomar contacto directo con los posibles escenarios socio-ocupacionales; aproximarse a los procedimientos y condiciones de trabajo; y apropiarse de la trama simbólica de interacciones de la vida profesional, las prácticas propician aprendizajes que posibilitan la construcción de un sentido iniciático, propio de las situaciones de formación donde el estudiante representa y se representa el lugar que desempeñará como profesional.

Esta referencia da cuenta de la dimensión praxeológica constitutivamente política del conocimiento profesional, que se conforma principalmente en contextos donde se ejercen las prácticas que, en su relación inescindible con la teoría, la interpretan, desafían e interrogan. Por tal razón es fundamental revisar los marcos teórico-epistemológicos y metodológicos que las sustentan, y las interpelaciones que el contexto les confiere, reconociendo que cada campo profesional se define por lo que está en juego, su estructura es un estado de las relaciones de fuerza entre los agentes o instituciones comprometidas en la conservación o transformación del mismo. (Gutiérrez, 2010)

Así entonces, comprender la complejidad de este proceso exige tomar en cuenta el conocimiento práctico, el saber hacer, o en términos de Bourdieu (2007) saber cómo se hace “eso de lo que se trata” y que presenta una lógica diferente a la del conocimiento teórico. Según este autor, existe una lógica práctica, un sentido práctico que organiza los pensamientos, las acciones, las percepciones mediante principios generadores de esquemas prácticos procedentes de la economía de lógica. Esta concepción se opone a las definiciones que pretenden explicar la práctica dando preeminencia a la racionalidad técnica desde la cual parecería posible que “los profesionales de la práctica” solucionen problemas instrumentales sólo con los medios técnicos más idóneos.

Entendemos que la institucionalización de las prácticas como dispositivo, debe integrar aprendizajes y contribuir a lograr objetivos acordes al perfil profesional definido por cada campo. No obstante, encontramos una primera tensión en la tendencia a realizar las mismas desde cierta informalidad, con esta condición que las define como parte de la currícula obligatoria, sin existencia propia y sin independencia del contexto institucional y social en que se inscriben. Las prácticas no son ni una dimensión complementaria, ni una dimensión superior capaz de resolver todos los problemas en el proceso de formación pues en su desenvolvimiento articulan indisociablemente y procesualmente conocimientos ético-políticos, teórico-metodológicos e instrumentales. Al mismo tiempo, tienden a fortalecer el diálogo de la formación con el ejercicio profesional, reconociendo que este último está regido por lógicas diferentes y atravesado por intereses divergentes -sino antagonicos- a los del espacio académico.

Una segunda tensión, dada por la “falta de integración de las prácticas” que comúnmente se menciona, remite a preguntarnos cómo se entiende la misma, y hasta qué punto puede ser garantizada por un sistema de prácticas, reconociendo que la integración de los conocimientos es un trabajo que realiza el propio sujeto. Es decir, el contexto educativo y el dispositivo de prácticas que tiende a vincular los conocimientos de los diferentes campos disciplinares con la empiria y los saberes cotidianos, deben favorecer dicha integración estableciendo una secuencialidad en los con-

(...) la formación universitaria es un camino de incorporación en comunidades especializadas, en un proceso que, más allá de las diferencias según los campos, se caracteriza no solo por la adquisición de conocimientos y competencias, sino por llegar a “ser como...”. En este recorrido los futuros egresados experimentan sucesivos cambios y transformaciones, así como también varían las funciones del conocimiento en los distintos momentos. (2014: 1)

tenidos enseñados pero finalmente la misma sólo es posible si los estudiantes realizan un ejercicio de apropiación crítica. También la cuestión de la integración de las prácticas debe pensarse a partir de su inscripción en la realidad social que marca la imposibilidad de pensar las mismas de manera aislada.

Una tercera tensión remite a la “fragmentación” que frecuentemente se produce entre las prácticas y las asignaturas, cuya superación exige un replanteo de la formación en general y de las propuestas pedagógicas en particular.

Es decir, se requiere de una planificación pedagógico-didáctica que organice los contenidos, a fin de favorecer aprendizajes significativos contrarrestando la dicotomía entre teoría y práctica.

Una cuarta tensión surge de la impronta que adquiere la denominada “dimensión ideológica” en detrimento de la cuestión metodológica.

Si bien lo ideológico es inescindible de toda práctica profesional en tanto práctica social, es necesario reconocer las dimensiones teórico-metodológica y operativo-instrumental para comprender los dilemas, dificultades y contradicciones cotidianas que enfrenta la intervención profesional, fortaleciendo el trabajo pedagógico en las prácticas.

Una quinta tensión está dada por la preocupación -generalmente retórica o formal- por

**Si bien lo ideológico es inescindible de toda práctica profesional en tanto práctica social, es necesario reconocer las dimensiones teórico-metodológica y operativo-instrumental para comprender los dilemas, dificultades y contradicciones cotidianas que enfrenta la intervención profesional, fortaleciendo el trabajo pedagógico en las prácticas.**



la evaluación de las prácticas y el escaso debate acerca de la misma. Si bien diversas producciones abordan esta cuestión, no logran trascender el plano declarativo para considerar los núcleos problemáticos en torno de ellas, tales como la reflexión sobre los soportes conceptuales y metodológicos utilizados, los ámbitos e interacciones que las bordean y los recaudos epistemológicos y éticos a considerar al momento de su evaluación.

Evaluar las prácticas implica dar cuenta de su carácter multidimensional, considerando varios planos tal como menciona Gloria Edelstein al afirmar que: un primer plano remite al trabajo en torno a los registros observacionales que los estudiantes realizan en las instituciones donde desarrollan sus prácticas, instancia que requiere de claridad en la perspectiva teórico-metodológica para evitar la desorientación que produce el contar con un cúmulo de información no trabajada que frecuentemente lleva a perder el valor del trabajo empírico; un segundo plano refiere a los procesos de acompañamiento en la instancia de prácticas donde se interviene en el marco de una propuesta que supone una planificación previa y un momento de intervención propiamente dicha que es necesario validar, triangular y objetivar para realizar los ajustes necesarios; y un tercer plano es el del análisis una vez finalizada la práctica, que estrictamente vinculado al anterior, constituye un desafío cuando, "(...) ya ante un retorno global sobre la experiencia, interesa reconocer dificultades, ausencias, puntos de ruptura, a la vez que buenas resoluciones en diferentes aspectos y momentos de la experiencia" (2011:17).

En este sentido, reflexionar acerca de cómo evaluar las prácticas habilitaría en los docentes un potencial generador de nuevos hábitos que marquen una huella en la actuación profesional futura, contrarrestando la tendencia a instrumentalizar las intervenciones. Las tensiones identificadas requieren ser problematizadas si pretendemos formar profesionales cuya actuación sea responsable y consecuente con una lectura crítica de la realidad social y de las demandas que ésta les dirige. En consecuencia, ellas no pueden resolverse sólo al interior de las prácticas, deben ser repensadas en el marco de la formación. Ahora bien, la formación ofrece múltiples interpretaciones y opciones metodológicas,

portadoras de premisas epistemológicas, que deben ser exploradas por el docente y explicitadas de manera argumentada al estudiante reconociendo que en las prácticas se "ponen en juego" saberes producidos por la apropiación de conocimientos teóricos y habilidades relacionales; se recrean esquemas prácticos, actitudes y disposiciones, tomando conocimiento del contexto en el que se desenvuelven.

En virtud de las ideas compartidas reafirmamos que las prácticas están ligadas a las apuestas epistemológicas y en consecuencia, son inescindibles de la dimensión teórica; y que su carácter integrador debe ser sustentado en sentido retrospectivo recuperando los saberes previos, y en sentido prospectivo, ofreciendo un enfoque pluridimensional y un marco de análisis del campo profesional-laboral.

Este posicionamiento tiende a favorecer en el estudiante la construcción de un andamiaje que le permita articular y reconstruir dialécticamente los saberes incorporados en las asignaturas, las prácticas, las problemáticas del campo profesional y su relación con la realidad social y, por último, los saberes a adquirir para fundamentar las estrategias de intervención con los sujetos en contexto.

Habiendo presentado las preocupaciones más frecuentes acerca de las prácticas, interesa colocar algunas consideraciones que -a modo de interpelación- nos convocan a profundizar el debate sin agotarlo, en tanto el mismo presenta diversos aspectos

sobre los cuales es deseable intercambiar, pero ello excede las posibilidades de este artículo, por lo cual sólo y arbitrariamente escogemos a continuación algunas cuestiones para la reflexión.

## CONSIDERACIONES FINALES

Reafirmar la práctica como una actividad que propicia en el sujeto la reflexión sobre su acción, descifrando las categorías que le posibilitan captar la legalidad de los fenómenos y la apropiación de los conocimientos para, en

las prácticas están ligadas a las apuestas epistemológicas y en consecuencia, son inescindibles de la dimensión teórica; y que su carácter integrador debe ser sustentado en sentido retrospectivo recuperando los saberes previos, y en sentido prospectivo, ofreciendo un enfoque pluridimensional y un marco de análisis del campo profesional-laboral.

caso de decidir modificarlas, poder hacerlo, constituye una primera idea fuerza que queremos sostener, distanciándonos radicalmente de la posición pragmática que entiende que la teoría es susceptible de ser “aplicada” en la realidad, o de dar respuestas inmediatas a los problemas que en ella se suscitan. Posición que da preeminencia a los resultados y al impacto de la práctica, en detrimento del proceso de conocimiento contenido en ella. Desde nuestra perspectiva, en las prácticas tiene lugar una actividad cognitiva compleja, que entrecruza saberes relacionados con un conocimiento teórico, y con el contexto en el que se desenvuelven. Esta afirmación interpela los marcos de referencia que frecuentemente orientan el accionar pedagógico que las percibe como una instancia privilegiada de contacto con la realidad, y en menor medida, con un acercamiento a la investigación. También en ocasiones, la capacidad de influencia que pueden ejercer las prácticas en la formación de grado parece sobredimensionarse de tal modo que es posible hablar de una hipertrofia funcional con expectativas desmesuradas, cuando en realidad “las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan sólo una aproximación a la práctica; las prácticas son una simulación de la práctica, y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica” (Zabalza, 1989 en Marcelo García, 1995: 38). No obstante, constituyen un valioso dispositivo de aprendizaje en tanto permiten el reconocimiento de lo contextual, lo simbólico, las tramas de poder, las relaciones sociales; aspectos que demandan al estudiante una mirada atenta y comprometida, no para reproducir esquemas aprendidos sino para recrearlos en escenarios institucionales caracterizados por un entramado simbólico de interacciones sociales, legales y culturales que lo aproximan a los espacios socio-ocupacionales. En el mismo sentido, consideramos estratégico remarcar que la práctica social se coloca como fundamento y límite del conocer, y puede validar una teoría en determinadas condiciones socio-históricas, una vez que ésta puede ser reconocida en la práctica, pero eso no puede ser interpretado como un pasaje directo para las prácticas profesionales. O sea, es necesario captar los nexos, las mediaciones y las particularidades de cada campo profesional reconociendo que la teoría no se gesta

ni brota de la práctica; ni incide directamente en la realidad ni en el nivel práctico-empírico (Forti y Guerra, 2010). Es decir, el conocimiento teórico imprime un sentido a la práctica profesional que posibilita aprehenderla en su particularidad socio-histórica comprendiendo la realidad social y las implicancias de la intervención, cuestión que trastoca el falso dilema que afirma que ‘en la práctica la teoría es otra’. Así entonces, las prácticas desarrolladas durante la carrera brindan a los estudiantes la posibilidad de construir y construirse como futuros profesionales, a través de procesos reflexivos desde los cuales comprendan el sentido que le otorgan. Ello supone habilitar la pregunta respecto de si las mismas desempeñan un papel fundamental; si son decisivas y fundantes en la producción de nuevas intervenciones o bien reproducen lógicas instituidas movilizadas por esquemas referenciales preexistentes. Cabe señalar que muchas dificultades vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje en las prácticas surgen por obstáculos de orden didáctico tanto en la planificación del trabajo áulico y en la supervisión de los procesos, como en la objetivación y concreción de lo proyectado. Ello da cuenta por un lado, de la distancia siempre existente entre lo pensado y lo actuado, y la necesidad de reconocer las razones de las decisiones que tomamos; y por otro, del supuesto acerca de que el ‘ser profesional’ es condición suficiente para enseñar la profesión, aspectos que no profundizamos aquí pero que son indispensables en la agenda de investigación educativa. De este modo, profundizar el análisis de las prácticas, poniendo en cuestión las posiciones retóricas para estudiarlas como dispositivo pedagógico en su doble dimensión: formativa y analítica, reconociendo sus alcances y limitaciones así como su carácter irreductible a toda prefiguración, constituye un desafío que permite capturar y recrear su potencialidad heurística mediante estrategias de problematización que habiliten la emergencia de novedad. Posibilita también que el docente deje de ser un mediador pasivo para convertirse en un mediador activo, que reconstruya críticamente las teorías a partir de una labor pedagógica de transposición que:

(...) tiene básicamente que tener en cuenta la necesaria integración de conocimientos científicos y técnicos en situación de acción. Se

transpone así a partir de saberes profesionales constituidos que no son saberes en el sentido clásico del término, aún cuando estén codificados; se transpone además a partir de “saberes prácticos” todavía menos codificados que los profesionales y, finalmente, se transpone también a partir de prácticas que ponen en juego no solo saberes, sino también una cultura, un habitus, unas actitudes, un saber-ser. (Edelstein, 2011: 109)

De este modo, la enseñanza en el ámbito de las prácticas implica un trabajo sistemático sobre el habitus, orientado a lograr que el estudiante ponga en jaque el pasado incorporado acriticamente, identificando huellas y marcas, y reconociendo su potencial transformador. Para ello es fundamental generar condiciones de aprehensión, comprensión e inteligibilidad acerca de lo que sucede en dicho escenario. Asimismo, se requieren estrategias metodológicas que aborden el conflicto, las contradicciones, la opacidad, lo imaginario y lo inconsciente como dimensiones constitutivas tanto de la situación sobre la que se interviene como de la práctica profesional de quien interviene.

Una última consideración alude a la advertencia respecto de la necesaria vigilancia teórica y epistemológica en los análisis acerca de las prácticas, evitando registros homogeneizantes ligados a prefiguraciones ideales que obturan la posibilidad de analizarlas en su complejidad. Ello forma al estudiante en el ejercicio de problematizar sus intervenciones ante situaciones siempre complejas y diversas, procurando que comprenda el entrecruzamiento de conocimientos, prácticas, políticas, y estrategias de intervención portadoras de elecciones éticas, teórico-políticas, metodológicas e instrumentales conscientes o inconscientes. Finalmente concluimos estas reflexiones suscribiendo a lo expresado por Hugo Zelman al plantear la necesidad de:

Atreverse a estar en el desasosiego, a perder la calma, a perder la paz interior. Tan simple como eso. Quien no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos

ideológicos, pero no conocimiento; no conocimiento; armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo. (2004:10)

Atreverse a estar en el desasosiego, a perder la calma, a perder la paz interior. Tan simple

como eso. Quien no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos ideológicos, pero no conocimiento; ar-

mará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo. (2004:10)

la enseñanza en el ámbito de las prácticas implica un trabajo sistemático sobre el habitus, orientado a lograr que el estudiante ponga en jaque el pasado incorporado acriticamente, identificando huellas y marcas, y reconociendo su potencial transformador.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, S. et al. (2011). “Saberes del docente y representaciones sociales: implicancias para la enseñanza de las ciencias naturales”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol.11, Número 2. En: [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/saberes-docente-representaciones-sociales-implicancias-ciencias-naturales-mazzitelli.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/saberes-docente-representaciones-sociales-implicancias-ciencias-naturales-mazzitelli.pdf)

Barco, S. (Coord.) (2005). “Universidad. Docentes. Prácticas. El caso de la Universidad del Comahue”. Neuquén: Educo editorial.

Bourdieu, P. (2007). “El sentido Práctico”. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. Barcelona, España: Editorial LAIA.

de Souza Santos, B. (2012). “La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad”. Traducción del texto original en portugués escrito en 2004, por Moncada Cardona, R.

Cap. V, en Ramírez (Coord.) "Transformar la Universidad para transformar la Sociedad". (2da edición). Quito, Ecuador: SENESCYT

Edelstein, G. (2011). "Formar y Formarse en la enseñanza". Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Forti, V. y Guerra, Y. (Orgs.) (2010). "Servicio Social. Temas, textos y contextos". Brasil: Lumen Juris Editora.

Gutiérrez, A. (2010). "Reflexiones en el Seminario: La perspectiva de Bourdieu: herramientas para el análisis del mundo social", dictado en el Doctorado en Trabajo Social, FTS-UNLP, La Plata.

Rubinich, L. (2011). "La universidad pública y el pensamiento crítico". Revista Conciencia Social. Año XI, N° 14. Escuela Superior de Trabajo Social. Diversidad Nacional de Córdoba. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Tenti Fanfani, E. (2008, junio). "Sociología de la profesionalización docente. Conferencia en Seminario Internacional Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. Buenos Aires. En: <http://www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>

VV AA (2007). "Trabajo Social. Prácticas Universitarias y Proyecto Profesional Crítico". Universidad Nacional de Córdoba. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Zabalza, A. (1989) en Marcelo García (1995). "Desarrollo Profesional e iniciación a la enseñanza". Barcelona: PPU.

Zemelman, H (2004). "Enseñar a pensar". IPECAL (págs. 1-17). En: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>

## CV

\* *Magister y Doctoranda en Trabajo Social, FTS UNLP y Especialista en Docencia Universitaria, UNLP. Docente e investigadora de la Facultad de Trabajo Social y Directora de Derechos Humanos, UNLP.*

**Contacto:** [veronica.cruz09@yahoo.com.ar](mailto:veronica.cruz09@yahoo.com.ar)

## PARA DEFINIR **el contenido** notas y variaciones sobre el tema en la universidad.

Daniel Feldman\*.  
Universidad de Buenos Aires (Argentina).

### RESUMEN

El trabajo plantea una discusión sobre problemas relacionados con el contenido del currículum, los programas y la enseñanza en la universidad que, usualmente, quedan soslayados en este nivel por dos motivos: la cercanía entre los ámbitos de transmisión y de producción del conocimiento académico y el supuesto de la identidad compartida entre profesores y alumnos. Una reflexión sobre el tema cobra importancia en la actualidad debido a los importantes cambios relacionados con la ampliación de la matrícula en las últimas dos décadas, a la modificación en la composición de los sectores que acceden a las universidades nacionales y al interés y la necesidad de revisar tradicionales pautas selectivas y de ajuste de los estudiantes al dispositivo de formación. Frente al hecho habitual de pensar en el contenido por una parte y en los estudiantes por otra -dejando a la enseñanza la tarea de lograr las articulaciones- en este texto se propone, por el contrario, que definir el contenido debe considerar, de manera simultánea, las capacidades de los alumnos, sus posibilidades diferenciadas de comprensión y aprendizaje a lo largo del trayecto y los usos sucesivos o terminales que ese contenido tendrá una vez adquirido.

### PALABRAS CLAVE

Currículum universitario  
- Contenido - Enseñanza -  
Formación superior



Los problemas relativos a la definición del contenido en la enseñanza universitaria están relacionados con las misiones de la formación superior y con el modo en que pensamos en los estudiantes. La formación universitaria es un camino de incorporación en comunidades especializadas. Digamos que, cuando terminen, los estudiantes se parecerán bastante más sus profesores. A lo largo de los años de formación adquieren no solo conocimientos y competencias (una forma de “saber hacer”), sino que también se llega a “ser como...” los miembros de la comunidad o de la profesión. Ahora bien: este es un punto de llegada, no una condición de ingreso.

Es importante retener dos cuestiones que parecen evidentes, pero que se olvidan con frecuencia. Primero: durante su recorrido por la universidad los futuros egresados experimentan sucesivos cambios y transformaciones. Segundo: también varían las funciones del conocimiento en los distintos momentos del trayecto. Esta idea de recorrido y de cambios sucesivos de los alumnos se confronta con un supuesto básico, implícito en los modelos pedagógicos tradicionales de la educación superior, que asume que los alumnos universitarios y los profesores se relacionan con el conocimiento de manera parecida, solo que uno sabe más cosas que el otro en el terreno

de su especialidad. Se otorga poca importancia a las modificaciones que experimentan los estudiantes durante una carrera universitaria. Los modelos de transmisión basados sobre esa supuesta igualdad tienden a funcionar como mecanismos de alta selectividad (Les va bien a los que efectivamente se parecen a nosotros). Mientras mucha selectividad era un principio aceptado, las cosas marchaban. Pero hoy han variado ciertas ideas respecto del rol de las universidades y de su papel en la sociedad.

En nuestro país las universidades experimentaron importantes cambios en las últimas dos décadas relacionados con la ampliación de la matrícula. Estos cambios cuantitativos llevaron asociados modificaciones en la composición de los sectores que acceden a las universidades nacionales. También se aprecian diferencias con las capacidades adquiridas por los estudiantes en el nivel secundario que condujeron a la multiplicación de dispositivos de nivelación o apoyo en los primeros tramos de los trayectos universitarios. Muchos docentes perciben un “cambio” en los alumnos. Ana Ezcurra (2011) se refiere al fenómeno señalando que los estudiantes reales ya no corresponden a los “estudiantes esperados” por las instituciones. Esto ha generado insatisfacción ante los resultados, perplejidad y una preocupación bastante extendida entre los profesores uni-

versitarios. Comienza a estar en duda el ajuste entre el modelo pedagógico de las universidades y los “estudiantes reales”.

Ya se retomará, luego, esta cuestión del ajuste entre unos y otros. Por ahora, baste decir que lo habitual es pensar en el contenido por una parte y los estudiantes, por otra. La enseñanza sería el arte de juntarlos (Todo dicho un poco exagerado). En este texto mantendré una idea diferente: Pensar en el contenido es, de manera simultánea, pensar en los estudiantes,

**Pensar en el contenido es, de manera simultánea, pensar en los estudiantes, en sus capacidades, sus posibilidades de comprensión y aprendizaje, su trayecto y sobre los usos que ese contenido tendrá una vez adquirido.**

en sus capacidades, sus posibilidades de comprensión y aprendizaje, su trayecto y sobre los usos que ese contenido tendrá una vez adquirido. Este es el hilo que orienta la breve exposición que sigue.

#### **¿SOLO EL APARTADO DE “CONTENIDO” DICE COSAS SOBRE EL CONTENIDO?**

La cuestión del contenido de la enseñanza siempre está enmarcado por tareas institucionales y normalmente refiere a varios niveles de decisión. El Plan de Estudios define la estructura básica y el recorrido de los estudiantes. Establece las divisiones y la organización del conocimiento que conforma la experiencia educativa. El Plan establece la distribución de las divisiones del conocimiento, la asignación de áreas y las materias de estudio. Pero son los programas los que realizan la vinculación específica entre el Plan y el contenido a enseñar. El papel de los programas, su grado de especificación y de prescripción se ubica, así, en el centro de los procesos de regulación sobre el contenido.

Imagínese si, para romper el hielo, alguien le pregunta: -Profesor, ¿cuál es el contenido de su curso? Usted podría tomarse un instante y responder algo así como: física cuántica, problemas ambientales del desarrollo urbano o aspectos epistemológicos de la formación universitaria. Pero supongamos que su interlocutor tenía un interés mayor en el tema y continúa: -Ya veo, pero ¿que da en su curso? Como usted prefiere no entrar en detalles propone

enviarle su programa para que vea los contenidos más especificados.

Todos los programas de una materia incorporan un número variable de elementos. En general, eso cambia según exigencias de cada universidad o establecimiento de educación. También de acuerdo con tendencias personales: algunos prefieren programas largos y detallados mientras que otros se inclinan por formatos sintéticos que, básicamente, expongan un guión de los temas a tratar. Un listado razonable de componentes de un programa sería: un encuadre de la materia, sus orientaciones principales, los principios básicos que explican la selección realizada, propósitos que orientan la enseñanza, unidades y descripción de los temas o “contenidos”, objetivos o logros de aprendizaje, distribución de tiempos, bibliografía, pautas o modalidades de evaluación. Los programas contienen todos o algunos de estos componentes. Pero, con independencia de los componentes de cada programa en particular, todo lo que allí se incorpora delimita el contenido de la asignatura. Cuando se identifica lo que se enseña solo con lo que figura en una columna del programa, se realiza una reducción. Porque el contenido no son solamente los temas que se desarrollan. Es también el modo en que son presentados, la versión a la que se recurre, la profundidad con la que son tratados, su uso en diferentes contextos. Dicho de otra manera: contenido es todo lo que puede aprenderse de una clase o de un curso completo. Eso incluye las propias actitudes del profesor frente al conocimiento y a su disciplina. De allí que, cuando se planifica, solo se organiza una parte del contenido del curso. Otros aspectos se piensan pero no tienen registro escrito. Y algunos permanecen en el terreno implícito.

Las situaciones educativas tienen propósitos formativos complejos. No porque sean necesariamente “difíciles”, sino porque incluyen muchas dimensiones. Se pretende que los alumnos aprendan lo que se está diciendo/ presentando. Pero también deben aprender habilidades y hasta formas de apreciación y percepción propias de cada disciplina. Esperamos que aprendan a pensar y a hacer “como” (como nosotros, claro), que procedan de ciertas maneras y que desarrollen capacidad de realizar intervenciones especializadas y com-

pletas. Incluso se quiere que adquieran valoraciones (respecto a la evidencia, a la prueba, al argumento, a las formas de validación, al canon, a la crítica), que se relacionen de cierta manera con los textos de la disciplina, etc. La enumeración podría continuar bastante más, pero esto alcanza como ejemplo. Algunas de estas cosas se aprenden más rápido y otras solo se adquieren a largo plazo, requieren variedad de situaciones o exigen inmersión en situaciones reales o cuasi reales. De allí que la idea de que el contenido es todo lo que puede aprenderse de una clase o de un curso, además del tema específico, no debería resultar tan extraña.

### **LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA ES DISTINTA DE OTRAS FORMAS DE COMUNICACIÓN DE CONOCIMIENTO.**

Las situaciones de comunicación educativa plantean una situación inicial de asimetría: los intervinientes no están en paridad con relación a algo muy específico. Eso que uno sabe y domina (porque le dedicó mayor tiempo y especialización) y otro/s no. La idea clave es al principio. Podrá ser simétrica, o entre pares, al final. Se puede decir que el hecho de la diferencia al inicio del proceso ya marca algo muy importante con relación al contenido: no se comunica lo mismo entre pares que con personas que no forman parte, en términos de Tony Becher (1992), de la "tribu". No solo se modifica la forma de presentarlo. Su propio contenido varía para adaptarlo al auditorio. Igualmente, vale la pena aclarar que estas adaptaciones suceden en cualquier situación de comunicación para la que se elabora una versión adecuada a ese contexto. Brousseau (1990), un matemático dedicado a la enseñanza de las matemáticas, decía que el conocimiento siempre se transforma en su proceso de comunicación. Seguramente esas transformaciones son mayores cuando mayor es la diferencia, con relación al tema, entre el que presenta y su público. La idea de "contenido" está definitivamente ligada con esas versiones específicas del conocimiento que se producen para las situaciones educativas.

Estas versiones ¿no serán expresiones deformadas del conocimiento legítimo? La preocupación puede entenderse: los profesores universitarios son personal académico, que

participa de las tareas de investigación y de producción de conocimiento en distintas áreas de sus disciplinas. El problema consiste en entender que se cuenta con instituciones específicas de enseñanza porque las formas de aprendizaje directo en una comunidad de expertos no son posibles a la gran escala que hoy requiere la formación superior en nuestras sociedades. Fue necesario generar mediaciones entre la producción de conocimiento y su transmisión amplia que incluyen la creación de formatos específicos para lo que se transmite para que pueda ser recibido y comprendido. Es importante retener que se habla de posibilidad de recepción. No de recepción efectiva. Esta diferencia es un tema importante en la enseñanza, pero no forma parte de este argumento.

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, es probable que cuando se desgranar en el programa las unidades y los temas solo se fije una dimensión del contenido a enseñar. Se puede llamar a eso demarcación. Otras dimensiones aparecerán cuando se consideran otros componentes del programa. Por ejemplo, el nivel en que serán tratados los temas puede expresarse bastante mejor si se definen objetivos, que responden a la pregunta: ¿qué quiero que sepan mediante este curso, unidad o clase? Pensar en la evaluación es otra manera de "desempaquetar" el conocimiento, revisar sus relaciones y establecer las ideas que se quieren transmitir y el nivel que deben adquirir los alumnos. Pensar en cómo evaluarlo puede ser una manera complementaria de definir mejor el contenido. También el establecimiento de propósitos de enseñanza ayuda a identificar el tipo de ambiente que se proporcionará al alumno y coadyuva, en ese sentido, a especificar el tipo de experiencia que ofrece esa asignatura o unidad. La distribución de tiempo, por su parte, indica expectativas en cuanto a la profundidad en el tratamiento de los temas. Por eso, puede decirse que, en sentido estricto, todas estas dimensiones ayudan a explicitar el real alcance del contenido.

Resumiendo: cuando se seleccionan los temas a enseñar (incluyendo aquellos referidos

**Pensar en cómo evaluarlo puede ser una manera complementaria de definir mejor el contenido.**



a metodologías, técnicas o procedimientos) se expone el territorio básico a recorrer y un orden en el recorrido. Este es un necesario punto de partida. Pero se requiere un proceso de definición en base a estos núcleos de temas para obtener una idea clara acerca de cuál es la forma efectiva –o la versión adecuada- que debe tener el conocimiento designado para su enseñanza. De ese modo cierta porción de conocimiento o habilidades se convierte en contenido de enseñanza.

## VERSIONES Y UTILIZACIONES

En la universidad se estudian muchas cosas pero, luego, cada uno será especialista en muy pocas de ellas, si es que en alguna. Pero los profesores universitarios sí están especializados. Entonces, un problema principal de todo sistema de enseñanza es poder responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las formas y experiencias que permitan a los estudiantes dominar partes de una disciplina en la que, mayoritariamente, no se especializarán? (Ralph Tyler, 1973, sostenía que esta era la pregunta “correcta” que debía formularse a los expertos encargados de proponer los elementos válidos para una asignatura del Plan de Estudios). Esto vale tanto para la formación disciplinar o científica “de base”, como para disciplinas específicas de las carreras, incluyendo las tecnológicas y las prácticas. Es improbable que cada una de ellas constituya la especialidad de todos los estudiantes que la cursan. El hecho es que los profesores enseñan algunas asignaturas y no se declaran competentes en todas las del Plan. De allí que la planificación del contenido y de la enseñanza deba tener especialmente en cuenta el propósito que aprender esa disciplina tiene en el recorrido de estudio de los alumnos. No hay una función general para una disciplina de acuerdo con algún propósito universal ya que los propósitos dependen de las funciones asignadas en cada plan. De lo anterior se sigue que no hay una forma genérica de una disciplina para su enseñanza independientemente del uso que tendrá con relación a las otras unidades, el momento del trayecto de estudios en el que se encuentre o las características de los alumnos.

Una consecuencia de lo anterior, para algunos inquietante, por aquello de traduttore,

es la necesidad de decidir sobre la versión que se ofrecerá a los alumnos. Sin embargo, como ya se afirmó más de una vez, toda comunicación es una versión que realiza el comunicador y esto vale también para la educación superior. La cuestión no es si habrá versiones, sino cuáles serán las apropiadas en cada circunstancia, ligada con la función que cumpla cierta unidad de contenido ya que su valor es siempre relacional dentro de una asignatura y con respecto a las antecedentes y las posteriores. Su valor real en la formación lo da el trayecto. A modo de orientación pueden formularse una cuantas preguntas como ejemplos:

- ¿Lo que se enseñe tendrá una función de introducción o de tratamiento avanzado?
- ¿Será propedéutico (tiene valor como base para poder aprender otras cosas) o constituirá el estado final que los estudiantes tiene que saber sobre eso?
- ¿Se debe realizar un tratamiento extenso o intenso -en profundidad- de estas unidades?
- ¿Los temas se deben presentar de manera axiomática mediante lenguajes formalizados o de manera experimental y en uso recurriendo a lenguajes más intuitivos pasibles de posterior complejización?
- ¿Cuál es el tratamiento que se debe dar al contenido para poder combinar las prácticas características con la resolución de problemas significativos?
- ¿Qué tratamiento del contenido se requiere para fomentar la actitud de uso del conocimiento?

Además, hay que decidir sobre la secuencia:

- ¿Cómo se presenta progresivamente el contenido?
- ¿Cómo se organiza el aumento en la complejidad conceptual?
- ¿Cómo se relacionan los aspectos informativos, teórico-conceptuales y/o prácticos?

Las decisiones sobre secuencia incluyen decisiones sobre la concentración y distribución de material a aprender:

- ¿Se dará la misma cantidad de contenido en cada unidad?
- ¿Habrá menos densidad de contenidos en las etapas iniciales y aumentará después?
- ¿Habrá más cantidad de contenidos teóricos e informativos al principio y de contenidos

aplicados después? ¿Será a la inversa? ¿Se complementarán todo el tiempo?

- ¿Están preparados los alumnos para las exigencias de la secuencia establecida?

El valor situacional de los contenidos también llevaría a preguntas sobre el Plan de Estudios. Por ejemplo,

- ¿Cómo balancear la formación científica, más general, y la formación profesional, más específica?

- ¿Cuáles son los grados adecuados de dependencia funcional o de independencia relativa entre estos sectores?

- ¿Cómo se relacionan los aprendizajes teóricos con las adquisiciones de capacidad práctica?

(Preguntas bastante urgentes de plantearse teniendo en cuenta la forma principal de la estructura curricular universitaria que, según Schön (1992), ordena el trayecto empezando por las ciencias básicas, luego las aplicadas, después las tecnologías y, por último, las prácticas)

De manera muy sintética puede decirse que son cinco las operaciones que confluyen para definir adecuadamente el contenido:

- La demarcación de lo que hay que enseñar mediante los temas

- El establecimiento del alcance (por ejemplo, la relación entre extensión y profundidad)

- La definición del enfoque (por ejemplo, informativo, conceptual, práctico, teórico)

- La especificación del tratamiento (por ejemplo, intuitivo, experiencial, deductivo, modelizador)

- La distribución y el balance

Por último, debe recordarse que cualquier versión del conocimiento que se formule en contexto de enseñanza es adecuada solo si ofrece a los alumnos una real oportunidad para su adquisición. Esto depende, entre otras cosas, de la posibilidad de relacionar el conocimiento nuevo con otros conceptos, ideas o cosas conocidas, practicar, utilizarlo en casos, etc. Además debe ayudarlos a comprender el valor de lo que es necesario aprender y a mantener la vitalidad en el esfuerzo de estudio.

Cuando se piensa en estas cuestiones la distinción entre el conocimiento/contenido y

las formas de su presentación/transmisión se vuelve, bastante débil. No es el motivo principal de este trabajo, pero se puede dejar apuntado que mediante las formas de trabajo pedagógico se aprenden métodos de trabajo, disciplinas intelectuales, actitudes frente al conocimiento, capacidades de formular preguntas interesantes, valor de ciertas argumentaciones, un ethos disciplinar, y muchos etcéteras que pueden agregarse a la lista. Por supuestos, que esos aprendizajes llevan más tiempo y más continuidad en las experiencias. Pero ¿no son parte del contenido?

Hasta aquí se planteó que la formación en la universidad es un proceso. Durante cinco o seis años los estudiantes ganan en capacidad, además de adquirir conocimientos específicos. También se dijo que, en términos de un proyecto de formación, los contenidos, y sus niveles de formalización, abstracción o tratamiento conceptual adquieren sentido por la función que cumplen en el momento del trayecto para el que fueron designados. Algunas unidades cumplen funciones introductorias y otras de profundización. Algunas se incluyen en un trayecto de varias unidades correlacionadas y otras son la única oportunidad en que los alumnos interactuarán con esos temas. El valor real de cada unidad de contenido no se adquiere de manera singular en el marco de cada asignatura/casillero, sino que depende de la relación entre el valor/contenido de las distintas unidades

### ¿CÓMO SE RELACIONAN LOS ESTUDIANTES REALES CON EL FORMATO DE ENSEÑANZA?

La enseñanza universitaria se estructuró en torno al principio de libertad de cátedra. Esta noción suponía una primacía de las disciplinas y profesores altamente socializados en sus marcos. De esta manera, las pautas de selección, comunicación, valoración y evaluación se encontraban incorporadas de modos profundos e implícitos. Su transmisión funcionaba bajo supuestos de selección de los estudiantes "afines" en procesos que combinaban la instrucción con la iniciación. Pero, actualmente las universidades se han expandido. Incorporan nuevos públicos y tienen metas más ambiciosas en cuanto a su matrícula y a los sectores de formación. También se multi-

plicaron y se distribuyeron geográficamente. La actual expansión del sistema universitario parece conducir a cierta renuncia del criterio de selectividad como forma de adecuación entre el dispositivo de enseñanza y los estudiantes. Cualquier formato para enseñar, presenta ciertas condiciones y requerimientos que deben ser compatibles con los estudiantes reales. Esa compatibilidad o ajuste puede lograrse de dos maneras bastante polares: o el dispositivo se ajusta a los estudiantes (algo frecuente en los primeros niveles escolares) o se busca adecuar a los estudiantes al dispositivo (más frecuente en los niveles superiores).

Cuando se pretende ajustar a los estudiantes (sus capacidades y conocimientos, se entiende) al dispositivo (por ejemplo, la carrera) se puede hacer de dos maneras. Una es mediante instancias preparatorias como cursos preuniversitarios, cursos universitarios de nivelación o formatos específicos de la escuela secundaria (Por ejemplo, los colegios universitarios o, en general, el carácter preparatorio del bachillerato hasta hace pocas décadas). La otra alternativa consiste en seleccionar a los estudiantes. Puede hacerse al ingreso o puede hacerse de manera más informal mediante materias "filtro".

Es indudable que los estudios universitarios tienen ciertos requisitos y obligaciones: más allá de intereses y deseos personales las universidades tienen la responsabilidad de asegurar que sus graduados están en condiciones de cumplir de manera idónea las tareas para las que fueron formados. Pero, dicho esto, parece que hoy ya no aceptamos que la única manera de asegurar una correcta correspondencia sea seleccionar "a los que puedan escucharnos y seguirnos". Si esto se acepta, una función de la enseñanza en la universidad también será "ir" hacia los estudiantes y proporcionarles un camino gradual para alcanzar mayor complejidad y profundidad en el conocimiento que deben adquirir. Puede ser que, junto a las estrategias de compensación, nivelación o apoyo, sea necesario incorporar una mirada sobre la definición de contenidos que incorpore las siguientes preguntas: ¿es esta la versión adecuada para estos alumnos y para este momento del Plan de Estudios? ¿Es esta la forma en que deben adquirirlos en este momento del trayecto y en

relación con la utilización que harán luego en otras materias o en su vida profesional? Estas son preguntas tan importantes con relación al contenido como la clásica acerca de qué es lo valioso o lo importante que aprendan.

### ¿HOMOGÉNEOS O DIVERSOS?

Al inicio se sugirió que en los formatos clásicos de enseñanza universitaria reside un supuesto que Philip Jackson (2002) llama "de la identidad compartida". Este lleva a creer que los alumnos comparten una misma tradición, lenguajes, intereses y formas de pensamiento con el profesor. De alguna manera, se identifican posibles logros con condiciones iniciales. Así, la tradición universitaria tiende a desestimar las diferencias y asimetrías entre profesores y alumnos. De allí que, como dice Astolfi (1997) "el profesor no comprende que no se comprenda". Sin embargo, el inicio de la relación pedagógica en las universidades implica diferencias importantes en las formas de relación y, si se quiere, de lenguajes. ¿Cómo presentar, entonces, algo a un público que no posee claves y códigos similares a los del transmisor? Durante su formación los estudiantes modifican gradualmente, primero sus formas de encarar las tareas de estudio y de trabajo académico, luego, sus percepciones sobre el mundo de la práctica y adquieren lenguajes especializados, disposiciones y sistemas de jerarquías en relación con los códigos propios del campo profesional al cual se integran. Durante este recorrido las formas de relacionarse con el conocimiento y de hacerlo comprensible y significativo no son las mismas. La conclusión es que la condición de estudiante se adquiere progresivamente en el trayecto educativo y que este hecho requiere un particular tratamiento del contenido y de su progresión. También, se afirmó que ese tratamiento debe tomar en cuenta la existencia de distintos puntos de partida. Los estudiantes no son iguales a lo largo del trayecto. Es una diferencia de códigos, lenguajes, esquemas mentales, perspectivas, valores y maneras de pensar (todo aquello que define la incorporación en una comunidad específica). Su desarrollo como estudiantes puede estar facilitado o dificultado por la manera en que la secuencia del currículum y la especificación del contenido admiten, o perturban, una introducción progresiva en códigos específicos

y en las artes del estudio. De allí que las secuencias de trabajo deberían prestar especial atención a cómo son recibidos los alumnos y cómo son acompañados en su progreso.

## **BIBLIOGRAFÍA**

**Astolfi, J. P. (1997). "Aprender en la escuela". Santiago de Chile: Dolmen.**

**Becher, T. (1992). "Las disciplinas y la identidad de los académicos". En Universidad Futura, Vol 4, No 10. México.**

**Brusseau, G. 1990. "Que pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas". En: Enseñanza de las Ciencias. 8 (3).**

**Ezcurra, A. (2011). "Igualdad en la Educación Superior". Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-IEC. 2011.**

**Jackson, P. (2002). "Acerca de saber enseñar". En Jackson, P. Práctica de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.**

**Schön, D. (1992). "La formación de profesionales reflexivos". Barcelona: Paidós.**

**Tyler, R. (1973). "Principios básicos del currículum". Buenos Aires: Troquel.**

## **CV**

*\* Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor Titular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, donde dicta Didáctica y Diseño Curricular.*

**Contacto:** [danielf51@yahoo.com.ar](mailto:danielf51@yahoo.com.ar)



## EL PROCESO de construcción metodológica como organizador de las articulaciones entre teoría y práctica en la formación universitaria.

María Gabriela Dellavedova\*.

Facultad de Arquitectura y Urbanismo | Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

### RESUMEN

En el presente artículo se aborda el problemático vínculo que la relación entre la teoría y la práctica asume en los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje. Entendiendo que el aprendizaje encierra un conjunto de dificultades aun más complejas que los vinculados con la enseñanza, como son el entorno áulico, el conocimiento previo y la manera en que se comunican los saberes que se subsumen en la enseñanza disciplinaria, se proponen algunas herramientas metodológicas y conceptuales que faciliten experimentar nuevas formas de enseñar, que busquen provocar en los alumnos el interés por aprender, y que permitan orientar las estrategias y actividades para el desarrollo de los procesos cognitivos. A través de la planificación didáctica se busca monitorear y simultáneamente acompañar a los alumnos en el proceso de aprendizaje que motive la construcción de una experiencia significativa en su formación profesional.

### PALABRAS CLAVE

Articulación teoría/  
práctica - Planificación  
estratégica.



Una de las problemáticas que suele reconocerse como central en los abordajes sobre la formación universitaria, alude a la cuestión de la forma: en que tanto la estructuración institucional y curricular, como las prácticas de enseñanza configuran particulares formas de abordaje del conocimiento, en las que la relación teoría y práctica asume rasgos de desarticulación o desintegración. Sin lugar a dudas, esa relación se presenta como un tema de gran importancia en la educación, relevante en los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje, y constituye uno de los principales problemas obstaculizadores de la mejora en la calidad en la educación y el desarrollo profesional docente. Ambas, teoría y práctica, construyen dos realidades autónomas que gestionan conocimientos de diferente envergadura y se encuentran en permanente tensión: se necesitan y se justifican mutuamente; sin embargo, con frecuencia se ignoran y compiten una con la otra. Desde una conceptualización general, la teoría es la fuente de conocimientos que determinan las prácticas, pero a su vez, son las prácticas las que luego son conceptualizadas y a través de las cuales se generan teorizaciones. Esa inconciliable relación entre la teoría y la práctica, muy frecuentemente es producto de lo que se define con la renombrada frase “bajada a la práctica”, por la cual los docen-

tes quedan como los implementadores en la práctica de aquellos conocimientos teóricos formulados desde quienes realizan las investigaciones pedagógicas. Frecuentemente las prácticas universitarias suelen tornarse repetitivas y hasta rutinarias, y el conocimiento en la acción se hace cada vez más tácito, inconsciente y mecánico. El docente a riesgo de reproducir automáticamente su aparente competencia práctica y perder valiosas y necesarias oportunidades de aprendizaje al reflexionar en y sobre la acción, paraliza su conocimiento práctico comenzando a aplicar en forma indistinta los mismos esquemas a situaciones bien diferentes.

Al referirse a este tema tan acuciante en la enseñanza universitaria, Elisa Lucarelli afirma que “...teoría y práctica son entendidas como tareas separadas y hasta excluyentes, que se han desarrollado una al margen de la otra, que han tenido una ubicación institucional descontada y un reconocimiento intelectual y social muy diferentes” (1994: 13).

En definitiva, como se puede observar, la relación entre el binomio teoría-práctica constituye un tema apasionante, sobre todo por la resistencia del mismo a ser resuelto satisfactoriamente. Algunos autores abordan específicamente esta dimensión desde el currículum universitario, intentando dar cuenta de la complejidad que la misma supone. José

Gimeno Sacristán señala que el currículum cuando se expresa a través de la praxis cobra definitivo significado para los alumnos y los docentes en las actividades que cada uno de ellos realizan, definiéndolo como "...puente entre la teoría y la acción, entre las intenciones o proyectos y realidad..." (1991: 240). Profundiza particularmente sobre la importancia de analizar la estructura de la práctica, donde precisamente queda plasmado el currículum, definido como el "proceso en acción" en donde se proyectan las decisiones del sistema curricular, ocurren los procesos de deliberación y se manifiestan los espacios de decisión de docentes y alumnos.

Susana Celman de Romero propone un acercamiento al tema, analizando las situaciones problemáticas planteadas por docentes y alumnos en el ámbito del aula universitaria, observando a priori que en la mayor parte de los casos estudiados, se establece un tiempo para la enseñanza de "los teóricos" y otro para el desarrollo de los trabajos prácticos; "...al corpus teórico se lo enseña, mientras que los prácticos son trabajos que se desarrollan" (1994: 56).

La problemática de ésta desarticulación en la educación se encuentra profundamente enraizada en los conceptos de ciencia y conocimiento; enseñanza y aprendizaje e institución educativa. Por un lado, existe una aceptación generalizada de la secuencia: ciencias básicas-ciencias aplicadas; práctica-técnica, al entender la práctica como el campo de aplicación de lo teórico, imposibilitando así que los alumnos puedan realizar relaciones significativas de integración durante el transcurso de la carrera universitaria. La teoría y la práctica son consideradas como cuerpos diferentes escindibles de un área de conocimiento. Además el ejercicio de una y otra tarea en las cátedras implica un orden jerárquico de contenidos y de personas, en el cual los Titulares se ocupan de la Teoría y los Jefe de Trabajos Prácticos y/o Auxiliares, de la práctica. También existe la noción implícita que el campo de esta última es el lugar de la aplicación de lo teórico, motivo por el cual debe necesariamente estar en el currículum después y al finalizar aquél. La autora sostiene que es imposible concebir a la práctica como algo separado de la teoría. Por el contrario, se trata de un proceso único de conocimiento, enseñanza y aprendizaje, dentro del cual, temporal-

mente podrán existir momentos en los cuales se enfatizan algunos aspectos más que otros.

"Una práctica despojada de valores, ideas y principios se transforma en un acto de conducta repetitivo y rígido, solamente capaz de adaptarse a situaciones idénticas a sí mismas. Y aquí hay un punto importante: entendemos que las situaciones de la práctica profesional de los egresados universitarios son, en gran medida, una cuestión de elecciones estratégicas" (Celman de Romero, 1994: 61).

En los procesos de enseñanza y de aprendizaje es posible distinguir dos componentes articulados: el campo del conocimiento o saber, objeto de la formación, del cual el alumno se apropia bajo la orientación y ayuda del docente; y la dinámica a partir de la cual se materializan las prácticas que hacen posible ese aprendizaje. En la Facultad de Arquitectura y Urbanismo la estructuración didáctica de las clases se organiza bajo la modalidad de Taller. Éste se caracteriza por ser un espacio pedagógico que promueve el trabajo en equipo, con sentido participativo, focalizado en el aprendizaje grupal y basado en la idea de construcción colectiva del conocimiento. La modalidad "Taller" en la enseñanza de la arquitectura supone un espacio de interacción entre docentes y alumnos, donde la construcción del conocimiento se plasma a través de un proceso de planificación y diseño de un proyecto urbano o arquitectónico, que no se lleva a la realidad, que no se materializa pero que se desarrolla en forma similar a la llevada a cabo en la práctica profesional.

Además del tradicional Taller vertical de Arquitectura, existen también en la carrera otro tipo de espacios curriculares, como son las asignaturas teóricas-prácticas. Sin embargo, incluso en aquellas de amplio contenido "teórico", las clases de formación práctica adoptan igualmente esta modalidad organizativa de Taller. Si bien la estructura pedagógica de las clases plantea la integración entre teoría y práctica, existe una creciente predisposición por parte de los alumnos en sostener la concepción de que es únicamente el "conocimiento práctico" el que resuelve los problemas o desafíos que plantea la disciplina y la tarea arquitectónica. Precisamente, es ahí

donde se presentan algunas dificultades en la vinculación pedagógica a la hora de enseñar una materia de gran contenido teórico, como es la asignatura Teorías Territoriales.

Es en el aula, organizada en la modalidad Taller, donde las actividades involucradas, las correcciones grupales, la conformación de clases teóricas, la elaboración de conclusiones, se constituyen en formas particulares de construcción del conocimiento socializado a partir de la referencia colectiva a una situación-problema planteado. Por lo tanto la dimensión grupal es un constituyente del aula que afecta su estructura y dinámica y por consecuencia el accionar pedagógico.

Basada sobre mi propia experiencia, he comprendido que los acontecimientos que se dan en clase, son múltiples, azarosos, imprevistos, muchas veces producen ciertas distancias, entre lo planificado y actuado, entre lo deseado y lo sucedido, como también impensados contratiempos en las expectativas de los logros.

Continuamente subyace el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento técnico-científico y la práctica, y como docente me planteo el estar consecuentemente alerta para poder enfrentar los problemas complejos que pueden surgir en el aula, tomar conciencia y reflexionar sobre cómo utilizar el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo enfrentar las situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaborar y modificar rutinas, experimentar hipótesis de trabajo, utilizar técnicas, instrumentos y materiales conocidos, y cómo recrear estrategias, e inventar procedimientos, tareas y recursos. Es decir, plantear un elemento disparador que permita reflexionar sobre las características que tienen las prácticas en el Taller, como puente entre la lógica del aprendizaje de los alumnos y los dispositivos de enseñanza que se ponen en juego en el aula.

Ahora bien. ¿De qué manera se puede lograr la transferencia del conocimiento teórico a las prácticas? ¿Cómo hacer para transformar el "capital pasivo" del conocimiento existente en textos, documentos, sistemas de informaciones, etc., en "capital activo" que acerque el distanciamiento entre los ambientes de enseñanza y los ambientes reales de las prácticas. Dicho en otros términos: del "decir" al "hacer". En resumidas cuentas "...los dilemas y desafíos de los problemas prácticos no se resuelven ni se agotan en la asimilación de conocimientos

académicos". Desde el punto de vista metodológico, no se trata de promover la asimilación de conocimientos para luego transferirlos a las prácticas, sino por el contrario, "...el conocimiento será un medio y no un fin, para analizar las situaciones y problemas prácticos, y para elaborar nuevas respuestas..." (Davini, 2008: 115) que ayuden a ejercitar el juicio profesional para la toma de decisiones en la acción de contextos y situaciones reales.

Sumergidos en la tarea cotidiana, los docentes muchas veces olvidamos que en cada acción

hay siempre una teoría. Frente a esta situación me he planteado la imperiosa necesidad de intentar reformular la forma en que actualmente se concibe el aprendizaje de la teoría, es decir, aislada en sí misma,

y no como sostén y soporte conceptual, referente del aprendizaje de los procedimientos prácticos.

Claramente la enseñanza requiere que los docentes provoquen en sus alumnos la motivación para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender. La enseñanza comprende una acción intencional, comprometida con propósitos de transmisión cultural, que está dirigida a la formación de sujetos, por lo tanto no puede ser improvisada y requiere de una previa programación que planifique el desarrollo de las acciones. Programar la enseñanza permite la elaboración de la estrategia de enseñanza, adecuándola a los alumnos y al contexto particular en el que se inserta, y buscando la congruencia entre los propósitos y los medios. Pero por otro lado, simplifica anticipando las acciones, organizando los contenidos y actividades de los alumnos y clarifica sus intenciones al enseñar determinados contenidos que faciliten el aprendizaje. Es decir, "...hacer comunicable a los otros las intenciones educativas y las actividades" (Davini, 2008:168).

La formulación de una práctica, implica un proceso dinámico, una lógica que se construye por etapas ordenadas, organizadas y planificadas, aunque operen como hipótesis de trabajo inicial. Al reformular las clases prácticas he asumido el compromiso de elaborar una propuesta de estrategia de enseñanza,

**Basada sobre mi propia experiencia, he comprendido que los acontecimientos que se dan en clase, son múltiples, azarosos, imprevistos, muchas veces producen ciertas distancias, entre lo planificado y actuado.**



que anticipe las acciones a llevarse a cabo en cuanto a la organización de contenidos, las metodologías, las actividades y la selección de los recursos disponibles. Siempre contemplando la forma particular de agrupamiento que comprende el Taller, donde se plantean la exigencia del trabajo en grupo que supone actuar con los demás, colaborar con los otros y distribuir funciones y responsabilidades. En ese ámbito se torna fundamental aprender a escuchar las opiniones y los aportes de otros y saber expresar los diferentes puntos de vista. Un Taller no puede funcionar eficazmente con alumnos que teniendo una actividad en común, actúan cada uno por su lado, o con desinterés.

Mi propuesta se basa en la formulación de una alternativa al modelo del diseño actual de las clases prácticas de una asignatura teórico-práctica como lo es Teorías Territoriales, que permita transformar la planificación rígida y mecánica para convertirla en una guía orientadora del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, toma un valor absoluto el papel que posee la cuestión metodológica en la enseñanza como categoría central de la didáctica. De ahí que es importante para la elaboración de las clases prácticas, enfatizar la relación contenido-método, mediada por el contexto en donde se cruzan: el Taller. Es a través de la construcción propositiva de estrategias didácticas, por la cual se relacionan la especificidad del contenido disciplinar, el papel de la actividad y el conjunto de decisiones didácticas, definidas por el tiempo y el espacio áulico.

La planificación implica establecer una secuencia metódica de acciones que conforman una serie de etapas. Estas acciones contemplan la coordinación de un sistema de relaciones reguladas entre quienes aprenden, quienes enseñan, sus contenidos y el ambiente, con sus flujos de interacción y sus recursos reales y potenciales, expresados como parte del complejo entramado que se produce en la construcción de esta propuesta metodológica para la elaboración de los las clases prácticas que se define en 6 etapas.

**1º etapa: Definir las ideas que configuran las prácticas.** Esta primera instancia implica clarificar los propósitos educativos que se buscan en cada práctica. Como se ha explicado precedentemente, la estructuración del espacio curricular de Teorías Territoriales se desarrolla según la modalidad teórica-prácti-

ca, en coherencia con la naturaleza del conocimiento que aborda. De esta manera, la clase teórica involucra un tipo de enseñanza directa que aporta los conocimientos más generales de la disciplina y construye la base conceptual necesaria para poder resolver los planteos prácticos, mientras que la clase práctica se construye en torno a planteos que ponen en funcionamiento un proceso reflexivo en el que la teoría es recuperada como una herramienta necesaria. En este sentido, propongo encontrar las formas de aprendizaje que contribuyan a la integración de conocimientos disciplinares, en función de las características de los contenidos de la materia, los procesos de enseñanza, del tiempo y del espacio disponible. A su vez por medio del planteo de los objetivos, comunicar a los alumnos qué se espera lograr y qué intenciones educativas se aspiran alcanzar.

**2º etapa: Organizar los contenidos en función del desarrollo práctico.** Para poder plantear el conjunto de actividades prácticas a implementar, es necesario primero abordar los contenidos de la asignatura. El desarrollo del contenido permite agrupar los temas desde la lógica con que los temas se agrupan en el programa, conforme a una secuencia de avance en el tiempo, aunque conservando la integración de los contenidos de la disciplina. Desde esta perspectiva se plantean 3 instancias: una primera introductoria, en el que se analiza la formación del urbanismo como disciplina, una segunda analítica, que estudia las teorías interpretativas de la conformación físico-urbana y de los modos de transformación de la ciudad, para finalmente arribar a la tercera, referida al desarrollo

La planificación implica establecer una secuencia metódica de acciones que conforman una serie de etapas.

de instrumentos capaces de vincular los programas y acciones políticas, económicas, sociales, culturales y arquitectónicas con el objetivo de fundamentar la base conceptual y metodológica para la planificación territorial. Al organizar los contenidos en agrupamiento de saberes, se pone en juego una doble operación: detectar aquellos que son primordiales para la construcción del proceso de enseñanza y a la vez, establecer nuevas relaciones entre ellos, que ponen de manifiesto la intencionalidad de enseñar. Esta definición de

contenidos supone ya una anticipación del tipo de prácticas o procesos cognitivos que involucra para los estudiantes el aprendizaje de estos saberes.

**3º etapa: Elaborar el diseño de la estrategia particular de enseñanza.** Una vez definida la organización del contenido y los objetivos de aprendizaje, se procede a la construcción de la estrategia de enseñanza a implementar. Consecuentemente, planteo la adopción de una estrategia de enseñanza que permita adoptar distintos métodos conforme las intenciones educativas planteadas y los objetivos de aprendizaje, que se presenten como herramientas sistemáticas para la organización del proceso de enseñanza, considerando los aspectos particulares de los contenidos disciplinares, el contexto particular de enseñanza y los enfoques personales de los docentes. Sin embargo, a su vez se torna necesario priorizar las enseñanzas relevantes en el marco del currículo, contribuyendo a su desarrollo y mejora, y considerando su valor para la formación del alumno.

**4º etapa: Diseñar una secuencia de actividades de aprendizaje organizada en forma secuencial y temporal.** Por medio de la programación es factible considerar las actividades que los alumnos deben realizar con el fin de aprender, asimilar contenidos y elaborarlos, construyendo su propia experiencia, sin dejar de tener presente la coherencia con las características del contenido disciplinar y con la estrategia de enseñanza que se ha adoptado. El desarrollo de una tarea organiza la vida del aula durante el tiempo en que transcurre, lo que formaliza el rasgo de un esquema dinámico que permite no solamente regular la interacción entre alumnos y docentes, sino establecer las pautas en las que van a discurrir los acontecimientos en la clase. Las actividades, organizan en forma dinámica e integradora el contenido curricular que se concreta a través de esquemas prácticos. En función de ello, planteo una ordenada secuencia de tareas que coordine las actividades previstas y el tiempo disponible para concretarlas, según el siguiente desarrollo. En primer lugar se proponen “actividades de apertura” que introducen la tarea, posicionan al alumno para desarrollarlas. Luego “actividades de desarrollo” que son la guía para la realización de las tareas. En tercer lugar las “actividades de integración final” que sinte-

tizan los logros en función del aprendizaje y facilitan su evaluación. Para culminar con las “actividades de revisión”, las que estimulan al análisis de la experiencia desarrollada y favorecen a la capacidad para enfrentar otros aprendizajes semejantes. Es importante aclarar que se propone secuenciar las actividades en forma progresiva, ganando en complejidad a medida que se avanza progresivamente hacia los conceptos más específicos.

**5º etapa: Seleccionar los materiales y recursos que faciliten el flujo de trabajo y den acceso a los recursos necesarios para aprender.** De este modo se propicia un correcto manejo de la clase que logre la generación de buenos ambientes de enseñanza y de aprendizaje, tomando decisiones sobre dos cuestiones primordiales: la disposición del espacio, la organización del tiempo en función de las actividades y la coordinación del grupo; y por último la administración de recursos apropiados para los contenidos que se enseñarán y para el desarrollo de las tareas planteadas.

**6º etapa: Evaluar a los alumnos en relación al dominio de los conocimientos, habilidades y aptitudes adquiridas.** La evaluación entendida como una fase de la enseñanza, sirve para pensar y planificar la práctica didáctica. Como en cualquier actividad comprometida con intenciones y objetivos, la enseñanza siempre requiere de la valoración de los avances, de logros y dificultades, y contribuye al desarrollo de los alumnos y a la mejora de la enseñanza misma. Para ello, es importante comprender que la evaluación se desarrolla en un proceso continuo, que permite evidenciar el grado progresivo de evolución de los estudiantes en relación al dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas. Identificar la progresiva asimilación de los contenidos, sus avances y obstáculos. Además de clarificar qué aspectos positivos se deben consolidar y cuales reorientar para superar o mejorar.

Por otro lado, cabe señalar que plantear un diseño que experimente cambios sobre la práctica en el Taller, también implica entender que las formas de aprender de los alumnos en los últimos años, han cambiado. Significa ser perceptivo y receptivo para comprender que nuevas proposiciones pueden construir dispositivos pedagógicos que permitan elaborar actividades de acompañamiento del alumno. Considero a la actividad docente como una

práctica de mediación cultural, social y de crecimiento personal y productivo. Soy consciente que el saber disciplinar no basta por sí solo para la enseñanza, si no se construye sobre la formación profesional docente. Demanda de la participación solidaria entre todos los participantes para generar contextos comunicativos donde se contrapongan múltiples voces, se intercambien experiencias, se argumenten sobre ellas, y sobre todo, se construyan nuevas representaciones, ideas y prácticas, para buscar en conjunto la coherencia y la complementariedad de los contenidos y estrategias, con el propósito de facilitar la continuidad de aprendizaje de los alumnos.

A continuación se presenta un caso: la secuencia propuesta para el desarrollo de uno de los trabajos prácticos de la asignatura en cuestión.

### **SECUENCIA ORGANIZADA DE ETAPAS PARA EL TRABAJO PRÁCTICO 3:**

**El Trabajo Práctico 3: “ANÁLISIS CONTEXTUAL DEL URBANISMO”**, propone reflexionar sobre el proceso de formación del urbanismo, su relación en la conformación de la ciudad contemporánea y la evolución del campo profesional en la disciplina. Esto implica estudiar las perspectivas teóricas que abordaron el urbanismo e identificar el contexto histórico en el que se gestaron, a la vez que conocer los conceptos esenciales para desarrollo de políticas, modelos, planes y proyectos para la planificación urbano-territorial. Para ello se plantea comprender la evolución de las distintas teorías, debates y posiciona-

mientos ideológicos del urbanismo en relación a los procesos de transformación de la ciudad moderna hacia la contemporánea. Al analizarlas desde el entrecruzamiento en diversos fenómenos (sociales, culturales, políticos, económicos ambientales, tecnológicos, entre otros) es posible explicar la concurrencia de las ideologías que la sustentan, a la vez que conocer la evolución de las ideas esenciales para el desarrollo de la planificación territorial.

#### **1º etapa: Definir las ideas que regulan las prácticas, con el fin de clarificar los propósitos educativos buscados en cada Trabajo Práctico.**

- Introducir los conceptos de Teorías del Urbanismo, como campo de conocimiento, desde su contextualización histórica y de las manifestaciones en la configuración de la ciudad.
- Analizar los fenómenos urbanos e identificar los momentos históricos significativos que acompañaron esas transformaciones.
- Estudiar el desarrollo de los planteos teóricos-ideológicos-metodológicos que surgieron como consecuencia de las problemáticas urbanas existentes.
- Comprender la implementación de políticas como instrumento del ordenamiento urbanístico.
- Elaborar la evolución del urbanismo a través del análisis contextual sobre la base de una Línea de Tiempo.

#### **2º etapa: Organizar los contenidos en función del desarrollo práctico.**

- **LAS TEORÍAS TERRITORIALES QUE COMPRENDEN LA EVOLUCIÓN DEL URBANISMO DESDE LA FORMACIÓN DE LA CIUDAD MODERNA HASTA LA CONTEMPORANEIDAD.**
- **LA GESTIÓN AMBIENTAL URBANA, COMO PRINCIPIO GENERADOR HACIA UNA CIUDAD SOSTENIBLE.**
- **LA PLANIFICACIÓN EN EL SIGLO XXI: ESCENARIOS ACTUALES Y FUTUROS.**

T E M A S	<b>PROCESO DE FORMACIÓN DE LA CIUDAD MODERNA (1850-1914)</b>	La renovación de los centros históricos. Políticas de expansión urbana. Los primeros antecedentes y experiencias en legislación urbana. Renovación urbana en Buenos Aires. La formulación de modelos para la reforma social y el crecimiento ordenado. El modelo de la ciudad ex – novo. El urbanismo higienista y las company towns. El urbanismo en América Latina.
	<b>EL PENSAMIENTO MODERNO: LAS TEORÍAS EMERGENTES (1914-1960)</b>	Los principios doctrinales del Ciam. La descentralización urbana. La planificación como política de estado. Los principios del movimiento moderno para Buenos Aires. Las experiencias del urbanismo moderno en los países periféricos. Después de los Ciam.
	<b>LA CRISIS DEL URBANISMO MODERNO Y LA FORMACIÓN DE LA CIUDAD CONTEMPORÁNEA (1960-ACTUALIDAD)</b>	El proceso de planificación territorial en la Argentina. Nuevos modos de intervención territorial en el siglo XXI. Estrategias de renovación urbana: las nuevas centralidades, el proceso de gentrificación, integración y fragmentación, la privatización del espacio urbano, los “terrain vague”, crecimiento y dispersión. La problemática social como variable central del urbanismo: el caso RMBA. Los paradigmas urbanos contemporáneos: la ciudad global y la ciudad sostenible.

**3º etapa: Diseñar la estrategia particular de enseñanza.**

La Investigación Didáctica, propia del Método Inductivo, permite asimilar el conocimiento y el desarrollo de habilidades de pensamiento, procesar activamente la información, valiéndose de enfoques y metodologías de estudios propios de los campos de conocimiento y las disciplinas científicas. En este Trabajo Práctico, la investigación se desencadena en torno al planteo del siguiente tema: La evolución de las teorías del urbanismo, analizadas desde el entrecruzamiento de las variables del contexto en las cuales se han gestado. Para su abor-

daje, se emplean metodologías de indagación que contemplan preguntas vinculadas con la realidad del estudio disciplinar, y genera en el alumno nuevas reflexiones. Si bien la tarea de investigación es realizada en forma autónoma por cada equipo, demanda de la orientación y seguimiento del docente, quien debe proponer nuevas búsquedas, estimular el desarrollo de destrezas y a la vez incentivar la cooperación activa entre todo el grupo.

**4º etapa: Diseñar una secuencia de actividades de aprendizaje.**

El Trabajo Práctico 3: “ANÁLISIS CONTEXTUAL

DE LA EVOLUCIÓN DEL URBANISMO”, se plantea como un ejercicio de investigación de fuentes documentales, que al ser analizadas dentro de su contexto histórico-significativo, permite la comprensión de las teorías del urbanismo. Por medio de la construcción de una Línea de Tiempo se propone componer de manera visual la representación de los principales acontecimientos analizados, que se desarrollarán en 3 períodos:

1. Proceso de formación de la ciudad moderna (1850-1914)

2. El pensamiento moderno: las teorías emergentes (1914-1960)

3. La crisis del urbanismo moderno y la formación de la ciudad contemporánea (1960-actualidad)

En función de los temas que abarca cada período y su complejidad, se contempla dividirlos a cada uno de ellos en dos partes. Cada grupo elaborará la Línea de tiempo base representando en ella los acontecimientos urbanos que se suceden en cada uno de los tres períodos en los que se organiza el trabajo, contextualizándolos según se ha indicado precedentemente. Luego desarrollará un tema en forma particularizada que le será asignado previamente por el docente. Cada período se estructura en 2 clases, conforme se desarrolla en la 5ª etapa. Para la elaboración del trabajo se requiere de la representación gráfica y escrita sobre un formato de hoja A 0 (mínimo 1 panel por cada período), utilizando las técnicas que representen de

manera visual el desarrollo del contenido sobre la línea del tiempo.

(a) Actividades de apertura: La clase se inicia con la exposición de una síntesis informativa de las actividades para el desarrollo del T.P.2: “ANÁLISIS CONTEXTUAL DE LA EVOLUCIÓN DEL URBANISMO”. Luego, con la ayuda de la Guía de Trabajos Prácticos, los alumnos podrán adquirir la información necesaria para comenzar con las tareas planteadas, y así determinar los nexos que los conduzcan a establecer relaciones de niveles cada vez más avanzados de comprensión. A la vez de que se muestra la coordinación de clases teóricas y prácticas según un cronograma de tiempo establecido donde se disponen momentos de investigación, de elaboración y de corrección. Este ejercicio plantea la indagación bibliográfica conforme a los temas enunciados y a su lectura y comprensión. Para ello tendrán el apoyo previo de las clases teóricas, en las que se desarrollarán de manera introductoria, los temas que deberán exponer en la siguiente clase práctica. De esta manera, bibliografía y clases teóricas se anticipan al trabajo que deben corregir los alumnos.

(b) Actividades de desarrollo: se establecen las siguientes etapas.

- En la primer clase práctica se explicarán brevemente los pasos a seguir para construir una Línea de Tiempo, indicando la parte de análisis y de desarrollo, según se indica en el siguiente cuadro.

A N A L I S I S	REGISTRO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asistir a las clases teóricas.</li> <li>• Indagar la bibliografía seleccionada.</li> <li>• Identificar las unidades de tiempo histórico (siglo, década, año) y el contexto en donde se desarrollan (ciudad, país, región, continente).</li> <li>• Organizar los sucesos en el tiempo según la secuencia cronológica, y ubicar los hechos según su orden de aparición.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiar cada "acontecimiento" contextualizándolo en el tiempo desde el encuadre arquitectónico, social, cultural, político, económico, ambiental y tecnológico.</li> </ul>
	UMBRALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detectar los umbrales: cortes en el tiempo que demarcan momentos significativos.</li> <li>• Analizar los acontecimientos que se desarrollan en una dimensión de continuidad hasta el momento en que aparece uno nuevo. Esta situación de ruptura indica la aparición de un cambio ideológico, cultural, político, social, tecnológico, etc.</li> </ul>
	SERIES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registrar los acontecimientos significativos, que dejan su huella en la historia y que se retoman o reinterpretan en diferentes etapas de la línea de tiempo.</li> <li>• Agrupar en series los acontecimientos significativos que trascienden su época (éstos conforman modelos y políticas urbanas).</li> </ul>
	DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir la Línea de Tiempo y representar todos los acontecimientos urbanos significativos.</li> </ul>

• Luego el docente distribuirá los temas seleccionados para cada grupo. El orden de exposición será previamente asignado a cada grupo por el docente, siendo inamovible, lo que garantizará el correlato de los contenidos desarrollados. Se propone plantear un trabajo colaborativo entre todos, por medio del cual con las exposiciones particulares por grupo, se aporte al conocimiento de los temas para el resto de los alumnos. Esto requiere la asistencia a las clases teóricas y prácticas, como así también de una actitud participativa entre todos.

• A partir de la clase 2, se iniciará la secuencia coordinada de clases teóricas y prácticas para el abordaje de los temas seleccionados. De esta manera, los temas desarrollados en las clases teóricas ejercen una relación particular con las clases prácticas y aportan directamente al desarrollo del trabajo. Es decir, el tema expuesto en la clase teórica se anticipa a la lectura y comprensión de la bibliografía seleccionada, que será expuesto y desarrollado

recién en la clase siguiente. Además, este desfasaje entre clases teóricas y prácticas, permite a los alumnos, disponer de un tiempo necesario para la elaboración de los trabajos que deberán exponer. Este esquema se repite en forma ordenada para cada uno de los tres períodos establecidos.

(c) Actividades de integración y síntesis: Como se ha expresado con anterioridad, el trabajo en el Taller permite crear vivencias emocionales y de acción, el intercambio de opiniones, el conocimiento entre los pares. Mediante la "enchinchada" de los trabajos se podrá verificar la veracidad y pertinencia de los datos analizados, entender su proceso de elaboración, profundizar sobre los tópicos más importantes que comiencen a establecer las relaciones de conocimiento y arribar a las conclusiones que surgen del trabajo de todos. Reside ahí el sentido colaborativo de este trabajo. Cada dos clases teóricas y prácticas, se dispondrá de una jornada completa

de exposición y corrección obligatoria, en la que se podrá visualizar en forma general, el avance de todas las Líneas de Tiempo. Esto permitirá elaborar una puesta en común de lo producido en el grupo. Al finalizar la jornada, cada equipo formulará una pregunta que aborde algún tópico del tema desarrollado, que serán contestadas y entregadas al docente al finalizar la clase.

(d) Actividades de revisión del proceso seguido: Con la devolución del trabajo evaluado, se propone realizar una exposición, en la que se exhiban todos los trabajos grupales de la comisión. El docente será el encargado de hacer la devolución en forma oral, destacando los errores y aciertos cometidos. Esta acción permitirá que los alumnos puedan analizar la experiencia desarrollada y los favorecerá para ampliar su capacidad de enfrentar otros aprendizajes semejantes. Además de

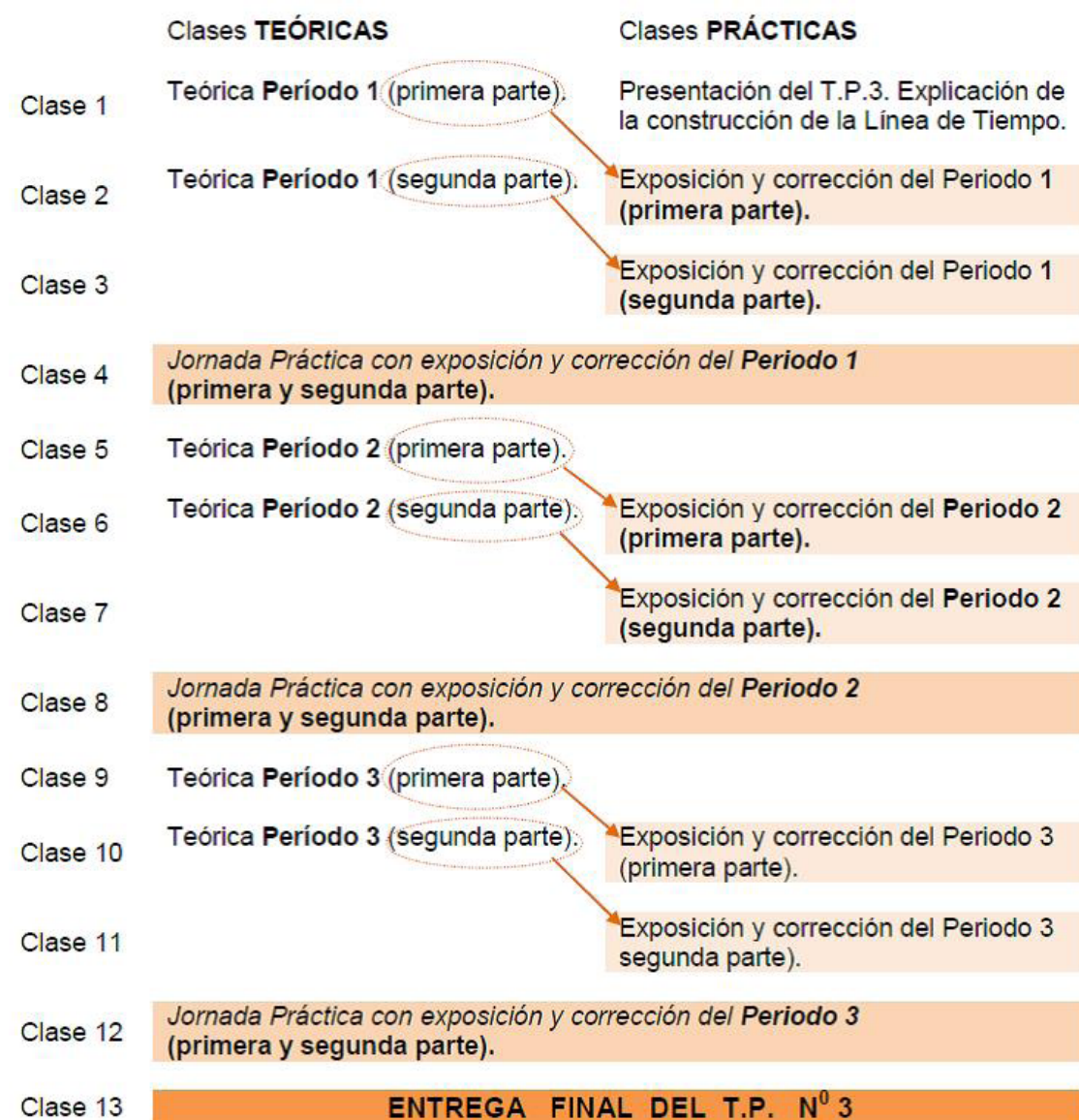
comparar y ver otras formas diferentes del abordaje del tema.

**5º etapa: Seleccionar los materiales y recursos que faciliten el flujo de trabajo y den acceso a los recursos para aprender.**

(a) La disposición del espacio y la organización del tiempo en función de las actividades y la coordinación del grupo:

- Disposición del espacio en relación a la actividad planteada: en momentos en los que se propone la enchinchada se organizan alrededor del pizarrón en donde se exponen los trabajos.

- La administración del tiempo disponible en función de las tareas planificadas prevé 13 clases, según se grafica en el siguiente cuadro: CRONOGRAMA DE CLASES – COORDINACIÓN TEÓRICAS/PRÁCTICAS.



- Jerarquizar las actividades más relevantes en función del tiempo: el trabajo demanda de una primera instancia investigativa que desarrollarán los alumnos en forma autónoma. Y una segunda que contempla, la construcción del cuerpo teórico de la evolución de las teorías del urbanismo. Se focaliza particularmente en detectar las problemáticas urbanas existentes en cada período de tiempo y las políticas que surgieron como consecuencia de ellas.

- Organizar la frecuencia diferencial de las tareas en función de resolver los problemas que se presenten en forma progresiva: al abordar las teorías del urbanismo desde una lógica evolución cronológica, se establecen diferentes grados de problematización de los fenómenos urbanos en forma progresiva, que es inherente a la evolución del tiempo. Esto permite generar comparaciones entre períodos y verificar el grado de transformación de los acontecimientos sucedidos, así como de las teorías y políticas de planificación territorial que se van planteando. Como consecuencia, se retoman algunos temas, surgen otros nuevos y se conforma la perspectiva de las políticas que los abordan.

- Secuencia integradora de tareas: como se explicó anteriormente se plantean algunas Jornadas Prácticas con exposición y corrección, en las que se dispondrá de un momento de recapitulación del proceso desarrollado para cada período. Se sintetizarán las tareas que faciliten el aprendizaje y se hará hincapié en los obstáculos encontrados y en las soluciones arribadas para abordarlos.

(b) La administración de recursos apropiados para los contenidos que se enseñarán y para el desarrollo de las actividades:

- Clases teóricas para cada período del T.P.
- Vía de comunicación: publicación en el Blog de la Cátedra: <http://blogs.unlp.edu.ar/planeamientofau>
- Bibliografía recomendada.

## 6° etapa: Evaluar.

En esta etapa se articulan dos instancias evaluativas: durante el proceso mismo del aprendizaje y en el contexto de las tareas que desarrolla, pero además la evaluación del proceso educativo en forma sumativa, que se implementará al finalizar cada período de aprendizaje, esto es: al finalizar cada Trabajo Práctico,

conjuntamente con la entrega del mismo. El Trabajo Práctico 3, plantea distintos niveles de resolución de los problemas que requieren del desarrollo de conocimientos y habilidades. Se consideran los siguientes aspectos para su evaluación:

- La consulta a distintas fuentes de información requieren el ordenamiento y sistematización de los datos: se evaluarán las habilidades en la búsqueda y el procesamiento de la información.

- El desarrollo de una actitud crítica: se evaluarán las habilidades analíticas que ayudan a razonar deductivamente, a la comprensión, a la asimilación del conocimiento adquirido y al desarrollo de redes conceptuales. Como así también las habilidades para razonar y generar nuevas ideas, relaciones e hipótesis.

- Las destrezas organizativas: se evaluarán las habilidades para establecer prioridades, la disposición de los recursos, etc.

- La representación: se evaluarán las habilidades creativas de comunicación, de expresión gráfica y escrita; y la comunicación oral de las ideas durante las correcciones.

- Las habilidades metacognitivas y el comportamiento grupal: se evaluará la ejecución cognitiva propia, la selección de una estrategia adecuada para el problema planteado, la transferencia de los conocimientos y habilidades adquiridos para el desarrollo de la actividad grupal.

## BIBLIOGRAFÍA

**Celman de Romero, S. (1994). "La tensión teoría-práctica en la educación superior". Revista IICE N055.**

**Davini, M.C. (2008). "Métodos de enseñanza". Buenos Aires: Editorial Santillana.**

**Gimeno Sacristán, J. (1991). "El currículum: una reflexión sobre la práctica". Madrid: Editorial Morata.**

**Lucarelli, E. (1994). "Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica". Serie: cuadernos de Investigación. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras-UBA.**



## CV

*\* Arquitecta FAU-UNLP. Especialista en Docencia Universitaria. UNLP. Maestrando en Conservación, Restauración e Intervención del Patrimonio Urbano Arquitectónico FAU-UNLP. Jefa de Trabajos Prácticos de la materia Teorías Territoriales FAU-UNLP. Profesora Adjunta de la materia Planeamiento Territorial I. Facultad de Arquitectura y Diseño. UCALP.*

**Contacto:** [mgd1245@yahoo.com.ar](mailto:mgd1245@yahoo.com.ar)



## UNA PROPUESTA DE ARTICULACIÓN DE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA para la enseñanza de la psicopatología infantil.

Silvana María Escobar\*.

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

### RESUMEN

El artículo da cuenta de una propuesta de articulación en Docencia, Investigación y Extensión Universitaria, en este caso sobre el área de la Atención Temprana en la asignatura Psicopatología II de las carreras de Psicología, desarrollada durante el año 2012. Ésta vincula un contenido específico del programa de la asignatura y la temática de la investigación que la misma desarrolla. La creación de dicho espacio, permitiría el acceso del equipo docente y alumnos a una instancia de prácticas, en la que se integra docencia, investigación y extensión. Esto permite a su vez, reflexionar y actuar en dirección a subrayar la función social de la Universidad, la socialización y aplicación del conocimiento que en ella se produce y circula, considerando las necesidades sociales predominantes.

### PALABRAS CLAVE

Prácticas docentes -  
Extensión Universitaria-  
Psicopatología Infantil-  
Atención Temprana.



**E**l presente artículo pretende compartir la producción y reflexiones que hemos podido elaborar durante el recorrido por la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata. El mismo da cuenta de una propuesta de articulación en Docencia, Investigación y Extensión Universitaria en la materia Psicopatología II (niños y adolescentes), correspondiente a los planes de estudio de la Licenciatura y el Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

La intervención propuesta en el año 2012 planteó producir un cambio en la articulación teoría/práctica en el espacio de dicha asignatura, en ese momento en particular. El tema específico elegido fue el área de la Atención Temprana, ésta vincula un contenido propio del programa de la asignatura y la temática de la investigación que la misma desarrolló en el marco del programa de incentivos a los docentes investigadores de la UNLP en los años 2011-2012. La creación de dicho espacio permitiría el acceso del equipo docente y alumnos a una instancia de prácticas, en la que se integra docencia, investigación y extensión. Y de este modo, reflexionar y actuar en dirección a subrayar la función social de la Universidad, la socialización y aplicación del conocimiento que en ella se produce y circula, considerando las necesidades sociales pre-

dominantes. Cabe señalar la pertinencia de la temática de la atención temprana, en tanto se trata de una forma de intervenir en dirección a la inclusión social de sectores históricamente segregados y en riesgo socio-cultural.

### **RELEVANCIA DE UN PROYECTO DE ARTICULACIÓN DE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA**

La relevancia de la implementación de un proyecto de articulación -Docencia, Investigación y Extensión Universitaria- queda plasmada en diferentes documentos institucionales de nuestra universidad. El Estatuto de la UNLP plantea:

La Extensión Universitaria será el principal medio de la Universidad Nacional de La Plata para lograr su función social, contribuyendo al tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de la comunidad, la reconstrucción del tejido social, el desarrollo económico sustentable y el fortalecimiento de la identidad cultural. (Estatuto Universitario 2008: 1).

Del mismo modo, el Plan Estratégico de la UNLP 2010-2014 con respecto a la extensión, promueve su realización en la formación de grado. Dice:

Buena parte de los estudiantes de las Universidades Argentinas transitan sus estudios universitarios sin conocer las actividades de extensión, privándose de esta manera del acercamiento que debe brindarles la Universidad para con la sociedad. Del mismo modo quedan relegadas las oportunidades de realizar prácticas profesionales durante el transcurso de su carrera y volcar el riquísimo trabajo de campo a la cursada de las materias que brinda la extensión (Plan Estratégico de la UNLP. Gestión junio 2010 – mayo 2014:16).

En el mismo documento se analizan las debilidades y fortalezas de la Extensión Universitaria en los momentos que nos tocan intervenir:

- Poca presencia de la extensión en la formación de grado y posgrado, aunque existe un crecimiento de la misma en los últimos años. Plantea:

“Salvo excepciones, no existen contenidos curriculares en materia de extensión universitaria. Esto repercute negativamente no sólo en la conceptualización de la importancia de la extensión, sino también en la dificultad para formar recursos humanos comprometidos con la temática y en la elaboración de un perfil del docente extensionista. En función de lo antedicho, resulta dificultoso integrar al sector estudiantil a las prácticas extensionistas, que contribuyan a su formación integral, compromiso social y como posibilidad de brindar servicios concretos a la comunidad” (Ob. Cit: 13).

- Entre sus fortalezas se destaca: “El actual desarrollo de la extensión en nuestra Universidad permite generar programas que tiendan a favorecer la interdisciplina y generar nexos entre diferentes grupos y proyectos para lograr una mejor capacidad de intervención.” (Ob. Cit: 12) Al respecto los proyectos de Atención Temprana, tienen una significativa impronta interdisciplinaria y de compromiso con las

necesidades de los sectores de mayor riesgo cultural y vulnerabilidad social.

### LA TEMÁTICA DE LA ATENCIÓN TEMPRANA EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS

La importancia del contenido o temática de la Atención Temprana (AT) reside en la actualidad en varios aspectos. Las sociedades han dado progresivamente importancia a la edad de la infancia, en el reconocimiento de la relevancia que poseen los primeros años de vida tanto por sus consecuencias en la salud y bienestar en términos de calidad de vida durante todo el ciclo vital, como por sus amplias posibilidades de intervención. Este interés se refleja en el esfuerzo de los distintos organismos por elaborar leyes, convenios y proyectos que atiendan a la misma, entendiendo el impacto que tiene en el conjunto de la sociedad, para lo cual existen justificaciones de diversa índole: humanitarias, sanitarias y económicas, entre otras.

La Atención Temprana es un tema de implicancia tanto a nivel político como profesional, ya que pretende apoyar y potenciar al niño, sus familias y los servicios involucrados para –conscientes de sus derechos- construir una sociedad inclusiva. (Agencia Europea para el desarrollo de los

alumnos con NEE, 2010)

El modelo teórico de mayor vigencia en la actualidad en el campo de la AT, en consonancia con la Organización Mundial de la Salud (OMS,

CIF, 2001) es el ecológico, que se propone intervenir no sólo a nivel del niño, sino en las interacciones con su entorno, familiar y social, principalmente su comunidad inmediata. La población a la que se dirige son principalmente niños de 0 a 6 años con trastornos del desarrollo o riesgo de padecerlos y sus familias. Hay programas orientados al niño, al niño y su familia o a la comunidad en general. Se intenta la detección temprana y la intervención, haciendo hincapié en la importancia de la promoción del desarrollo por sobre la intervención, apuntando a evitar que la patología se instale.

**La Atención Temprana es un tema de implicancia tanto a nivel político como profesional, ya que pretende apoyar y potenciar al niño, sus familias y los servicios involucrados para –conscientes de sus derechos- construir una sociedad inclusiva.**

A medida que la Atención Temprana se ha afianzado como estrategia de abordaje, se han ido desarrollando diferentes iniciativas a nivel internacional en relación a la organización de los servicios asistenciales, así como en lo que hace a la formación de los profesionales, subrayando en la mayoría de los casos, la necesidad de mejorar la formación de los profesionales en este ámbito. (Veerman, 2009)

En nuestro país, y en la Provincia de Buenos Aires, la ley 13.298 de "Promoción y protección integral de los derechos de los niños", aprobada en 2005, dice en su artículo 1º: "La presente Ley tiene por objeto la promoción y protección integral de los derechos de los niños, garantizando el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de los derechos y garantías reconocidos en el ordenamiento legal vigente, y demás Leyes que en su consecuencia se dicten". En el artículo 3º: "La política respecto de todos los niños tendrá como objetivo principal su contención en el núcleo familiar, a través de la implementación de planes y programas de prevención, asistencia e inserción social."

### LOS PROGRAMAS DE ATENCIÓN TEMPRANA EN EL ESCENARIO INTERNACIONAL

Los programas de atención o intervención temprana como los conocemos en la actualidad poseen una larga historia en nuestra disciplina, en la que Argentina ha tenido un lugar protagónico con los trabajos pioneros de la Dra. Coriat y el equipo del Hospital Gutiérrez de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, contemporáneos a los surgimientos de los primeros programas específicos en otros países del mundo, fundamentalmente en los Estados Unidos en la década del '60. Las sucesivas transformaciones históricas de los mismos, solidarias de los cambios de paradigmas y perspectivas teóricas, nos ofrecen una temática rica en posibilidades de análisis de los cambios de modelos de las concepciones de salud y enfermedad y sus respectivos abordajes. La importancia de la formación profesional de psicólogos en la temática es indiscutida a nivel internacional, destacándose la perspectiva local, situacional.

En el momento actual, en muchos países se realizan investigaciones acerca de la situación real de la atención temprana en cada región para obtener conclusiones que permi-

tan mejorar la atención de todos los niños y sus familias (GAT, 2011). A su vez, especialistas en el tema, como Guralnick, M. J. nos advierten sobre la importancia de tener en cuenta, a la hora de diseñar proyectos de atención temprana, la complejidad y diversidad de las problemáticas. Se plantea que a partir de la extraordinaria diversidad, es necesario consensuar principios de la Atención Temprana, desde una perspectiva internacional, base para una agenda de cambio, que oriente su implementación. (Guralnick, 2008)

En dicha dirección, el proyecto de investigación "Relevamiento de los Programas de Atención Temprana en la Ciudad de La Plata en los últimos 20 años, sector salud y educación", antes mencionado, investigó la situación actual de la Atención Temprana en la ciudad de La Plata, lo cual significa un aporte fundamental para abordar el tema y la formación de los profesionales desde una perspectiva local y situacional. Como plantean las investigadoras en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología:

Resulta de interés para todos los profesionales provenientes de diferentes formaciones disciplinares identificar, conocer y trabajar sobre los factores de riesgo y/o trastornos que puedan presentar los niños y niñas durante los primeros años del desarrollo, así como las necesidades de sus familias al respecto. En este aspecto, la Atención Temprana (AT), sus programas y/o actividades en curso tienen sin duda un lugar preponderante (Sánchez Vázquez, Borzi, Talou, Hernández Salazar, Gómez, Escobar, 2012: 154).

A su vez, el relevamiento permite conocer la situación actual del área, sus fortalezas y debilidades, como por ejemplo, se ha podido identificar que existen actividades y programas de AT en la región pero que en muchos casos se encuentran ubicados en hospitales alejados de la población que puede requerir de estos servicios, generalmente ubicados en la periferia de las ciudades. (Borzi, Talou, Sánchez Vázquez, Hernández Salazar, Gómez, Escobar, 2014)

## PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Es conocida la importancia que se le reconoce a la participación en instancias de prácticas durante el recorrido del nivel de grado de la enseñanza universitaria; requerimientos a tener en cuenta a la hora de la organización y reorganización permanente de las prácticas de enseñanza. El objetivo de la propuesta consiste en una reorganización de las prácticas de enseñanza que amplíe y enriquezca las posibilidades de trabajos prácticos clínicos en la asignatura Psicopatología II, promoviendo prácticas docentes transformadoras, que propicien la construcción de alternativas formativas innovadoras, fundamentadas desde su relevancia social.

Teniendo en cuenta las condiciones existentes, en el año 2012 se encontraban en curso, por un lado, el proyecto de Investigación "Relevamiento de los Programas de Atención Temprana en la Ciudad de La Plata en los últimos 20 años, sector salud y educación" I. Y al mismo tiempo, se desarrollaba en la Facultad de Psicología la actividad de Extensión Universitaria: "Detección de problemáticas infantiles en la constitución del lazo paterno-filial: distintas estrategias de intervención", dependiente del Centro de Extensión de Atención a la Comunidad de la Facultad de Psicología UNLP II, ambos proyectos bajo la Dirección de las Profesoras Titular y Adjunta respectivamente de la Asignatura Psicopatología II. Entonces, a partir del trabajo conjunto con los docentes de la cátedra, partiendo del análisis de los trabajos prácticos de la asignatura, se propone la participación de los alumnos en actividades específicas tutoradas por los docentes en las actividades de Extensión Universitaria.

Aprovechando las condiciones señaladas, la propuesta pedagógica en particular consistió en una forma de articulación entre Docencia, Investigación y Extensión universitaria, sobre la temática de la Atención Temprana, propiciando la construcción de conocimientos específicos a partir de una experiencia participativa en un programa que aborda los problemas psicopatológicos de la primera infancia.

## DIARTICULACIÓN TEORÍA PRÁCTICA

La pregunta: ¿Cómo se relaciona la teoría con la práctica en la enseñanza? Abre múltiples vías de reflexión, para mostrarnos que esta

relación no es directa. La teoría no dirige la práctica, sino que en cada contexto se produce el conocimiento de cómo se enseña.

Se ha abordado la temática de cómo los saberes intervienen en el modo de operar del pensamiento práctico. "Términos tales como "saberes en uso" (Malgive 1991); "teorías en uso" (Schön, 1978); "conocimientos de sentido común" (Berger y Luckmann, 1973), aluden al repertorio de categorías conceptuales y construcciones de sentido socialmente elaboradas y compartidas que intervienen en el modo de hacer" (Andreozzi, 1996: 21).

Dada la complejidad de las Prácticas de la Enseñanza, no podemos pretender "controlarlas" linealmente desde la teoría. Sin embargo, como señala Gimeno Sacristán:

Como en otros campos de la práctica social, también en la enseñanza ha surgido y se ha desarrollado con fuerza una perspectiva técnica que pretende proporcionar a esta actividad el status y rigor de una ciencia aplicada. El objetivo prioritario desde esta perspectiva es el logro de la eficacia en la actuación, intentando regular la práctica como un modo de intervención tecnológica, que se apoya en las derivaciones del conocimiento científico (1993: 96).

Schön plantea la existencia de zonas de la práctica que escapan a la racionalidad técnica, la cual supone una epistemología de las prácticas derivada del positivismo, según la cual "...los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos" (1992: 17). Más adelante agrega "...el caso único queda fuera de las categorías de la técnica y la teoría existente, el práctico no puede tratarlo como si fuera un problema instrumental" (Ob. cit., 19), destacando que hay zonas indeterminadas de la práctica, que aluden a la singularidad, los valores, la incertidumbre. De este modo, pone el énfasis en el aprender "haciendo", tomando como ejemplo el aprendizaje de los oficios y las artes en el que el que está en posición de "enseñar" lo que desarrolla es una acción tutorial. Para el autor, "no se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele" (Ob, cit: 29). Partiendo

de que el conocimiento está en la acción y se aprende haciendo, la posibilidad de hacer esto explícito, es a través de la observación y la reflexión, las cuales siempre consisten en construcciones simbólicas de un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea, y en

**Partiendo de que el conocimiento está en la acción y se aprende haciendo, la posibilidad de hacer esto explícito, es a través de la observación y la reflexión**

este proceso se transforman en “conocimiento en la acción”. Se propone la reflexión en la acción, como vía en la construcción del conocimiento, que no anula la dimensión de la sorpresa. Lo que distingue a la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión, es su inmediata relevancia para la acción.

Del mismo modo, pretender “dar teoría sin práctica” como “práctica sin teoría” es un ocultamiento de la relación. Siempre hay un posicionamiento ideológico en juego: en el enfoque, en la selección de contenidos, etc.

Adriana Puiggrós en “Volver a Educar” sostiene:

Ninguna metodología participativa puede sustituir, estimulando la expresión espontánea de los alumnos, la transmisión de información histórica mediante la palabra del maestro, el libro, el video, el hipertexto, etc. El reemplazo de la transmisión del saber por actividades en las cuales se combinan la expresión espontánea, la sobrevalorización de la práctica y el vaciamiento de los contenidos, genera una situación peligrosa (1995: 65).

Para finalizar, Philippe Perrenoud, nos advierte que la construcción de la postura reflexiva debe sostenerse a través de un procedimiento clínico global que afecte al conjunto del programa de formación. Sin duda, lo mejor es proponer seminarios de análisis de prácticas o grupos de discusión de problemas profesionales. Pero la influencia de tales dispositivos será mínima si se convierten en “islas de prácticas reflexivas” en un centro de formación inicial que, en lo esencial, siga funcionando según una lógica de enseñanza que prime la transmisión de saberes constituidos” (2004: 103).

## ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Las prácticas docentes tienen un lugar relevante en la historia de nuestras universidades, lo cual se evidencia en la organización tradicional de la enseñanza a través de: Clases Teóricas y Trabajos Prácticos. La definición y relación entre estas instancias ha sido amplia y constantemente revisada por los profesionales de la pedagogía y la didáctica, muchas veces planteada como la relación teoría-práctica. La presente propuesta intenta continuar con esta reflexión constante y ofrecer una modalidad de prácticas pedagógicas que articulen las distintas dimensiones de la producción y transmisión del conocimiento en las Universidades, a través de la Docencia, la Investigación y la Extensión Universitaria. Visualizando y actuando en el campo de los temas de mayor relevancia social.

## BIBLIOGRAFÍA

**Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con NEE (2010). Atención Temprana. Progresos y Desarrollo 2005–2010. Editoras: V. Soriano, Odense, Dinamarca.**

**Andreozzi, M. (1996). “El impacto formativo de la práctica. Avances de investigación sobre el papel de las “prácticas de formación” en el proceso de socialización profesional”. Revista Instituciones Educativas. Los actores. Las prácticas. Año V. N° 9, octubre de 1996. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.**

**Borzi, S.; Talou, C.; Sánchez Vazquez, M.J.; Hernández Salazar, V.; Gómez, M.F.; Escobar, S. (2014). “Relevamiento de programas y actividades de atención a la temprana infancia en la ciudad de La Plata”. Revista de Psicología. Segunda época, Vol. 13, pp. 87-100. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata. ISSN 556-6274.**

**DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL (2010) Documento de apoyo N° 2/2010 “Orientación en Atención Temprana del desarrollo Infantil”. Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Bs As. FEDERACIÓN ESTATAL DE ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE ATENCIÓN TEMPRANA.**

NA (GAT) (2011). "La realidad actual de la Atención Temprana en España". Real Patronato sobre Discapacidad. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Gobierno de España.

Gimeno Sacristán, J. Perez Gómez, A. (1993). "Comprender y transformar la enseñanza". Cap. IV. Madrid: Ediciones Morata.

GURALNICK, M. J. (2008) *Internacional Perspectivas on Early Intervention*.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Oficina de Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Ginebra. Suiza Copyright 1996-2002. Página web en español.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2008). Documento de Referencia de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) "La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro". Conclusiones y Recomendaciones. Ginebra, diciembre de 2008.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). CIF. Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud. Ginebra: OMS. On Line.

Perrenoud, P. (2004). "La Construcción de una postura reflexiva a través de un procedimiento clínico". Publicado en *Desarrollar*

la Práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Crítica y Fundamentos 1. Barcelona: GRAO.

PLAN ESTRATÉGICO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Gestión junio 2010 - mayo 2014. Estrategia 3: Extensión Universitaria.

Puiggrós, A. (1995). "Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX". Buenos Aires: Editorial Espasa Calpe. Argentina S.A.

Sánchez Vázquez, M.J.; Borzi, S.; Talou, C.; Hernandez Salazar, V., Gómez, M.F; Escobar, S. (2012). "Diagnóstico de situación sobre Programas de Atención infantil Temprana en la ciudad de La Plata". En *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y Octavo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Tomo 2, pp. 154-157. Facultad de Psicología, Universidad de Bs As. ISSN 1667-6750

Schön D. A. (1992). "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones". Cap. 1 y 2. Buenos Aires: Paidós.

Veerman, E (2009). "Tesis doctoral "La formación de los profesionales en deficiencias y discapacidades de la primera infancia". Universidad Complutense de Madrid.

---

## NOTAS

I 1ra parte" (Código: s022), enmarcado en el Programa de Incentivos a Docentes Universitarios de la UNLP, Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP cuya Directora era la Prof. Titular de la asignatura Psicopatología II, la Especialista Carmen L. Talou.

II Dirigido por la Lic. María Cristina Piro. Profesora Adjunta de la misma cátedra.

## CV

\* *Licenciada y profesora en Psicología. FaCHE-UNLP. Especialista en Docencia Universitaria- UNLP. Participó en la cátedra Psicología I fue ayudante diplomada de Psicopatología II. FaCHE-UNLP. Y Jefa de Trabajos Prácticos en Psicología Evolutiva. FCN-UNP. Participa en proyectos de investigación.*

Contacto: [escobar.silvana@gmail.com](mailto:escobar.silvana@gmail.com)





## PROPUESTA SOBRE APRENDER ENSEÑANDO:

desarrollo de un curso a distancia sobre Accesibilidad Web en manos de alumnos.

Ivana Harari<sup>1</sup>.

Facultad de Informática | Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

### RESUMEN

El artículo narra una experiencia de formación desde la práctica, centrada en el abordaje de la temática de Accesibilidad Web en forma innovadora, la que permite impactar sobre una comunidad de alumnos que están a punto de graduarse en Informática, complementando su formación con contenidos que atraviesan su rol profesional. Se intenta además reafirmar los valores éticos del alumno, fomentando buenos hábitos en su práctica profesional, colaborando en la comprensión sobre la responsabilidad y compromiso a adquirir, al momento de aportar contenidos en Internet, los cuáles deben respetar normas internacionales y deben admitir a todo ciudadano como potencial usuario, sin condicionamientos arbitrarios, contribuyendo así a la reducción de la llamada brecha digital.

### PALABRAS CLAVE

Accesibilidad Web – Rol profesional – Práctica profesional.



**E**n estos últimos tiempos, las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) como la Web, ha generado un notable impacto en nuestra vida cotidiana. El ciudadano puede hacer uso intensivo de estas nuevas tecnologías iniciando trámites, gestionando transacciones, consultando información, participando en espacios virtuales de comunicación y de formación, sin limitaciones de tiempo ni espacio.

Aprovechar las ventajas de las TICs es de gran relevancia en todos los niveles de una sociedad, pero lamentablemente esta realidad no es compartida por todos los ciudadanos. La contracara del vertiginoso progreso tecnológico está dada por la brecha digital que se va trazando entre quienes acceden a las tecnologías y aquellos que se ven privados de las mismas (Serrano & Martinez, 2003).

Aquellas personas con discapacidad, no están ajenas a este nuevo problema. Las personas ciegas, con disminución visual o con problemas motrices, que podrían aprovechar al máximo las potencialidades de la Web, en cambio, se enfrentan a una nueva "barrera digital" que les imposibilita el acceso a esta importante herramienta.

Para que un usuario con discapacidad pueda utilizar la Web debe, en principio, acondicionar su ordenador con herramientas asistivas que lo ayude en sus necesidades funcionales.

Ejemplo de éstas son los lectores de pantalla, amplificadores, teclados especiales, impresoras braille, entre otros (Paciello, 2000).

Pero la adquisición, uso y aprendizaje de estas herramientas informáticas no le garantizan el acceso a los contenidos de la Web. Se requiere por otra parte, que los sitios que visite sean accesibles, esto es que el desarrollador web haya utilizado pautas internacionales de Accesibilidad, en el diseño y construcción de los mismos, admitiendo diversos contextos de interacción (Chisholm & May 2008).

Estudios sobre Accesibilidad web realizados a más de cien sitios argentinos gubernamentales, municipales y educativos, sólo un 10% fueron accesibles, esto es, a pesar que algunas normas existen desde 1999, éstas no se cumplen (Diaz, Harari & Amadeo, 2009) (Katz, Harari & Martorelli, 2009).

Deben existir líneas de acción integrales que aborden esta problemática desde sus diferentes frentes, comprometiendo actores como el Estado y la Universidad.

Desde el aspecto legal, la Argentina a fines de 2010 ha aprobado la Ley 26.653 "Accesibilidad de la Información en las Páginas Web", en la que obliga a las entidades gubernamentales a hacer sus sitios accesibles en un término de dos años, a partir de la reglamentación de la misma.

Respecto al aspecto educativo, y con la motivación de apoyar el espíritu de la Ley, se pro-

puso un trabajo final integrador en el marco de la finalización de la carrera de posgrado Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP, que consistió en innovar sobre las prácticas educativas de la temática de Accesibilidad web que se aborda en la disciplina Diseño Centrado en el Usuario (DCU) de la Facultad de Informática de la UNLP. Se propuso una actividad en la cual los estudiantes debían aprender Accesibilidad web, enseñándola a los demás, participando como autores de un curso a distancia sobre el tema.

Con esta innovación se intentó fomentar los alcances de la Accesibilidad y su tratamiento desde diferentes aristas, formando así un futuro profesional informático, con valores sociales y éticos, que permita en sus futuros desarrollos web, acceso equitativo al contenido y a los servicios, e igualdad de oportunidades para todos los que quieran participar en la sociedad de la información.

En este artículo se explican las características de ese trabajo final, sus objetivos, adecuaciones realizadas y resultados obtenidos, donde no sólo se evaluó los conocimientos sobre Accesibilidad adquiridos por el alumnado sino también la estrategia educativa utilizada: aprender enseñando.

### **OBJETIVO DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ACCESIBILIDAD WEB**

El objetivo principal de la propuesta es contribuir en la formación de Accesibilidad Web promoviendo la participación del estudiantado en el desarrollo de un curso a distancia, donde se manifieste un proceso de aprendizaje a través de la enseñanza del tema, por parte de los mismos alumnos.

Con esta innovación pedagógica, se intentó incentivar al estudiantado involucrándolos en un proceso de aprendizaje significativo, de conciencia y reflexión, donde se comprometieran a enseñar Accesibilidad web a la comunidad toda, abordando la problemática del discapacitado en la Web, los derechos de acceso a la información y las normativas de Accesibilidad vigentes (Tatcher, 2006).

Para lograr esto, los estudiantes tuvieron que investigar, reflexionar, compartir material, debatir, comprender y asimilar la temática sobre Accesibilidad Web, no sólo para su propia adquisición en un proceso de aprendizaje sino

para poder enseñársela a los demás, requiriendo procesos cognitivos más complicados. Además, utilizando un recurso didáctico muy innovador como el curso a distancia, que a su vez exige otras competencias como las de planificar, compaginar las ideas, transformar y adaptar los conocimientos adquiridos acorde al recurso elegido, diseñar los contenidos, diagramar, estructurar y proveer materiales multimediales de apoyo (Litwin, 2000).

### **ADECUACIONES EN LA ASIGNATURA PARA IMPLEMENTAR LA INNOVACIÓN**

El encuadre del espacio curricular donde se aplicó la innovación: es la asignatura Diseño Centrado en el Usuario (DCU), materia optativa de quinto año de las carreras de Licenciatura en Informática y Licenciatura en Sistemas de la Facultad de Informática de la UNLP.

En esta disciplina, vigente desde 1999, se aborda toda la problemática de la interacción entre el usuario y el ordenador. Se enseñan características y diferentes estilos de diálogo, como también normas de diseño específicas para desarrollar interfaces del usuario que sean simples de utilizar y fácil de aprender por parte de los seres humanos, incluyendo la Accesibilidad Web (Schneiderman, 2006).

La cursan un promedio de veinte estudiantes que dominan el proceso de desarrollo de aplicaciones, y específicamente de las TICs. Tienen experiencia en el desarrollo de sitios web, cursos a distancia, blogs, wikis, por lo tanto la implementación de esta propuesta fue factible de llevarse a cabo en este punto de la carrera. El programa de estudios de DCU, consta de siete unidades didácticas y cuenta, a lo largo de su cursada de cinco trabajos prácticos que los alumnos deben desarrollar y aprobar.

La unidad didáctica cuatro, es la que aborda el estudio de interfaces para discapacitados y Accesibilidad web y, el trabajo práctico N° 3 es el correspondiente a la misma.

Para lograr la innovación propuesta, donde se aplicó la estrategia de aprender enseñando a través de la autoría por parte del alumno de un curso a distancia sobre Accesibilidad web se tuvieron que realizar adecuaciones en la materia, articulando las diversas componentes curriculares que este trabajo conlleva. Se debió acondicionar la bibliografía, los recursos, redefinir aspectos metodológicos y de evaluación, e incorporar nuevos espacios teó-

rico-prácticos para repasar sobre educación a distancia como también para incursionar por primera vez sobre aspectos pedagógicos.

Una de las adaptaciones más importantes fue la reformulación del trabajo práctico N°3 que trata la temática de Accesibilidad Web y donde se aplicó la innovación. Por la complejidad de la estrategia propuesta, el enunciado del trabajo práctico se subdividió en tres partes, teniendo una duración para su diseño de un total de dos meses. Cada parte debía ser entregada y revisada por la cátedra para poder continuar con la siguiente.

La parte A del enunciado, de un mes de duración, consistía en trabajar sobre los contenidos. Analizar, profundizar e investigar sobre Accesibilidad Web y en base a ello reflexionar, debatir el tema como también seleccionar, calificar, clasificar material.

La parte B, con una duración de 3 semanas, estaba destinada al diseño del curso a distancia. Cada grupo tuvo que informar sobre la organización del contenido, la estructuración de las unidades didácticas, el formato de presentación elegido, formas de visualización, material disponible. También, fundamentaron sus decisiones de diseño, los roles de los miembros que constituyen su grupo, sus actividades, sus formas de participación, las responsabilidades de cada uno. Se les propuso utilizar la plataforma virtual

educativa Moodle para volcar todo el material diseñado, todo el contenido trabajado y transformado por ellos.

La parte C, consistía en la exposición del curso a distancia frente a los demás, donde explicaron y fundamentaron las características del sitio. Hicieron una recorrida sobre todas las actividades desarrolladas, detallaron las problemáticas y conflictos experimentados, y justificaron el abordaje realizado sobre la temática a enseñar. Esto tuvo un periodo de una semana.

El desarrollo de este trabajo práctico fue grupal, permitiendo grupos de 2 a 3 personas, supervisado por el profesor y jefe de trabajos prácticos de la materia.

Otra de las adaptaciones fue la adecuación del entorno virtual Moodle. DCU utiliza este entorno desde hace más de siete años para el desarrollo habitual de la cursada. En esta plataforma, se publica el plan de estudios, el cronograma de la cursada, las teorías de las unidades académicas, los prácticos, material complementario, entre otros. Sobre esta misma herramienta, se tuvo que generar siete cursos a distancia para cada grupo, creando los roles y permisos necesarios.

La imagen siguiente, muestra la pantalla del entorno Moodle donde se encuentra la materia de DCU y en su panel izquierdo se muestran el acceso a los cursos de Accesibilidad, generados por los alumnos.

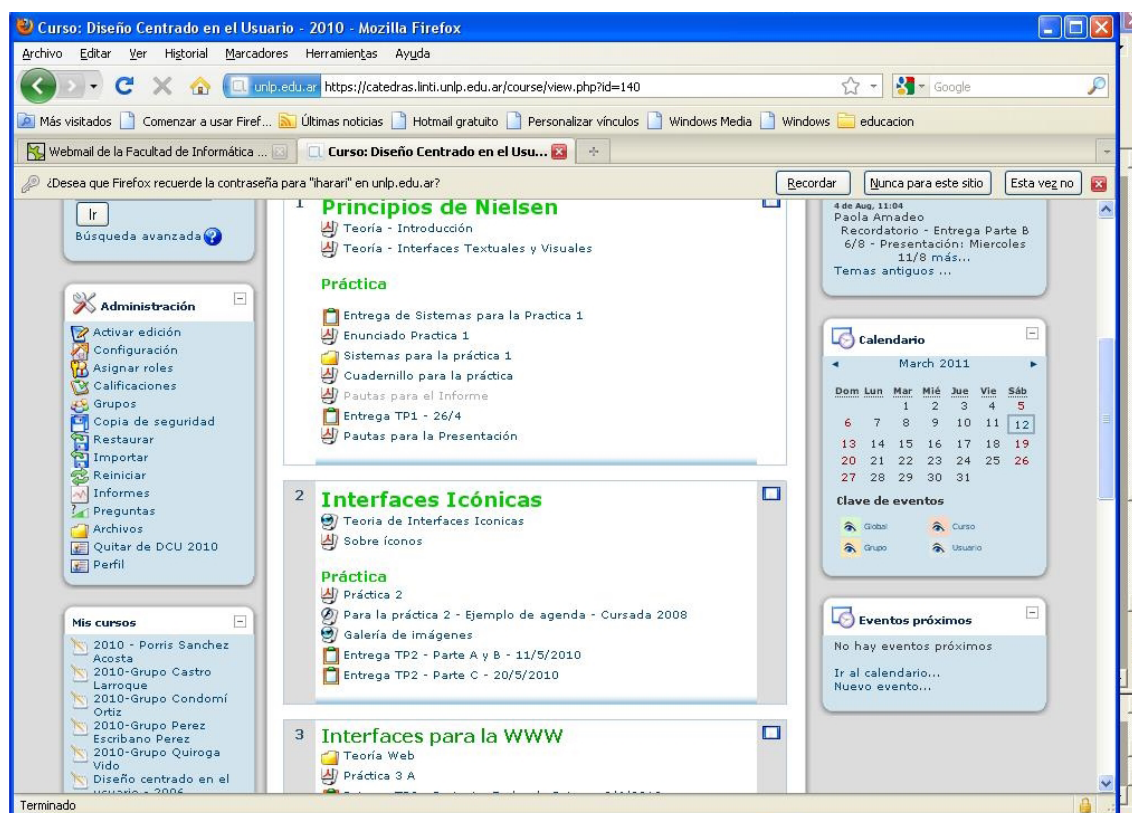


Figura 1- La materia Diseño Centrado en el Usuario dentro del entorno Moodle

Los diferentes cursos desarrollados y propuestos por los alumnos significaron registros valiosos de las producciones realizadas y constituyeron un importante material didáctico con autoría propia del estudiantado.

Debido a que la nueva práctica 3 insumió mucho tiempo y requirió mayor esfuerzo de dedicación, realización y participación como también de asistencia, asesoramiento y supervisión, se tuvieron que simplificar las prácticas siguientes. Además, por pedido del alumnado, se aceptó que la culminación completa de la misma pueda ser considerada para promocionar el final de la materia.

#### 4- RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

La concreción de la innovación realizada en

la materia, fue analizada desde diferentes perspectivas. Se evaluó tanto los saberes adquiridos y las producciones generados por los alumnos como también la nueva práctica de enseñanza en sí misma, donde se aplicó la estrategia educativa de aprender enseñando. La práctica N°3 se desarrolló en tiempo y forma. Los alumnos empezaron, continuaron y terminaron la práctica con mucho interés. A pesar que la mayoría de ellos trabajaban en Capital Federal, hicieron sus aportes y participaron en franjas horarias inusuales hasta inclusive desde su horario de trabajo. Se demostró en todos los grupos una amplia dedicación al tema.

Con respecto a la evaluación de los alumnos, se tuvo en cuenta la siguiente tabla valorativa con los siguientes resultados arrojados:

<b>Tabla sobre la evaluación de las producciones de los estudiantes.</b>					
<b>Actividad</b>	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>	<b>Grupo 4</b>	<b>Grupo 5</b>
Sobre los contenidos básicos sobre Accesibilidad Web.	MB	MB	MB	MB	MB
Sobre material complementario, bibliográfico, etc .	MB	MB	B	B	MB
Sobre la diagramación, organización del curso.	MB	MB	MB	B	MB
Sobre el diseño visual propuesto, formas de presentación, formatos .	MB	B	B	B	MB
Sobre la organización del grupo, roles, formas de participación.	MB	MB	MB	MB	MB
Sobre la plataforma educativa virtual Moodle.	MB	B	MB	MB	B
Sobre el informe entregado.	MB	MB	MB	MB	MB
Sobre la exposición del curso a distancia.	MB	MB	MB	MB	MB
Sobre la participación y asistencia en las charlas extracurriculares.	MB	MB	MB	MB	MB

Fue llamativo el nivel de comprensión de la temática que permitió la técnica de aprender enseñando en el proceso formativo. La responsabilidad de enseñar a los demás provocó mayor

interés y dedicación por aprender el tema. En cada foro, intervención, consulta, en cada charla y debate se observó un gran dominio de Accesibilidad y uso terminológico avanza-

do. Se vislumbró una reflexión en las intervenciones por parte del estudiantado, equiparables a las de un docente experto. Además adquirieron otras cuestiones de suma importancia, como la de expresarse ordenada y claramente, hacer buenos registros de lo elaborado, fundamentar y discernir sobre sus decisiones, entre otros.

Algunos comentarios de los estudiantes fueron:

- "Aunque el curso insumió mucho esfuerzo, aprendí mucho sobre la temática".
- "Creo que esta manera de trabajar ha logrado que los alumnos fijen los conocimientos. Al convertirnos en una especie de docente pudimos profundizar los conocimientos repasándolos y aplicándolos."

- "Es una forma interesante y llevadera de interiorizarse con un tema incluido en el programa de la materia, y que merece especial atención por la importancia y el impacto que tiene en la sociedad".

- "Se ha aprendido el tema con mucha intensidad pero insumió mucha responsabilidad al saber que se estaba enseñando a otros".

- "Estuvo bueno discutir a la par de los docentes".

- "Aprendí bastante sobre el tema, nunca me había fijado en los problemas de las personas con discapacidad al usar la Web, ni de las tecnologías usadas por ellos".

Con respecto a la evaluación del proceso innovativo propuesto sobre aprender enseñando, se realizó una encuesta anónima a los estudiantes, que arrojó los siguientes resultados, en base a 19 alumnos:

<b>Tabla sobre la evaluación de la propuesta de innovación de aprender enseñando</b>				
<b>Qué opina respecto a:</b>	<b>MB</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>M</b>
Al curso a distancia como dispositivo tecnológico para la enseñanza y difusión de un tema	11	6	2	
Al curso a distancia como soporte para el registro del proceso de investigación, comprensión y transferencia de fuentes bibliográficas.	14	5		
A la estrategia pedagógica de aprender enseñando en la que se abordó la temática de accesibilidad en la materia	17	2		
Al curso a distancia como dispositivo para aplicar la estrategia de aprender enseñando sobre accesibilidad web.	8	6	5	

En esta evaluación se puso en juego la estrategia pedagógica propuesta como también el dispositivo utilizado para aplicarla: el curso a distancia. Algunos resaltaron las posibilidades que brinda este dispositivo a nivel de registro de la información investigada, pero otros argumentaron el costo excesivo para hacerlo. Muchos opinaron que en caso de poner

en producción el curso a distancia, creen que el tema de Accesibilidad es demasiado "sensible" como para enseñarlo en forma remota.

Algunos comentarios al respecto fueron:

- "Me parece que por la seriedad del tema, un curso a distancia no alcanza, no sé si con lo que pusimos, ellos entenderán cuán necesario es realizar algo accesible".

-“Por más que uno se esfuerce mucho en enseñar a través de un curso a distancia, nada suplanta a la formación presencial”.

-“Cómo hacemos para motivar a la distancia?”

De alguna manera, con este mecanismo de participación, se trató de potenciar una actitud crítica e investigadora en la cátedra, ofreciéndose como punto de observación y evaluación. Actitud que tuvo una forma coherente con los principios que desde la materia se infunden, el formar un profesional que considere y ponga en consideración su producto informático frente a los futuros usuarios del mismo.

### REPERCUSIONES DE LA INNOVACIÓN REALIZADA

De acuerdo a la intensidad con la que trabajaron los alumnos y su alto grado de compromiso con la práctica, todos coincidieron en hacer algo con las producciones realizadas. Sugirieron que toda la labor conjunta entre alumnos y docentes vaya más allá del ámbito de la cátedra y de una forma de aprobación de la materia sino que realmente pueda extenderse su utilidad y que se publique realmente para enseñar Accesibilidad bajo la modalidad a distancia.

Ante esta solicitud gestionada en forma unánime, la cátedra decidió elegir el curso a distancia más completo, acondicionarlo adecuadamente y adicionarle a éste los aportes más significativos de cada grupo. Este trabajo convergió a un curso final donde se reunió las cualidades más sobresalientes de todos. El mismo fue evaluado por usuarios discapacitados, puesto que debe ser accesible en sí mismo.

El curso final se presentó ante las autoridades de la Facultad, la Secretaría de Extensión, el CeSPI como también ante la Comisión Universitaria de Discapacidad pertenecientes a la UNLP.

Las autoridades de la Facultad aprobaron publicar el curso a distancia en forma gratuita y abierta a toda la comunidad, a partir del 11 de abril del 2011, con una duración de 10 (diez) semanas y con un cupo máximo de cuarenta alumnos.

Por la cantidad de solicitudes de inscripción y a pedido de la gente que quedó en lista de espera, este curso se volvió a repetir en cada semestre hasta la actualidad, dictándose dos veces por año y llegando a la octava edición del mismo, en mayo de 2015.

Este trabajo dio lugar a otras repercusiones, generando otras líneas de acción. Por ejemplo: dos alumnos de la materia se prestaron a ser tutores del curso y participar activamente en el tema, cuatro alumnos se graduaron con tesinas relacionadas con Accesibilidad Web, un alumno se prestó como tutor de alumnos discapacitados que ingresantes de Informática, tres alumnos volvieron a la cátedra consultando sobre formas de aplicarlo en su ámbito de trabajo y convencer a sus jefes. Y con respecto al resto de los chicos, quedará en sus manos el ser coherentes, y aplicar en sus futuras creaciones, lo que ellos mismos aprendieron y enseñaron durante la cursada.

### CONCLUSIONES

La Accesibilidad Web es una temática que atraviesa varios aspectos: relacionados con lo legal, moral, social, educativo y técnico. Tiene un fuerte anclaje en la realidad afectando a todos los sujetos que intervienen en la Web y es de gran compromiso social.

El trabajo final que aquí se comparte apuntó a intervenir en el proceso de enseñanza, innovando sobre la práctica de Accesibilidad Web mediante el desarrollo de un curso a distancia en manos de los alumnos. Intentó modernizar las estrategias pedagógicas aplicadas al área, con nuevos planteamientos didácticos, donde la propia experiencia resulte formativa para los alumnos.

Abordar la temática de Accesibilidad web en forma innovadora permitió impactar sobre una comunidad de alumnos que están a punto de graduarse en Informática, complementando su formación con contenidos que atraviesan dentro del rol profesional. Se intentó además reafirmar los valores éticos del estudiante, fomentando buenos hábitos en su práctica profesional, colaborando en la comprensión sobre la responsabilidad y compromiso a adquirir, al momento de aportar contenidos en la Web, los cuáles deben respetar normas internacionales y deben admitir a todo ciudadano como potencial usuario, sin condicionamientos arbitrarios.

### BIBLIOGRAFÍA

**Boletín Oficial de la República Argentina. Ley 26.653. Disponible en: [www.infoleg.mecon.gov.ar](http://www.infoleg.mecon.gov.ar)**

**Chisholm, W.; May, M. (2008). "Diseño Universal para Aplicaciones web". Editorial O'Reilly Media.**

**Diaz, J.; Harari, I.y Amadeo, P. (2009). "Proceso de Evaluación de Accesibilidad de Sitios web Oficiales". 2º Simposio Argentino de Informática en el Estado SIE, 37º JAIIO.**

**Katz, S.; Harari, I.y Martorelli, D. (2009). "Proyecto de Accesibilidad en la UNLP". V Jornadas Nacionales de Universidad y Discapacidad. Universidad Nacional de Tucumán.**

**Litwin, E. (2000). "La Educación a Distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa". Buenos Aires: Editorial Amorrortu.**

**Paciello, M. (2000). "Web Accessibility for People with Disabilities". Series R&D Developers.**

**Schneiderman, Ben (2006). "Access by Design". Editorial New Riders Press.**

**Serrano, A.; Martinez, E. (2003). "La Brecha Digital: Mitos y Realidades". Editorial UABC.**

**Tatcher, J. et.al. (2006). "Web Accessibility: Web Standards and Regulatory Compliance". Editorial Fiendsofed.**

## CV

*\* Licenciatura en Informática con Orientación a la Computación, FI-UNLP. Especialización en Docencia Universitaria, UNLP. Maestrando en Redes de Datos, UNLP. Profesora e investigadora LINTI, FI-UNLP. Directora de Accesibilidad, FI-UNLP.*

**Contacto:** [iharari@info.unlp.edu.ar](mailto:iharari@info.unlp.edu.ar)





# LA ENSEÑANZA mediante la resolución de SITUACIONES PROBLEMÁTICAS:

una experiencia de intervención en la asignatura Terapéutica Vegetal de la FCAyF-UNLP

Gladys Adelma Lampugnani\*.

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales | Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

### RESUMEN

El trabajo que se presenta surgió desde una doble referenciación: la formación de post-grado adquirida en la carrera de Especialización en Docencia Universitaria y las tendencias curriculares de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP.

En relación con el primer aspecto, el trabajo se inscribe en una de las líneas temáticas propuestas para realizar el trabajo integrador final: "Currículum universitario: problemáticas, desarrollo e innovación". En relación con el segundo aspecto, se vio favorecido por su inserción en una Unidad Académica caracterizada por la autoevaluación permanente de Planes de estudios y por la evaluación y acreditación institucional, factores que han influido para que se consideren valiosas las iniciativas de los profesores tendientes a la integración del conocimiento.

Se reflexionó sobre las implicancias de entender que, en el tramo final de la carrera de Ingeniería Agronómica para la resolución de problemáticas que se presentan en la vida cotidiana y, también en el campo profesional, los estudiantes deben poner en juego los conocimientos y destrezas aprendidos en las distintas disciplinas que componen la currícula. Desde tales asunciones, se consideró relevante explorar formas de enseñanza alternativas al modelo tradicional y se diseñó una modalidad integradora de intervención a través de trabajos grupales interdisciplinarios, los que además de ayudar a globalizar los conocimientos podrían constituirse en una herramienta para incrementar su motivación de los estudiantes para el aprendizaje de la Terapéutica Vegetal.

### PALABRAS CLAVE

Motivación -  
Interdisciplinariedad  
- Interés - Integración -  
Ingeniería Agronómica.



### LA ENSEÑANZA DE LA TERAPÉUTICA VEGETAL: PROBLEMÁTICAS Y ALTERNATIVAS ENSAYADAS

Nuestra práctica docente se desarrolla en el curso de Terapéutica Vegetal (en adelante TV), cuyo objeto de estudio es la utilización del Manejo Integrado de Plagas en diferentes cultivos y atiende una matrícula aproximada de 90 alumnos, distribuidos en comisiones de Trabajos Prácticos de 20 alumnos.

Considerando que nuestra asignatura está ubicada en quinto año, un tramo de la carrera de Ingeniería Agronómica en el cual la práctica profesional y sus desafíos se avizoran como algo muy cercano, sin embargo los docentes observábamos que existía cierta actitud "pasiva" de los alumnos en el aula, cuando realizaban los trabajos prácticos. Ante este problema habíamos ensayado distintas estrategias -en el espacio circunscripto de una comisión del curso- tendiente a modificar el dictado de clases, procurando que los alumnos analizaran material bibliográfico de un tema, realizaran síntesis de lecturas y expusieran ante sus compañeros, con la finalidad de provocar diálogo, discusión y debate. Pero estas situaciones didácticas resultaban aún insuficientes y no se habían efectuado a partir de un diseño sistemático que permitiera ponderar su valor y extenderlas a todo el curso. Se

realizaron con carácter de experiencia piloto, planteamientos de diferentes situaciones problemáticas, que los estudiantes debían resolver (utilizando para su resolución guías de trabajos prácticos de la asignatura y material bibliográfico de apoyo). Las respuestas de los alumnos ante las modificaciones señaladas fueron positivas, tomando en consideración los siguientes indicadores: la mayor demanda de bibliografía, los interrogantes emergentes de las discusiones, el intercambio de opiniones entre los alumnos y alumnos-profesores, etc.

Ante la problemática descrita se planteó la posibilidad de diseñar e implementar un trabajo interdisciplinario que demandaría la participación de docentes de materias afines (Horticultura y Floricultura (en adelante HyF), Fitopatología, Zoología Agrícola) para acordar criterios y metodologías de intervención. A nuestro entender, la búsqueda de formas metodológicas es una responsabilidad directa del docente que debe ser compartida entre todos los miembros de un plantel, procurando construir formas adecuadas y agradables para el trabajo educativo, considerando también que otro elemento que dificulta la innovación es la rutina. (Díaz Barriga, 1998). Más específicamente, consideramos a la intervención docente como la articulación de tres ejes conceptuales que dan cuenta de la perspectiva del problema y la propuesta de

trabajo: la motivación y el interés en el aprendizaje y las situaciones problemáticas como estrategia de integración y globalización del conocimiento.

### MARCO CONCEPTUAL REFERENCIAL

Entendemos la intervención con Ucar Martínez (2006) como la irrupción y el compromiso asumido por un agente o institución para modificar una situación o realidad que, desde algún modelo teórico o ideológico se juzga como problemática o inapropiada. Como tal, supone generar un espacio para el encuentro, en un marco de relación horizontal pero con funciones diferenciadas para el educando y el educador. Este último pretende influir de manera intencional en la realidad del otro a través de actuaciones, metodologías y escenarios estimulantes o facilitando recursos culturales que ayuden al sujeto o al grupo al que interpela a cambiarse a sí mismo, a constituirse en alguien autónomo. Una intervención que pretenda la implicación y motivación de los participantes debería basarse en un tipo de interacción docente- estudiante en el que sea posible negociar las expectativas de cada uno, contrastar y consensuar o no líneas de acción a seguir. Ello, en virtud de que la enseñanza y el aprendizaje, tal como las interpretamos en este trabajo se relacionan y complementan, interactuando entre sí el docente y el alumno. En el plano pedagógico, el profesor debe lograr al comienzo de una clase activar la motivación de sus alumnos, captar su atención despertando su curiosidad, mostrando la relevancia de lo que han de aprender y creando las condiciones para mantener su interés, como lo han manifestado Hidi y Anderson (1992 citados en Alonso Tapia, 1997). Por su parte, Keller (1983 citado por Alonso Tapia, 2001) considera que al alumno universitario le interesa adquirir conocimientos cuya relevancia y utilidad lleve a objetivos que en el corto, medio o largo plazo vea claramente, es decir que le sirva lo que han de hacer o aprender; de lo contrario disminuye el interés, el esfuerzo y solo realiza la tarea por obligación. Por lo que inferimos que: sin motivación no hay aprendizaje siendo no solo una responsabilidad de los alumnos sino también un resultado de las propuestas didácticas que reciben y, en nuestro caso, de cómo se le enseña la asignatura. Para esbozar nuestra propuesta de trabajo re-

sultó relevante clarificar que es interés y cuáles son factores que inciden en él. En principio, el interés hace referencia a mantener la atención centrada en algo y el logro de esto depende de muchos factores. Al esbozar una propuesta de enseñanza es crucial tomar en consideración que:

Una vez que algo ha captado la atención de un alumno o alumna, existen otros factores personales que contribuyen a mantenerla y, por lo tanto, a que mantengan su interés por la tarea. Uno de ellos lo constituye el hecho de que la realización de ésta tarea les permita alcanzar sus metas personales, al determinar qué es relevante y qué no lo es...y... "si un alumno o alumna está interesado en aprender, pero no ve de qué modo lo que el profesor explica, o las actividades que ha de realizar, le ayuda a ello, perderá el interés. (Alonso Tapia, 1997: 63)

Algunas estrategias pedagógicas resultan relevantes para aquellos docentes preocupados por motivar a los estudiantes y por globalizar sus saberes. Poco a poco van abriéndose paso enfoques que integran diferentes situaciones de aprendizaje y, con ellas, está surgiendo una nueva metodología, la enseñanza mediante la resolución de situaciones problemáticas, poco formalizada aún, pero de gran potencial didáctico.

El problema, como componente vital de la enseñanza, debe ser una actividad que requiera el análisis de los hechos y el razonamiento de manera de poder elaborar la estrategia a seguir durante el proceso de resolución.

Más precisamente, un problema debe ser una herramienta que capacite a los alumnos en la organización conceptual de información recibida, la argumentación y comunicación de sus conocimientos elaborados a través de su resolución (Pozo Municio y Gómez Crespo, 1998).

Los problemas generan interrogantes que en un grupo de estudiantes tienen gran potencial para activar el aprendizaje. En el proceso de resolución, los alumnos deben recuperar los conocimientos necesarios, lo que exige un adecuado control y regulación de sus recursos cognitivos. No es suficiente con que los estudiantes posean conocimientos declarativos vinculados con la disciplina, es necesario

que sepan cómo activarlos y utilizarlos para resolver una situación planteada.

En la búsqueda de opciones que permitan trascender el modelo tradicional de enseñanza y satisfacer el doble propósito de incrementar la motivación de los estudiantes para aprender Terapéutica Vegetal e integrar y globalizar sus conocimientos, nos hemos sentido interpelados por la siguiente afirmación:

El desafío consiste en que se reconozcan problemas reales y no pseudo problemas, porque en ese caso, los espacios de diálogos y negociación de significados son espacios imaginarios que no resultan creíbles ni a los alumnos ni a los docentes, además de no permitir construir el mundo social, significativo y comprometido con la realidad del estudiante. (Edelstein y Litwin citadas en Puiggros, 1993: 83)

Es importante destacar que para buscar alternativas de solución a problemas de la vida cotidiana y/o profesional se requiere conjuntar conocimientos y destrezas construidas en diferentes campos, de saber, lo que lleva a un trabajo integrado e interdisciplinario. El siguiente autor tiene en cuenta que:

(..) existen problemas en la vida cotidiana cuya comprensión y enjuiciamiento requieren conocimientos, destrezas, procedimientos que no se pueden localizar fácilmente en el ámbito de una determinada disciplina sino que son varias las que en algunas de sus parcelas temáticas se ocupa de tales asuntos" (...) La manera de hacer frente a su estudio pasa por comprometerse en propuestas de trabajo integrados. (Pring, 1977 citado en Torres Santomé, 2006: 205)

En síntesis, para la resolución de problemáticas de diversa índole, es necesario poner en juego todos los conocimientos y destrezas aprendidos en las diversas disciplinas de la currícula. Las implicaciones para la intervención derivadas de las investigaciones y ensayos reseñados podrían resumirse planteando que una meta de nuestro trabajo se orientó a motivar al alumno para aprender, con el objeto de que realizara actividades que den lugar a

la adquisición de una competencia o experimentar una capacidad. De este modo, podría visualizar la tarea asignada como un desafío y centrar su atención en un proceso que supone indagar, buscar aclaraciones, valorando al profesor como un recurso para aprender. En síntesis, siempre es más relevante plantear un problema real si se pretende estimular el interés por resolverlo en lugar de efectuar una simulación o presentarlo en papel. En toda situación problemática hay un aspecto que se muestra como punto de partida: el enunciado y la descripción del fenómeno sobre el cual se pretende trabajar. La diferenciación entre las diversas concepciones de situación problemática estará en la apertura o cierre de los planteamientos iniciales y de las posibles soluciones, el mayor o menor grado de reproducción controlada de la realidad y el sentido que toma la situación de aprendizaje: desde los conceptos científicos hacia el mundo real o viceversa. (Tishman, Perkins y Joy et al, 1994). En ese marco de ideas, se propuso ahondar en la modalidad denominada Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante ABP) con el fin de ponderar su valor para delinear nuestra intervención. El ABP es una modalidad de adquirir conocimientos, destrezas y aptitudes en una proporción significativa de asignaturas o currículos. Como tal, es considerada un proceso y una práctica de la que se esperan resultados que vayan más allá de la asimilación de conocimientos académicos y del desarrollo conceptual. Profundizando el análisis puede mencionarse el aporte de Barrows y Tamblyn, quienes consideran que el ABP es el aprendizaje que deriva de los procesos de trabajo orientados a la comprensión de un problema o a su resolución, destacando como dimensión importante el aprendizaje de técnicas de resolución de problemas o de hallar respuestas a un problema. Los mismos autores también reflexionan que el ABP:

...está relacionado con el trabajo y el aprendizaje en grupos cooperativos y muy motivados, en los que desarrollan destrezas de comunicación interpersonales, se generan objetivos de aprendizajes personales y grupales, se lleva a cabo un aprendizaje auto-dirigido y se desarrollan procesos de evaluación crítica. (Barrows y Tamblyn citados en Exley y Dennick, 2007: 86)

En el campo didáctico se han efectuado estudios que pretenden dar cuenta de la estructuración que podría seguir un ABP y del papel del docente. Entre otros modos de estructuración posibles que nos inspiran, se tomó de Davini (2009) un diseño que contiene cuatro etapas, a saber:

» *Apertura y organización*: presentación de los propósitos del trabajo y del problema a tratar, diálogo y desarrollo de preguntas entre profesor y alumno y definición de los procedimientos a seguir.

» *Análisis*: de las cuestiones y dimensiones del problema, búsqueda de nueva información, intercambio y debates de ideas.

» *Integración*: intercambio y comparación de resultados de diferentes grupos y puesta en común de posibles soluciones o formas de intervención.

» *Síntesis*: verificación y generación de nuevas preguntas, revisión del proceso seguido por los alumnos para resolver problemas.

## **DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL TRABAJO INTEGRADOR**

A los fines de nuestra propuesta de trabajo, la intervención que pretendíamos efectuar era la búsqueda de alternativas ante un conjunto de problemas que planteaba el acceso y la construcción del conocimiento en la disciplina TV. Apuntamos a lograr una mejor articulación del estudiante con este saber especializado con miras a su constitución como un egresado capaz de participar en forma auto-consciente y crítica en su campo de desempeño profesional.

Se propuso la realización de una tarea basada en un proceso de resolución de problemas donde los estudiantes debían recuperar los conocimientos previos necesarios, proceso que exige un adecuado control y regulación de sus recursos cognitivos y esa atención dependía de la curiosidad y del planteamiento de una actividad que presentaba problemas e interrogantes. Para su concreción se pensó en un trabajo cooperativo entre docentes de dos asignaturas del mismo año de la carrera, quienes debían coordinar actividades que implicaran estimular a los estudiantes a pensar en forma crítica, reflexiva, reconocer diferentes formas de razonar y utilizar la creatividad para descubrir soluciones posibles.

Se diseñó una práctica de integración de conocimientos conjuntamente con la cátedra de Horticultura y Floricultura. La decisión de realizar el trabajo con dicha asignatura se tomó considerando que la misma se cursa en simultaneidad con TV y, fundamentalmente, por tener contenidos que podían articularse con fines de aprendizaje. El trabajo integrador perseguía un doble propósito. En primer lugar, que los estudiantes logren conocer la realidad regional en lo relativo a los diferentes aspectos sociales, culturales, económicos y políticos que inciden en la producción, comprender el funcionamiento morfo-fisiológico de las especies hortícolas y florícolas y, afianzar y desarrollar actitudes y valores relacionados con el cuidado del medio ambiente. En segundo lugar, que adquieran competencia para proponer diferentes alternativas de control desde la perspectiva del Manejo Integrado de Plagas (MIP) considerando al control químico como una de las posibilidades de manejo, que los productores utilizan. Para tal fin, se buscó presentar a los estudiantes diferentes situaciones problemáticas reales (en el sentido de ser las que los productores agropecuarios enfrentan cotidianamente) de modo de lograr una enseñanza más dinámica que aproximara a cada grupo a la realidad que enfrentarán en su cercano futuro profesional. Las problemáticas escogidas serían relativas al ciclo de cultivos y al manejo fitosanitario que efectúan productores del Cinturón Hortícola de La Plata que comercializan su producción en el mercado regional y en venta minorista. En términos generales, para estos productores las situaciones problemáticas más relevantes son las fitosanitarias y se vinculan con la aparición de plagas insectiles y enfermedades que afectan a sus cultivos y que deben atender para lograr una producción sana y apta para comercializar.

## **LA PLANIFICACIÓN ORIGINAL DEL TRABAJO INTEGRADOR ESTABLECIÓ 5 ETAPAS:**

**Etapa 1. Diagnóstico:** el diseño preveía dos tipos de acciones: a) encuentros con docentes de diferentes asignaturas de la carrera para relevar su perspectiva referida al grado de interés o motivación del estudiante en clase, que era una de nuestras preocupaciones. b) encuestas a alumnos y docentes del tramo curricular aplicado.

**Etapa 2. Diseño de material didáctico:** se estableció un mecanismo de consultas a equipos docentes, acuerdos con productores hortícolas para viabilizar el trabajo de campo y el bosquejo por parte de los docentes de ambos cursos de una guía orientadora dirigida a los alumnos para efectuar el trabajo.

**Etapa 3. Discusión metodológica** en esta etapa se estableció la revisión del material elaborado, ya sea las guías orientadoras con sus contenidos mínimos como la discusión y consenso del producto final esperado (una monografía). También se fijaron los criterios de evaluación para cada asignatura.

**Etapa 4. Aplicación del material didáctico** se estableció la manera en que se implementaría el trabajo integrador, en qué momento de la cursada se brindaría la guía orientadora, los plazos para realizar las tutorías, así como la fecha de entrega para la corrección.

**Etapa 5. Evaluación de los resultados:** el plan contemplaba reuniones entre los docentes de ambas cátedras para coordinar actividades durante la implementación, para evaluar la participación individual y grupal que se reflejaría en la nota y para analizar los alcances y resultados del trabajo realizado.

La metodología didáctica se basó en la discusión, el análisis y la interpretación de información brindada en las clases prácticas así como en el análisis de problemáticas reales de la actividad de los productores hortícolas. Estas últimas, se concretaron mediante visitas a productores de la zona, dedicados a los siguientes cultivos (dependiendo de la época): *Lactuca sativa* L (lechuga), *Lycopersicon esculentum* (tomate), *Cucurbita máxima* (zapallito redondo de tronco), *Cucumis sativus* L (pepino), *Cucurbita moschata* (zapallo anco), *Brassica oleracea* (repollo), *Brassica oleracea* L. var *italica* Plenck (brócoli), entre otros. Las visitas de los grupos a los productores se realizaron a partir de la cuarta clase de la cursada de HyF que posibilitó a los estudiantes disponer de conocimientos específicos sobre el ciclo de los cultivos, a la vez que en TV adquirirían saberes relativos a los problemas fitosanitarios. De este modo, se generaron condiciones para aplicar los conocimientos adquiridos en las clases a la resolución de problemáticas. Para realizar el trabajo integrador se organizó a los estudiantes en grupo. En la comisión de Trabajos prácticos, se establecieron 3 grupos con la participación de 7 alumnos en cada uno.

Los lineamientos a seguir fueron guías orientadoras elaboradas por los docentes de ambos cursos, quienes fueron consultados en forma permanente.

Los grupos debían recabar información acerca de las plagas más importantes que afectaban a los cultivos estudiados desde la siembra hasta la cosecha. Ante los problemas fitosanitarios de los productores los alumnos propusieron alternativas de manejo (culturales, uso de variedades resistentes, entre otras) y el manejo de plaguicidas dentro de las Buenas Prácticas Agrícolas (elección del producto fitosanitario, dosificación correcta, consideraciones para una buena aplicación, etc.)

El trabajo finalizó con una exposición oral y grupal, utilizando como soporte digital el Power Point para el desarrollo de las problemáticas expuestas, ante los compañeros de curso y los profesores titulares y auxiliares docentes de ambas asignaturas. Después de la exposición de cada grupo, se realizó un debate, el cual enriqueció los saberes del alumnado y de los docentes.

## CONCLUSIÓN

La profundización en la temática de la motivación, el interés y, particularmente en algunas modalidades de aprendizaje como el ABP y la implementación de algunos de sus postulados permitió replantar la clase de trabajos prácticos tradicional y aproximarse a que los alumnos logren desarrollar habilidades intelectuales, búsqueda de nuevos conocimientos y poder decidir alternativas de manejo fitosanitario ante una problemática del cultivo. La experiencia de trabajo integrador entre dos cátedras ha supuesto un cambio en la forma de desarrollar los trabajos prácticos, en una comisión de la asignatura, en la cual se efectuó el ensayo. La implementación del dispositivo diseñado permitió advertir que hubo mayor implicación del estudiantado en las clases y tareas, derivando en un aprendizaje significativo, integrador y con un incremento en la participación y motivación. También aumentó la competencia con respecto al aprendizaje del trabajo en equipo en virtud de la dinámica de trabajo propuesta. Entre los indicadores de esta implicación se toman en cuenta el incremento de concurrencia a clases de consultas en ambas asignaturas, de la demanda de bibliografía

complementaria y ampliatoria del tema y del intercambio docente-alumnos en el marco de la escritura de la monografía.

También pueden extraerse conclusiones de una encuesta de satisfacción administrada a los alumnos al finalizar la experiencia. Podemos transcribir algunas de las opiniones recabadas:

...el trabajo está muy bueno, nos hace pensar en situación real de producción y nos va formando como profesionales; –es un buen método para la integración de conocimientos; –excelente combinación entre dos materias; –muy buena experiencia porque ayuda a entender y familiarizarse con el uso de la Guía Fitosanitaria; –la relación intercátedra nos permitió avanzar en el desarrollo de los cultivos, introduciéndolos en el MIP, de manera integrada y no individualmente.

Podemos concluir de la experiencia realizada que la propuesta de intervención basada en la resolución de situaciones problemáticas, compartida en forma interdisciplinaria con otra asignatura del mismo tramo curricular podría ser una estrategia relevante para nuestra materia dado su carácter de aplicada y con directa relación con la futura práctica profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

Alonso Tapia, J. (1997). "Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias". Edebe (pp 167)

----- (2001). "Motivación y Estrategias de aprendizaje. Principio para su mejora en alumnos Universitarios". En: García Valcarrel, A; Muñoz; Repiso (coords). Didáctica Universitaria, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Davini, M.C. (2009). "Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores". Cap. 5. Buenos Aires: Editorial Santillana.

Díaz Barriga, A. (1998). "Docente y Programa". (pp. 91-122). Cap V.

Exley, K Dennick, R (2007). "Enseñanza en pequeños grupos de Educación Superior.

Tutorías, seminarios y otros agrupamientos". Cap 5. Madrid: Edición Narcea S.A.

Lampugnani, G; Paso, M. (2010, octubre). "El trabajo interdisciplinario y su aporte para motivar a estudiantes universitarios. Una experiencia con alumnos avanzados de la carrera de Ingeniería agronómica de la UNLP". Poster presentado al III Congreso Nacional y II Congreso Internacional de Educación en Ciencias Agropecuarias, organizado por la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza: Mimeo.

----- (2011). Trabajo Final Integrador "Propuesta de Intervención pedagógica orientada a mejorar la motivación en clases de Trabajos Prácticos de la asignatura Terapéutica Vegetal". Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata.

Pozo, J.I; Gomez Crespo M.A (1998). "Aprender y enseñar ciencia" (pp. 265-308). Cap VIII: Enfoques para la enseñanza de las ciencias. Ediciones Morata.

----- Aprender y enseñar ciencia (pp. 33-50). Cap II. Cambiando las actitudes de los alumnos ante las ciencias: el problema de la falta de motivación. Ediciones Morata.

Puiggrós, A; Bravo, HF; Testa, J, Herrera de Bett, G; Eldestein, G; Litwin, E. (1993). "Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario". En: Revista Argentina de Educación, Buenos Aires, año XI, N° 19 Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

Tishman, S; Perkins, D, D; Joy, E (1994). "Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento". Cap 10. Buenos Aires: AIQUE

Torres Santomé, J (2006). "Globalización e Interdisciplinidad: El currículum Integrado". Cap VI. Madrid: Ediciones Morata.

Ucar Martinez, X (2006). "El Porqué y el para que de la Pedagogía Social. Intervención socio-educativa y vida social". En: Planella Ribera y otros. La Pedagogía Social en la sociedad de la información. Barcelona: UOC.

## CV

*\* Ingeniera Agrónoma· FCAYF-UNLP· Especialista en Docencia Universitaria· UNLP· Profesora e investigadora· Docente del curso Terapéutica Vegetal· FCAYF-UNLP·*

**Contacto:** [galampu@uolsinectis.com.ar](mailto:galampu@uolsinectis.com.ar)





# CONTEXTO SOCIAL CONCRETO COMO ESCENARIO DE ARTICULACIÓN

## de una Práctica Preprofesional Integradora

Beatriz Ramacciotti\*.

Facultad de Bellas Artes | Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

### RESUMEN

La realización de una Práctica Preprofesional Integradora contextualizada donde se pueda ver al futuro profesional en su rol, tendría que ser parte constitutiva del trayecto universitario. Aportaría a la formación integral del estudiante como ciudadano y profesional, respondiendo a la función social de la universidad como institución pública. Sería de gran trascendencia educativa porque favorecería el desarrollo del pensamiento crítico, de la conciencia social y la búsqueda de soluciones a los problemas reales que se presentan en el mundo en el que vive. Actualmente la experiencia del estudiante en el ejercicio profesional es una instancia no prevista en la carrera

de Diseño en Comunicación Visual y la práctica en relación al vínculo universidad-sociedad suele darse en el contexto de los proyectos de extensión universitaria por lo tanto es de carácter voluntario. Esta propuesta de intervención trata de realizar el último año de la carrera como una experiencia de trabajo final que articule Prácticas Preprofesionales Integradoras en contextos sociales concretos, articuladas institucionalmente, monitoreadas por los docentes, de manera tal de profundizar el vínculo de la universidad con las necesidades del pueblo que la sostiene, apuntando desde este lugar la reconstrucción de la identidad nacional.

### PALABRAS CLAVE

Prácticas Preprofesionales Integradoras – Aprendizaje Servicio.



La problemática que aborda este proyecto se contextualiza en la carrera de Diseño en Comunicación Visual de Facultad de Bellas Artes y particularmente en un espacio curricular vertical denominado: Taller, que se desarrolla de primero a quinto año donde se cristalizan los proyectos de diseño durante la carrera. Focalizando la mirada en la situación del alumno avanzado se detectan algunas cuestiones aún no resueltas que impactan directamente en la formación del futuro diseñador.

La primera, referida al vínculo universidad-sociedad es que las actividades de alumnos en relación a la comunidad en donde se inserta su facultad dependen únicamente de los proyectos de Extensión o Voluntariado que las cátedras decidan implementar o de la intención de algunos docentes en curricularizar las actividades de extensión. Desde el punto de vista pedagógico, la riqueza del Aprendizaje Basado en Proyectos Sociales puesto en práctica a través de estas experiencias queda limitado a una minoría, interesada en realizar un trabajo que insumirá mucho tiempo de dedicación y que no acreditará para su calificación final. La incorporación de la previsión de estas experiencias al currículo formal sería una instancia superadora de la condición voluntaria. La segunda, es que el Plan de Estudios no exige una Práctica Preprofesional Integradora (PPI). Esto tiene su origen en un conjunto de

situaciones confluyentes como que esta profesión no se encuentra regulada por el Estado y que los diseñadores no tienen un colegio profesional que los matricule, solo cuentan con asociaciones profesionales.

La tercera, se refiere a que el Taller de quinto año o Tesis como se acostumbra denominarlo, consiste en el desarrollo de un proyecto de alta complejidad, en el sentido de la profundidad del análisis y de la cantidad de piezas gráficas a resolver. El proyecto solo condiciona la elección del tema a un comitente real. El alumno toma contacto con él únicamente en la etapa de investigación, aunque al proyecto se lo vincula con todas las condicionantes y circunstancias reales del problema, se limita a resolución del mismo en términos ideales que resulta de complejidad en términos cuantitativos, pero muy alejado de la realidad. Una PPI contextualizada, donde se pueda ver al futuro profesional en su rol, es una carencia de esta disciplina.

Toda intervención pone en tensión los modos tradicionales de ver y de hacer; las normas implícitas que regulan las acciones con las nuevas visiones de la práctica; toca intereses, creencias y costumbres arraigadas en los docentes y en la institución. ¿Cómo tiene que formarse un graduado? ¿Cuál debe ser su relación con la sociedad y la problemática social? Marcadas por políticas neoliberales,

estas preguntas eran respondidas desde una perspectiva economicista del uso del conocimiento, enfatizando los valores de la competitividad, la eficiencia y la adaptación del individuo al mercado laboral, favoreciendo lo individual sobre lo colectivo donde el concepto de rentabilidad era el eje del emisor, ya fuera público como privado. Cabe señalar que la última revisión del Plan de Estudios vigente es del año 1997.

Entonces, una reconstrucción crítica de la experiencia y la práctica anterior percibiendo las demandas de la situación, en este caso redefinida desde un modo particular de ver la universidad y sus egresados, lleva a revisar el diseño curricular, introducirle cambios, repensar lo que se podría cambiar para que éste sea un instrumento vivo, en continuo proceso de innovación (Villar Angulo, 1995). La idea fuerza de esta intervención sería implementar en el último año de la carrera una experiencia que articule institucionalmente Prácticas Preprofesionales Integradoras en contexto concreto monitoreadas por los docentes, de manera tal que, enfatizando el vínculo universidad-sociedad, éste aporte a la formación integral del estudiante, ya futuro profesional. Dicha PPI tendría que estar enmarcada en los proyectos de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) siguiendo los lineamientos de sus políticas sociales, incluyendo los Centros de Extensión Comunitaria y el Consejo Social como así también en proyectos de organismos estatales, instituciones u organizaciones no gubernamentales sin fines de lucro, fuera del ámbito de las empresas privadas. De esta manera los estudiantes podrían tener una experiencia transformadora y significativa, realizando de esta manera la interacción entre universidad y comunidad, consolidando el compromiso social universitario.

### **SOBRE LAS TENSIONES EN JUEGO.**

Esta nota se focaliza en una serie de tensiones que se hacen evidentes en este proyecto de articulación de Prácticas Preprofesionales Integradoras en contexto social concreto, que son justamente las que le dan carácter de intervención. Para empezar, la idea de pensar de otro modo la actividad pedagógica confiando en que otros actores no universitarios, así como situaciones no académicas puedan

constituir genuinas dinámicas de aprendizaje, pone en tensión dos paradigmas de la educación. La categoría de Aprendizaje Basado en Proyectos Sociales (Vallaey, 2006) que aquí se retoma, consiste en un conjunto de experiencias que involucran a los estudiantes, sus profesores y personas de la comunidad en la solución de algún problema de orden social. Un ejemplo podría ser la práctica social voluntaria que la universidad argentina implementa a través del Voluntariado Universitario, que si bien constituye una poderosa fuerza social, no está integrada a la currícula normal, puesto que lo normal tiene que ser la pedagogía de la información, no la de la transformación. El paradigma pedagógico de la información afirma la objetividad del conocimiento y su transmisión y necesita estar aislado del entorno social para poder administrar fácilmente su implementación institucional. El aprendizaje informativo se dedica meramente a que la persona adquiera algo que no tiene, se lo puede calificar como una relación económica con el saber, en cambio el paradigma transformativo, eje de esta intervención, tiene que ver con producir cambios significativos en los sujetos, es decir aprendizaje significativo a través de promover diálogos y negociaciones colectivas, involucrarse emocionalmente, crear solidaridades entre las personas, autocriticarse, asombrarse. En síntesis: transformarse.

El modelo de vínculo universidad pública-sociedad que esta intervención propone, representa una segunda tensión, al trascender a las universidades como guardianas de la alta cultura para retomar un camino de institución pública y restaurar el carácter político de la práctica a nivel superior (Llomovate, 2008). Propone una relación horizontal y no jerárquica entre universidad y sociedad ya que no trata, a la manera tradicional y elitista, de derramar conocimiento o estar al servicio de los problemas de la misma sino de construir conocimiento con la comunidad, apostando a un encuadre pedagógico caracterizado por la construcción colectiva de saberes, la responsabilidad de los estudiantes en el proceso y la estrecha relación entre teoría y práctica. Entonces, en los modos que la universidad pública puede vincularse con la sociedad se juega el grado de compromiso social que la misma asume frente a las problemáticas del entorno, integrando la dimensión social con

la dimensión académica.

Este vínculo promueve nuevos modos de producir conocimientos, lo que de Sousa Santos (2007) llama ecología de saberes, que sería como una forma de extensión en sentido contrario, es decir, desde afuera de la universidad hacia adentro de ella. Esto también representa una tensión. Esta ecología de saberes "(...)" consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, (...) que circulan en la sociedad" (de Souza Santos, 2007: 67).

Otra tensión se produce en el desplazamiento del enfoque cuantitativo al cualitativo de esta intervención, al correr el posicionamiento tradicional del taller del último año de la carrera, apuntalado en lo proyectual, que privilegia la magnitud del comitente y cantidad de piezas gráficas a resolver, hacia la postura de la complejidad que ofrece la experiencia del sujeto en un contexto social concreto. De esta manera se coloca a la práctica "(...)" como un lugar privilegiado de acceso al conocimiento, como modo de conocer desde la práctica" (Morandi, 1997:1), y al sujeto en un espacio de deliberación, donde tiene que elaborar juicios de valor, enfrentarse a la incertidumbre propia de una práctica contextualizada, es decir involucrarse en una práctica situada. Este encuadre situacional promueve procesos de elaboración de conocimiento al poner en juego las subjetividades, lo que sería nada menos que un acto político, al hacer más conscientes las determinaciones que hace de sus prácticas. Se produce aquí una relación de interioridad del sujeto con el conocimiento (Edwards, (s.f)), es decir, cuando el sujeto puede establecer una relación significativa con él.

Sobre el tema de la experiencia, otra tensión que se evidencia es la entrada en juego de la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad y el cuerpo. Larrosa (2003) propone: 'Hacer sonar de otro modo la palabra experiencia' menospreciada por la ciencia en tanto subjetiva e incierta, descontaminarla de sus connotaciones empíricas y experimentales, no objetivarla, mirándola desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión, es decir algo más relativo, menos absoluto. La razón entonces, desde este punto de vista, resulta opuesta a la expe-

riencia. Al correrse de las concepciones positivistas del conocimiento, esa mirada dualista, se provoca un giro epistemológico hacia la complejidad, dando

cuenta de la multidimensionalidad que se abre y pone en el centro de la escena, la historia y los vínculos como aspectos fundamentales en la construcción de subjetividad.

Por último, la tensión entre racionalidad técnica como huella del pensamiento positivista y racionalidad práctica. Al respecto, Donald Schön (1992) sostiene que la visión dominante del conocimiento profesional como aplicación de la teoría y la técnica científicas a los problemas instrumentales de la práctica es una herencia del positivismo, por ello ve la necesidad de rediseñar la enseñanza-aprendizaje en las profesiones, a partir de la crítica de la racionalidad técnica y dice: "(...)" la racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos" (Schön, 1992: 17). Señala que las situaciones prácticas rara vez se presentan como estructuras bien organizadas, más bien son estructuras de conflicto, por lo tanto suponen algo más para quien interviene en ellas al tener que tomar decisiones en condiciones de incertidumbre y es justamente allí donde reside su potencial como situación de aprendizaje. "Aquellos que manejan estructuras de conflicto atienden a hechos diferentes e interpretan de manera distinta los hechos en los que reparan (...)" (Schön, 1992: 19). Es sabido que "(...)" hay zonas de la práctica, tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores que escapan a los cánones objetivistas de la racionalidad técnica (...)" (Schön, 1992: 20). En ese caso es necesario abordarlas desde una perspectiva constructivista. La tradición de la racionalidad técnica también tuvo sus efectos en la formación de políticas educativas. Entonces, rediseñar la enseñanza-aprendizaje en las profesiones, desde una perspectiva constructivista, se entiende como la construcción de modelos posibles y necesarios, a la vez que se enmarquen las prácticas en proyectos desco-

en los modos que la universidad pública puede vincularse con la sociedad se juega el grado de compromiso social que la misma asume frente a las problemáticas del entorno

lonizantes y transformadores de los sujetos.

### ALGUNOS ASPECTOS DEL ABORDAJE METODOLÓGICO I

Una PPI amplía el espacio de formación más allá de las aulas, constituyéndose en una experiencia de articulación entre teoría y práctica, de carácter formativo y transicional, cuyo escenario pasa a ser el contexto concreto donde ocurren las prácticas profesionales. El actor protagónico es el estudiante, que al involucrarse con una problemática real pondrá en juego los conocimientos adquiridos, practicando la integración de sus saberes. Una PPI reconoce el papel de la práctica no solo como un recurso para consolidar lo que se sabe sino también para promover procesos de elaboración de conocimiento al poner en juego las subjetividades del estudiante y contribuye al desarrollo del sujeto como persona, de su pensamiento y su conciencia crítica.

Es en la PPI donde se inicia el proceso de socialización profesional, es decir “el proceso a partir del cual el sujeto incorpora un repertorio de saberes especializados en función de la división técnica del trabajo y la distribución social del conocimiento” (Berger y Luckman citados en Andreozzi, 1996). El encuadre parte de condiciones que quieren contribuir a que los estudiantes desarrollen una serie de aprendizajes ligados al saber hacer, saber ser y saber estar.

*En cuanto a su finalidad, las experiencias de formación en la práctica suelen ser pensadas como instancias que ofrecen la posibilidad de incorporar aprendizajes y saberes que permitirán, una vez recibido, atravesar tres difíciles transiciones: la transición de la universidad al ámbito del desempeño, la de alumno a profesional y la de la teoría a la práctica (Contreras, 1985 citado en Andreozzi, 2004).*

El rasgo distintivo de su estructura organizativa es el régimen de alternancia, donde se pueden contrastar la lógica de la formación con la del trabajo para enriquecerse mutuamente. La alternancia supone una particular organización del tiempo, del espacio y de las actividades, tanto para los docentes como para los estudiantes. El eje central de la formación en la práctica es el trabajo profesional en contextos reales de actuación. Pero en el caso

del diseñador en comunicación visual que no cuenta con instituciones oficiales o unidades laborales que operen como asientos de la práctica profesional, como pueden ser los hospitales para los médicos o los tribunales para los abogados, que constituyen el espacio natural donde transcurre la experiencia, esta posibilidad se abre a un amplio espectro de contextos.

Una PPI supone articular distintos actores en distintos espacios entre universidad y comunidad. En este caso, por parte de la universidad el proyecto contará con un dispositivo mediador, el cuerpo docente y los alumnos y, por parte de la institución de la comunidad que formalice el acuerdo se requerirá al menos un referente. Los alumnos, como protagonistas de este hecho realizarán su PPI. El cuerpo docente que oficiará de tutor mantendrá una relación pedagógica basada en promover la autonomía de los alumnos, observándolos como profesionales en su rol desde de una perspectiva emancipadora. Contará con un instrumento pensado para el seguimiento, que será un insumo importante para el proceso de evaluación. El referente será la persona encargada de presentar el problema, del cual derivarán necesidades en materia de comunicación. Oficiará de punto de referencia dentro de la entidad y no será un tutor en la disciplina del diseño. También contará con un instrumento de seguimiento, que remitirá al docente y será un insumo importante para el proceso de evaluación. Se propone la creación de un dispositivo mediador en la Facultad de Bellas Artes a través de la Secretaría de Extensión, que funcione por un lado a modo de banco continuo de datos para facilitar a los docentes, información actualizada para la búsqueda de los escenarios de prácticas. Dicha información estaría compuesta por los proyectos de extensión, contacto con organizaciones e instituciones del estado nacional, provincial o municipal y de otras organizaciones no gubernamentales que tengan necesidades reales en el área de la comunicación visual con intención de trabajar con esta facultad. Por otro lado, el dispositivo mediador formalizará los acuerdos necesarios de

Una PPI reconoce el papel de la práctica no solo como un recurso para consolidar lo que se sabe sino también para promover procesos de elaboración de conocimiento.

colaboración interinstitucional interviniendo tanto en cuestiones administrativas, legales, laborales, profesionales como didácticas.

Al institucionalizar y sistematizar la PPI, se formaliza la responsabilidad social universitaria como instrumento metodológico y vehículo de realización de las mismas a través de la implementación de la metodología del Aprendizaje Servicio. La noción de compromiso social de la universidad ha sido repensada en función de la resignificación de los conceptos tradicionales de extensión y de servicio social poniendo en escena este nuevo modelo integrado y superador, que podría definirse como una propuesta pedagógica que permite a los jóvenes desarrollar sus conocimientos a través de una práctica de servicio solidario a la comunidad. Contribuye a aminorar la brecha entre teoría y práctica que tantas veces los graduados recientes y sus empleadores señalan como una de las falencias más serias de la enseñanza universitaria tradicional. Este modelo pedagógico al integrar las funciones sustantivas de la universidad recupera, por un lado, la misión esencial de sumar la excelencia académica con la responsabilidad social y por otro lado, asume un rol dinámico al servicio de la transformación de la realidad social, que no se agota en vender los servicios universitarios a la manera neoliberal, y cambia la visión individualista de la propia profesión al fortalecer en los estudiantes el sentido de compromiso social con las necesidades de desarrollo nacional.

La articulación teoría-práctica en su dimensión didáctica se aborda con una construcción metodológica basada en la resolución de problemas. La presentación del problema se hará a partir de la observación en terreno de un espacio exterior a la clase, estrategia de entrenamiento inicial en el rol profesional. Se define el objeto de estudio desde la multidimensionalidad, así el diseño es presentado como una configuración de factores sociales, políticos y económicos, trascendiendo el paradigma que configura a esta disciplina como algo meramente técnico. A modo de practicum (Schön, 1992) esta intervención pedagógica propone una práctica en contexto social concreto, donde la reflexión en la acción es lo que se privilegia de esta metodología.

Para finalizar, la evaluación de esta intervención se abordará según los actores y según su actuación. Desde el punto de vista de los ac-

tores involucrados, se evaluará al estudiante como protagonista de la PPI, al docente como tutor y a las instituciones como agentes de la articulación. Desde el punto de vista de la actuación, se valorará entonces en el mismo orden, el aprendizaje, la enseñanza y la articulación. En concordancia con la posición epistemológica adoptada en esta intervención, tanto el proceso enseñanza-aprendizaje como el de evaluación se reconocen desde un enfoque crítico, como procesos abiertos y dinámicos.

## BIBLIOGRAFÍA

**Andreozzi, M. (1996).** "El impacto formativo de la práctica: avances de investigación sobre el papel de las prácticas de formación en el proceso de socialización profesional". *Revista del IIC 5 (9)*, págs. 20-22. Recuperado en: <http://cefmatanza.blogspot.com.ar/2012/06/el-impacto-formativo-de-la-practica.html>.

-----**(2004).** "La Formación en la Práctica Profesional en el Grado Universitario: Acerca de Encuadres y Dispositivos de acompañamiento de los Estudiantes". Trabajo presentado en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación. UNT, Octubre.

**de Sousa Santos, B. (2007).** "La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad". La Paz, Bolivia: Plural Editores.

**Edwards, V. (s.f.)** "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación". Recuperado de: <http://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/v-edwards.pdf>

**Larrosa, J. (2003).** "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes". Trabajo presentado en Serie encuentros y seminarios, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona.

**Llomovatte, S., Pereyra, K., Kantarovich, G. (2008).** "Escribir sobre el vínculo universidad-sociedad: llamar las cosas por su nombre". *Revista del ICE. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.*

**Morandi, G. (1997). "La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas". Ponencia presentada en las II Jornadas de Actualización en Odontología, Universidad Nacional de La Plata.**

**Schön, D. (1992). "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las**

**profesiones". Buenos Aires: Paidós.**

**Vallaes, F. (2006). "El Aprendizaje basado en proyectos sociales". (CD-ROM) Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID. Chile.**

**Villar Angulo, L.M. (Coord.) (1995). "Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular". Bilbao: El mensajero.**

---

## NOTAS

I Respecto de la resolución metodológica de esta Práctica Preprofesional Integradora, como de los instrumentos creados para su seguimiento y evaluación, sólo se mencionará una idea muy resumida teniendo en cuenta que para profundizar dichos aspectos se encuentra disponible el trabajo completo para su consulta en el Repositorio Institucional de la UNLP En: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/36940ico>,

## CV

*\* Diseñadora en Comunicación Visual· FBA·UNLP·  
Especialista en Docencia Universitaria· UNLP·  
Maestrando en Estética y Teoría de las Artes· FBA·  
UNLP· Jefe de Trabajos Prácticos· Seminario de  
Formación Específica de Comunicación Visual en  
la carrera de Diseño Multimedial·*

**Contacto:** [bearamacciotti@gmail.com](mailto:bearamacciotti@gmail.com)



ENTREVISTA A SERGIO SERRICHIO  
(Director de la Escuela Universitaria de Oficios -UNLP)

## La Escuela Universitaria de Oficios

ES POSIBLE EN ESTE CONTEXTO DE PAÍS Y EN ESTE CONTEXTO DE UNIVERSIDAD.

Lucrecia Gallo\*.  
Facultad de Periodismo y Comunicación Social | Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Creada en 2010, la Escuela Universitaria de Oficios comienza como un proyecto de cátedra denominada PROIN –Pro Industria Nacional- surgido en el año 2000. Ese proyecto iniciático consistía en capacitar a jefes y jefas de hogar con el fin de que fabricaran sus propios productos. Actualmente es un programa institucional inserto en las políticas de extensión de la UNLP, dependiente de la Prosecretaría de Políticas Sociales, de la Secretaría de Extensión.

Sergio Serrichio es Diseñador industrial pero se define como un militante de la extensión universitaria, de toda la vida. Desde su puesta en marcha, tiene la tarea de dirigir la Escuela Universitaria de Oficios (EUO) de la UNLP.

En diálogo con Trayectorias Universitarias, Serrichio brinda un panorama del trabajo realizado durante todos estos años, el alcance de los objetivos que motivan las acciones de la EUO, el impacto positivo que genera en los sectores más vulnerables y plantea un desafío: profundizar la idea de que la Escue-

la, tanto como la Universidad, son un espacio para todos.

### ¿Cuál es el perfil de los destinatarios del programa de formación y el objetivo de la Escuela Universitaria de Oficios?

El perfil fundamentalmente de lo que nosotros buscamos es generar inclusión a través de la capacitación en oficios. Nuestro mercado o meta, por llamarlo de alguna forma, son aquellas personas que han sido abandonadas por la educación tradicional. En general estas personas no terminan la secundaria y en algunos casos ni la primaria. No encuentran un espacio en la educación formal. Fundamentalmente son personas con derechos vulnerados y en la Escuela Universitaria de Oficios pueden volver a vincularse y engancharse con una nueva situación laboral.

Algunos tienen trabajo y les sirve el paso por la EUO para mejorar el trabajo que tienen y otros vienen por su primer trabajo;



vienen a buscar su primera posibilidad. Nuestro objetivo etario es el que tiene como destinatarios a jóvenes incluidos en el PROG.R.ES.AR (Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina), porque además la EUO certifica a través del PROG.R.ES.AR. Entonces, el rango etario que nos interesa es el que va de 18 a 25 años. Tratamos de que estos cursos lleguen a lo que creemos es la franja más desprotegida. No quiere decir que no contemplemos otras edades. Tenemos chicos a partir de 15 años, es lo mínimo que nos permite el seguro. Esto no quiere decir que si viene al-

guien mayor no lo atendemos. Puede formar parte de los cursos sin problema. Cuando hacemos las inscripciones, la EUO tiene dos coordinadoras que son psicólogas y tutores en cada uno de los cursos que pertenecen a las distintas ramas sociales: contamos con sociólogos, trabajadores sociales, psicólogos, antropólogos. Estos profesionales en el rol que les toca, son justamente los que elaboran el perfil de la persona. Nosotros decimos, justamente, que todas aquellas condiciones que te expulsan de la escuela formal son la que te hacen entrar en la EUO. O sea,



Ana María Barletta, vicepresidente del Área Académica de la UNLP acompaña al director de la Escuela Universitaria de Oficios, Sergio Serrichio en la entrega de certificados 2014.

cuanto más vulnerable sos más chance tenés de formar parte de la Escuela. Hay personas que tienen problemas de lectoescritura, algunas han llegado hasta la mitad del secundario, por ejemplo. Esto genera en el primer nivel de los cursos cierta complicación, porque los grupos son muy heterogéneos. Pero nuestro trabajo arranca desde más abajo: no podemos permitir que alguien se vaya de un curso porque no entiende. Tenemos una retención de matrícula altísima. Tenemos un

desgranamiento en el último año del 8 por ciento. Para estos cursos es muy poco.

**¿Cómo es la dinámica de trabajo? ¿Y cómo se logra esa permanencia?**

Trabajamos siempre de la siguiente forma: por ejemplo hoy tuvimos sentados un club que tiene su infraestructura disponible, que tiene ganas de vincularse con la Escuela. Desde que generan el pedido trabajamos

unos seis meses previos con referentes barriales, que nosotros detectamos en visitas que hacemos al lugar y a través de ellos intentamos descifrar cual es el perfil del barrio y ver cuál es la demanda que hay allí y diseñamos el curso a medida. Esto es parte de que no fracasen los cursos. Porque no se puede imponer a alguien lo que debe estudiar. Es decir, orientamos los cursos. Hay que trabajar esa demanda. Y a través de esa demanda dar una respuesta.

Por otro lado, las tutoras generan un vínculo muy fuerte con los grupos. Hay un acompañamiento total. Es decir, más allá de que ellas generan su relación, su vínculo casi por fuera de la Escuela, tienen su grupo de WhatsApp, de Facebook. Es la persona con la que los pibes dialogan. No es el mismo vínculo que generan con los docentes. El docente es la parte técnica digamos y la tutora es la que genera ese vínculo tan fuerte que hace que el pibe se sienta acompañado. Si faltó, la tutora lo llama. Se busca que generen un sentido de identificación, de pertenencia con la EUO.

### **¿Cómo se conforma el equipo docente? ¿Son docentes de la Universidad?**

No todos. Por ejemplo hoy dimos una charla para tres profesores, tenemos uno que es docente de la Universidad, un carpintero y un joven que es ayudante ad honorem en una cátedra, pero no es docente de la Facultad. De modo, que el perfil de los docentes se configura a través de tres perfiles: docentes de la universidad, alumnos avanzados y trabajadores de distintos oficios.

La inclusión de la Escuela es en todos los sentidos. Es muy importante incluir aquellas personas que tienen un oficio y ganas de enseñarlo. En estos años, vemos que el vínculo que se genera en este sentido es bien distinto.

### **¿Cuál es la metodología de trabajo en términos de enseñanza?**

Nosotros trabajamos bajo lo que sería, si tenemos que hablar de metodología de enseñanza, de educación popular. Donde los docentes son capacitados por nuestro equipo en Educación Popular y el planteo es mantener la matrícula con adherencia a la Escuela, acá no nos exigen tener 20 por curso, ni 18, ni 23.

Si bien hay que cumplir con los exámenes

para aprobar un curso como cualquier otro, el examen tiene otros tiempos. A su vez, el docente plantea de antemano conjuntamente con nosotros, cuáles van a ser las instancias evaluativas de ese curso, que por lo general son prácticas. Los cursos son muy prácticos, y esa práctica es lo más importante para nosotros. Entonces, por ejemplo, en el caso de gas, donde los chicos terminan como auxiliar gasista, parte del examen es poder diagramar una instalación de gas y plasmarla en un plano. Que dicho así, de esta forma, se ve como algo sencillo pero en realidad tiene que ver con las normativas de Camuzzi, que hacen



Cada año la entrega de certificados se acompaña con una valija de herramientas específica, pensada para cada uno de los oficios.

que se complejice el examen. Por lo que un examen puede durar dos clases o tres. Hay quienes aprueban y quienes no. Los que no aprueban tienen instancias de recuperación y como los cursos tienen segundo nivel, para pasar tenés que haber aprobado el primero. Tratamos de generar métodos evaluativos que nos sirvan para saber que el oficio lo aprendió. Tenemos construida además, una Guía Orientativa de Competencias y Contenidos para la Construcción de Diseños Curriculares de los cursos, que en este caso en particular están nombrados en el Ministerio de Trabajo. Porque estamos trabajando para transformar los programas llevándolos a los contenidos mínimos que propone el Ministerio de Trabajo, para poder empezar a certificar por medio de ese Ministerio, en el marco de un convenio. Lo que nosotros buscamos es generar inclusión. Una vez que generamos esto, puede

aprender con cualquier curso lo mismo. Da igual que el curso sea de costura o de albañilería, porque en 4 meses o en 8 meses va a aprender la base de un oficio, va a tener herramientas para seguir aprendiendo el oficio. Si uno pasó por una carrera universitaria de 5 años sabe de todo lo que tuvo que aprender cuando se fue de la universidad, lo mismo pasa con un oficio. En este caso particular, lo que sí cambia es la lógica de ese pibe que pasó por la Escuela, le cambia la cabeza. Sabe dónde buscar, con quién relacionarse; sabe que la Universidad existe, tiene un teléfono de contacto de la Universidad, que no es poca cosa. Hablan con las tutoras, aunque ya no estén más en el curso. Entonces generan un vínculo, una relación distinta que antes no tenían. Y después muchos de esos chicos se insertan con el oficio que fueron aprendiendo como aprendices pero con una carga distinta que la que tenían al principio.

**¿Piensan una continuidad de formación luego de la realización de los cursos?  
¿Cómo se juega la articulación de las trayectorias de formación con las propuestas académicas de las Facultades?**

Los cursos son cuatrimestrales y anuales, y algunos cuentan hasta con tres niveles, dependiendo el curso. La idea de hacer tres es que el tercer nivel lo de la Facultad que dio origen a ese oficio. Y lo damos en la Facultad. Por ejemplo en este momento tenemos Veterinaria e Ingeniería dando cursos. Llevamos al pibe del barrio a la Facultad y le generamos ese vínculo que tampoco tenía. Se vinculan con los laboratorios y a eso nosotros lo llamamos formación continua, porque los chicos terminan el primer nivel que es el que nos exige el Ministerio de Trabajo y el tercer nivel se lo damos nosotros desde la Universidad, con los contenidos que generamos nosotros. Cuando digo nosotros es la Dirección de la Escuela sentada con el docente a cargo, que ahí sí es un docente de la Universidad. Puede ser docente o pueden ser alumnos que están en los últimos años. Como el de Informática: que cuenta con un tercer nivel que lo damos en e-basura. Entonces en ese caso particular el docente es un alumno que también genera una experiencia muy buena, porque los profesores que son alumnos empiezan a vincularse desde la extensión de una forma espectacular.

**¿Cuáles son los lazos que sostienen la Escuela Universitaria de Oficios?**

La Escuela depende de la Secretaría de Extensión, de la Prosecretaría de Políticas Sociales, y desde ahí tenemos 4 direcciones. Está la Escuela Universitaria de Oficios que me toca dirigir. Al interior de la escuela se encuentran dos coordinadoras operativas que son parte de todos los que coordinamos las tareas que se generan en el campo, porque también la escuela es eso: 11 o 12 sedes separadas en todo el territorio. Nos vinculamos dentro del convenio que tenemos con la Fundación Florencio Pérez, que financia gran parte del proyecto, tenemos un convenio con la Federación de Entidades Culturales y Deportivas de La Plata, que nos vincula con los espacios físicos, por ejemplo clubes o centros de fomentos. A su vez, dentro de la Prosecretaría tenemos los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria. Esos centros son 8 en este momento. En ese caso particular tenemos cursos que se dan en los centros de extensión. Además contamos con un convenio con el Ministerio de Trabajo y con lo que era Dirección General de Escuelas, a través de Formación Profesional porque vinculamos cursos de formación profesional con el centro 402. Por ejemplo, repostería, electricidad, cocinero de comedor escolar y vamos a tener uno de alfajores artesanales.

**¿Desde la creación de la Escuela cuál es el balance respecto del alcance del Programa y el impacto de la política de extensión?**

Nosotros somos bastante nuevos, el primer curso piloto fue en el segundo semestre del 2010. Y en el 2011 fue el primer año que trabajamos todo el año. Es decir que llevamos 5 años. Hemos crecido. El objetivo primario: el de la inclusión, no me cabe ninguna duda que lo cumplimos. Vemos el resultado. Por experiencia, porque nos cuentan, porque seguimos en contacto con los referentes barriales, porque tenemos pibes que por ahí estaban en cualquiera y que después que pasaron por la escuela no están más en cualquiera. Lo que no tenemos es un seguimiento, balance o estadísticas para decir tantos consiguieron trabajo, tantos no consiguieron trabajo, porque no

somos una oficina de empleo. Si hay algo que notamos a fin de año cuando hacemos la entrega de los certificados, es que es una fiesta. En esa entrega de certificados se acompaña con una valija de herramientas específica, pensada para cada uno de los oficios, para cada uno de esos niveles. Este año pensamos que vamos a tener que armar cerca de 700 bolsos. Y también genera en los pibes que se llevan la valija sin saber lo que hay adentro, una sorpresa cuando la abren y encuentran que hay herramientas de buena calidad, hay bastante dinero ahí adentro en cuanto a lo que salen todas estas cosas. Vemos que ese día, para ellos también es una fiesta. Vienen con la familia, vienen con su mejor ropa. Te das cuenta que la disfrutan, que la pasan muy bien, que algunos es la primera vez que vienen al edificio de la Presidencia de la UNLP. Desde el primer día defendí la idea de que la fiesta se debe hacer en este edificio, justamente para que puedan ver que este lugar no es de nadie en particular, es de todos y que tengan la posibilidad como cualquiera de acceder, de venir, de ver, de entrar, estar en contacto. Realmente es una tarde en la que la pasamos muy bien. Entonces volvemos a ver que el objetivo primario se cumple. Vos ves cómo se relacionan. Siempre trato de estar en cada inicio de curso y los veo el primer día como están sentados cada uno, ni se miran y luego los ves cuando terminan: son un grupo. Se juntan a jugar al fútbol, se forman parejas, es la vida misma. Entonces esa función creo que la cumplimos. Y ponemos muchas expectativas en la vinculación con el Ministerio de Trabajo, porque creemos que a través de su oficina de empleo nos va a dar la herramienta necesaria para poder vincular laboralmente a las personas que capacitamos.

### **¿Y cuál es el impacto en perspectiva al acceso a la Universidad?**

Nosotros creo que llegamos hasta acá de la forma en que llegamos casi sin darnos cuenta. Tuvimos hasta el 2013, 300 egresados y solamente en el 2014, tuvimos 350. Y este año vamos a tener 700. Lo que estamos viendo es que estamos creciendo en forma exponencial. Y esa forma exponencial va a necesitar de otra estructura que la contenga.

### **¿Cómo creen que el programa impacta en las trayectorias de vidas de los jóvenes que se forman en la EUO? ¿Notan interés por parte de ellos en darle continuidad a sus trayectorias de formación?**

Tenemos una cantidad de pibes que después del paso por la Escuela han terminado el FINES (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios) y han entrado a la Universidad. Tenemos un caso, al que llamamos nuestra nave insignia, que es Walter. Un chico cuadripléjico, que hizo primero el curso de reparación de PC, después el curso de auxiliar gasista. Una voluntad enorme. De una condición muy humilde, con muy buena cabeza pero el cuerpo no lo estaba acompañando. En una entrega de certificados y cajas, se acerca y me dice: necesito una silla de ruedas. Se la pudimos conseguir y con una beca empezó a estudiar en la Universidad. Estudia periodismo, terminó el primer año y ahora está cursando el segundo, sigue con la beca. En ese caso, ya está, me puedo ir a mi casa tranquilo. Pero además tenemos muchos chicos que han empezado el FINES, a los que hemos llamado para que inicien el segundo nivel y te dicen: mirá no lo puedo hacer porque en ese horario empecé el FINES. Ya está, no lo molestamos más. Sigue su camino. La verdad es que el oficio me importa bastante poco, es la excusa para que accedan a otros espacios. Hay otros que siguen con su trabajo. Pero la herramienta está. No somos todos iguales. Entonces, a lo mejor necesitan eso para poder vincularse y relacionarse de otra forma.

### **¿Cuáles son los desafíos a futuro?**

La expectativa es poder llegar a tener el Edificio de la EUO que se está terminando. Aunque no vamos a renunciar jamás a dejar los barrios porque creemos que la Escuela tiene que arrancar ahí. Creo que si nosotros podemos conseguir un espacio para poder especializarnos o especializar a los pibes en ese lugar podemos llegar a tener una escuela de oficios de alta capacitación, fundamentalmente para todo lo que es el polo petroquímico y todo lo que es el nuevo puerto con todo el movimiento que va a tener y que ya tiene. Pero ¿Quiénes serían los que accedan a esto? Los que ya pasaron por todo lo demás. O sea, nosotros queremos seguir incluyendo.

Nuestro objetivo tiene que seguir estando ahí. Hay muchas personas necesitadas que quieren tener una posibilidad más.

Pensamos que el horizonte es que cada Facultad tenga su curso. De esa forma la pertenencia de la Escuela no se va más, estaría en todos lados. Hemos visitado todas las Facultades para que entre todos pensemos un oficio que cada Facultad pueda brindar.

Ahora estamos por comenzar un curso de Referentes Ambientales. Es un oficio que no existe, lo estamos creando con la OPDS (Organismo Provincial para el Desarrollo Sostenible), que es otra vinculación que tiene la Escuela. Si bien salió a través del PITAP (Proyectos Especiales de Innovación y Transferencia en Áreas Prioritarias), un proyecto de residuos sólidos y urbanos, también nace porque la Facultad de Ciencias Naturales se suma con nosotros a dar este curso. Es una experiencia nueva, porque es la primera vez que tenemos sentados en la misma mesa a la contraparte que es la OPDS, que tiene que ver con el desarrollo sustentable y legisla todas estas cosas. O sea, armamos los contenidos conjuntamente. Entonces, eso nos está elevando a un nivel donde se arma lo que se va a hacer desde lo que se necesita. Eso nos pone en un lugar mucho mejor, porque alguien que se lleve el certificado de referente ambiental estará avalado por la OPDS y la Universidad.

Además, estamos muy orgullosos porque hicimos "Cuenta conmigo. Concurso de Cuentos y Relatos Juana Azurduy"\*\*, el libro de la Escuela. Se nos ocurrió rescatar las historias de las personas que pasan por acá. Entonces, les ofrecimos a los alumnos de la Escuela de Oficios, a todos los que quisieran participar, escribir: los que tuviesen ganas de escribir, de la forma en que tuviesen ganas de escribir. Hicimos un concurso, se presentaron 65 textos y se entregaron 1º, 2º y 3º premio. No es un hallazgo literario, pero si son historias de vida. Y con esto nos dimos cuenta que estamos en el lugar en el que queremos estar. Obviamente nos falta mucho, se hace a pulmón, es muy artesanal.

También es importante resaltar que nosotros podemos armar esta Escuela en este contexto de país y en este contexto de Universidad. Yo vengo de una educación técnica donde las escuelas técnicas fueron destrozadas. No fue casualidad que las destrozaran, había un plan. Hoy me siento casi como un Quijote, re-

cuperando los viejos oficios, y el libro no es más que una posibilidad.

**\*\*Relato publicado en Cuenta conmigo: concurso de cuentos y relatos Juana Azurduy | Compiladoras: Mg. María Bonicatto y Lic. María Marta Urrutia | 1ª ed. La Plata: EDULP, 2015.**

**Número de orden: 14**

**Susana Leguizamón.**

**Seudónimo: Susana**

**Alumno EUO. Curso: Mecánica Nivel 1**

### **AVISO CLASIFICADO**

Estaba yo cavilando acerca del "entretiempo" de la vida (aquel en que para temprano es tarde y para tarde es temprano) cuando leí en un matutino un aviso que me interesó de sobremanera, en el que la Fundación Florencio Pérez y la Universidad Nacional de La Plata se unían, para ofrecer la enseñanza en diversos oficios, sí de aquellos viejos oficios que la modernidad había arrumbado en el altillo (o en el sótano según sea el caso) de la pujante sociedad siglo veintiñera, si se me permite el término, que estrena tecnología y electrónica todos los días y que en mis más florecientes años había dejado para "un después, todavía hay tiempo", por una elección universitaria que a mi imberbe sabiduría me brindaba mayor seguridad.

Sin embargo vi en ellos el desacartonamiento y la desestructuración que la actualidad hoy día demanda, por lo que sin más pensarlo me presenté a la inscripción...y choqué nomás con la realidad, cuando la coordinadora me advirtió que mi solicitud quedaba al "dominó" del destino, según quedara una vacante o no, ya que los cupos eran tanto para el amanecer de la vida como otros tantos, para los que ya estamos recorriendo ese "entretiempo" de la misma.

Pero quiso la suerte que una tarde sonara el teléfono y la voz de la mencionada señorita me informara con su amabilidad de siempre que al quedar un lugar libre quedaba dentro (milagrosamente porque descontaba que no tenía oportunidad, por eso de la edad vieron...).

Y allá fui yo, el primer día del curso, henchida de orgullo, como aquella niña que hace unos años, me creerían no muchos, estrena-

ba guardapolvo nuevo, presentándome ante la puerta del aula donde un cartel rezaba "Escuela de Oficios-Curso Ayudante Plomero-Gasista-Nivel 1", cuando escucho una voz varonil que dice "tranqui la procesión que el cura viene en chancletas". Pero eso... se los contaré en otra ocasión.

## CV

*\* Licenciada en Comunicación Social, UNLP. Especializanda en Prácticas, Medios y Ámbitos Educativo-Comunicacionales, FPyCS-UNLP. Secretaria técnica de la Especialización en Docencia Universitaria, SAA-UNLP.*

**Contacto:** [lucreciagallos@gmail.com](mailto:lucreciagallos@gmail.com)



# La HISTORIA DE LA FILOSOFÍA EN LA CARRERA DE FILOSOFÍA

DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: 1914-1953.

## Un análisis de diferentes proyectos curriculares.

Verónica Bethencourt\*.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

### RESUMEN

La Historia de la Filosofía es actualmente un eje estructurante a la vez que acceso privilegiado y signo de cualificación en la formación de los futuros licenciados y profesores en Filosofía de la UNLP. Sin embargo, este hoy naturalizado estado de cosas, no se remonta demasiado en el tiempo. El presente artículo retoma una investigación sobre el lugar de la Historia de la Filosofía en la formación de grado en Filosofía de la UNLP entre los años 1914 y 1953. Esta investigación se lleva adelante sobre la base del análisis de diversos proyectos curriculares (planes de estudio y programas).

---

### PALABRAS CLAVE

Enseñanza de la filosofía  
- Historia de la Filosofía -  
Estudio del Currículum

Un relevamiento de los planes de estudio vigentes en las carreras de grado abocadas a la formación de profesores y licenciados en Filosofía de las universidades públicas de nuestro país, nos muestra que la Historia de la Filosofía ocupa un lugar significativo en esta formación: como ninguna otra disciplina filosófica (Kelley, 1997) cuenta, cuanto menos, con cuatro espacios curriculares propios (Historia de la Filosofía Antigua, Historia de la Filosofía Medieval, Historia de la Filosofía Moderna e Historia de la Filosofía Contemporánea), así como con una importante cantidad de seminarios de grado dedicados específicamente a sus temáticas que aparecen en los diseños curriculares como materias optativas. Además, es la Historia de la Filosofía el eje alrededor del cual se distribuyen secuencialmente, en cada año de carrera, el resto de las materias que son de corte sistemático. En este sentido y retomando una categoría propia del campo de la enseñanza de la Filosofía podríamos afirmar que los actuales planes de estudio cuentan con una modalidad o con un enfoque de la enseñanza de la Filosofía histórico-problemático (Obiols, 2002).

Este predominio de la Historia de la Filosofía permite inferir, al menos, que existe en la actualidad una suerte de consenso entre los actores del campo en torno a la idea de que para aprender Filosofía resulta indispensable

el conocimiento y comprensión de su Historia y que esa Historia resulta a la vez la puerta de acceso a la Filosofía como tal.

Sin embargo, un análisis de los planes de estudio de las primeras carreras que se dictaron en nuestro país entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX (nos referimos a las que se dictaran en las Universidades de Buenos Aires y La Plata) pone de manifiesto que esta relación entre la Filosofía y su Historia no siempre fue tan estrecha. El primer plan de Filosofía de la UBA es de 1896 y contempla una licenciatura de tres años y un cuarto año para la obtención del doctorado. Allí, Historia de la Filosofía es un espacio curricular de tercer año en el que se abordan los problemas generales y las distintas escuelas de la Filosofía (Buchbinder, 1997). En el caso de la UNLP, en el plan de 1915 correspondiente al profesorado de Filosofía y Letras, Historia de la Filosofía es sólo un espacio curricular dentro de un conjunto de 20, que hace las veces de instancia introductoria a la Filosofía en tanto disciplina, tal y como pone en evidencia el primer programa con que contamos. Según se consigna, sus contenidos van desde el concepto general de las cosmogonías griegas hasta el cristianismo. Este carácter de “introducción” entonces, remite a una cuestión histórica pero nada implica respecto de las restantes materias que componen la currícula



ni sobre la organización interna de la propia Filosofía como saber. Esta escasa presencia es concomitante –y podemos suponer que complementaria– con el cientificismo hegemónico en aquel momento en los claustros universitarios y en particular en la Facultad de Ciencias de la Educación (Coscarelli, 2006). Nuestro estudio analiza este cambio en relación a la Historia de la Filosofía, denominado por la literatura especializada historización de la enseñanza filosófica o giro historicista (Schneider, 1993-1995-2004; Rabossi, 2004), en la formación universitaria de grado en Filosofía en la UNLP en los diversos proyectos curriculares en el período 1914-1953.

En función de ello, llevamos adelante un estudio de los cinco planes de estudios que estuvieron vigentes en el período: en 1914 junto con la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación, en 1920 en ocasión de su re-denominación como Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en 1926, 1943 y finalmente en 1953 junto a la creación del departamento de Filosofía. Asimismo, avanzamos en el análisis de diversos programas tanto de Historia de la Filosofía como de otras materias de la carrera.

Nuestro análisis discurrió en el plano del currículum escrito o explícito (Goodson, 2003) asumiendo que “fija patrones de relación, formas de comunicación, grados de autonomía académica” (Feldman y Palamidessi, 1994:70) y por tanto deviene, además, en “un modo de regular y legislar la vida de los docentes” (Feldman y Palamidessi, 1994:70), cuya acción va a ser medida por su adecuación a ese parámetro. Es en este sentido, que un análisis en este nivel permite indagar qué tipo de organización de los saberes, de las experiencias y de los vínculos con los alumnos y con el mundo, se propician en una institución educativa. Finalmente, entendemos que los cambios curriculares en una institución como la Universidad en Argentina, implican una modificación sociocultural profunda en tanto que afectan diversos aspectos de la vida institucional: desde los contenidos que se asumen como necesarios para la formación de los futuros profesionales de una determinada disciplina, las formas de enseñanza propiciadas, hasta la reestructuración de los recursos necesarios para su funcionamiento (Camilloni, 2001).

Dado que no podemos dar cuenta de nuestro análisis en virtud de la extensión de este artículo,

pasamos a señalar algunas de sus conclusiones. En primera instancia, este análisis muestra, a pesar de que el profesorado durante largo tiempo no fuera solamente de Filosofía sino de Filosofía y Letras o Filosofía y Ciencias de la Educación, un notorio crecimiento en el tiempo del número de los espacios curriculares específicamente “filosóficos”. El plan de 1914 contenía apenas tres materias “puramente” filosóficas (Ética, Lógica e Historia de la Filosofía) mientras que en el plan de 1953 este número asciende a doce. Dentro del conjunto de las asignaturas que se incorporaron a lo largo de los cuarenta años que retoma nuestra investigación se cuentan materias sistemáticas o problemáticas como Estética, Metafísica, Antropología Filosófica, Filosofía de las Ciencias o Filosofía de la Historia, el desdoblamiento de otras –como el caso de Ética y Metafísica en Ética por un lado y Gnoseología y Metafísica, por el otro– y la incorporación las asignaturas dedicadas específicamente a la Historia de la Filosofía que, como hemos visto, asciende finalmente a cuatro. Indudablemente, este incremento objetiva un proceso de progresiva especialización disciplinar, de consolidación de la Filosofía como disciplina académica y de profesionalización de los actores del campo. Cabe recordar que quienes fueran los primeros docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación no tenían una formación filosófica de base mientras que después de la década del 30 la casi totalidad de los mismos era profesor o doctor en Filosofía recibido en la UNLP o en la UBA. Esta transformación de las plantas docentes acompaña y es posibilitado por aquel proceso de autonomización y especialización del propio campo de la Filosofía.

Sin dudas, también, entre este proceso de especialización académica de la Filosofía y la “autonomización” del área Filosofía sobre todo de las Ciencias de la Educación dentro de la propia Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación pueden establecerse estrechas relaciones. 1953 es el año en que por primera vez la Facultad habilita un título de Profesor de Filosofía a secas y es el año en que se crea el Departamento de Filosofía. Ninguna de estas modificaciones hubiese sido posible de no haber existido una comunidad filosófica lo suficientemente desarrollada y consolidada para sostenerlas (Romero, 1952). A su vez, el análisis nos permite ver que di-

cho proceso de autonomización se produce en detrimento de la formación docente específica; resulta especialmente sugerente que a medida que la Filosofía va ganando terreno y especificidad en la formación de los profesores los vaya perdiendo la formación docente específica: en el plan de 1914 la formación docente significaba casi el 50% del plan mientras que llegados al plan 1953 ésta sólo significa el 17%. Caratular este proceso implica, obviamente, asumir alguna hipótesis respecto de su significado. Así, podríamos sostener que la “mejora” en la formación filosófica de alguna manera habría operado en detrimento de la formación docente; sin embargo, una caracterización de este tipo supone afirmar, cosa que no haremos, que la formación docente tal y como fuera concebida por el positivismo era realmente adecuada -y que por ello, introducir un recorte en la misma podría significar perjudicar la formación docente. La complejidad del proceso que abordamos nos inhibe de extraer conclusiones exageradamente taxativas. Lo que sí podemos afirmar es que hubo una estrecha relación entre el avance de la especificidad de la Filosofía y el repliegue del positivismo por una parte y entre la disputa contra éste y la separación de la verdadera formación filosófica de la formación docente.

Ahora bien, en relación a la incidencia de la Historia de la Filosofía en esta formación, al menos hasta el año que abarca nuestro análisis, podemos ver una progresiva mayor incidencia y presencia de esta disciplina en la formación docente de grado en diversos modos y sentidos. En el nivel más “de superficie” del diseño curricular ésta resulta palmaria. Hemos podido mostrar que de la sola presencia de Historia de la Filosofía como un espacio curricular que formaba parte de un conjunto de sólo tres materias específicas en 1914 y después de atravesar años sin modificaciones, a partir de la década del cuarenta se incrementa en forma notoria la presencia de la Historia de la Filosofía y finalmente, llegados a 1953 la Historia de la Filosofía cuenta con cuatro espacios propios que como ya hemos señalados son correlativos entre sí y estructuran todo el plan de estudios. En principio, este crecimiento habla, por una parte, de una comunidad de profesionales que avanza en la consideración de que el conocer la Historia de la disciplina resulta central en la formación de los futuros profesionales. Ciertamente que

no han sido las únicas materias que se incorporaran durante el período que nos ocupa y en este sentido, podría afirmarse lo mismo de cualquiera de las restantes incorporaciones. Sin embargo, el caso no es exactamente análogo. En efecto, esta suerte de explosión histórica no puede sino entenderse como la coagulación de un proceso que venía desarrollándose en la propia comunidad filosófica con antelación. Resulta imposible pensar que se haya tratado de una exploración o una idea incipiente de algún docente aislado. Por otra parte, debemos recordar que los planes de estudio que nos ocupan eran tratados en el seno de los Consejos Académicos y, posteriormente, en el Consejo Superior de la UNLP donde también los estudiantes contaban con representación, cosa por la cual, debemos asumir que al menos había un consenso mayoritario en torno al tema que atravesaba los claustros; de hecho, en las actas correspondientes a las sesiones que trataron dicho plan, los estudiantes no presentan objeción alguna. Lo que el análisis curricular nos permite inferir, entonces, es que había un fuerte consenso en torno a que para poder enseñar Filosofía resultaba indispensable conocer la Historia de la disciplina con alguna profundidad, con sus respectivas periodizaciones, sus autores canónicos, sus temas centrales. Y esta es una modificación sustancial dentro del profesorado de la UNLP que paradójicamente en sus orígenes ligaba a la Filosofía con la ciencia y consecuentemente negaba el valor intrínseco de la Historia en general y de la Historia de la Filosofía en particular.

Esta modificación en el orden del enseñar también tiene su correlato en el propio campo disciplinar. En efecto, desde la perspectiva de la Filosofía como disciplina esta afirmación revierte en sostener que la Historia de la Filosofía se ha transformado o es considerada por quienes llevan adelante la práctica de la Filosofía y de su enseñanza en un requisito insoslayable para considerar que alguien “sabe Filosofía”. Esto significa, o eso entendemos, que en cuarenta años la Historia de la Filosofía devino en

(...) la Historia de la Filosofía se ha transformado o es considerada por quienes llevan adelante la práctica de la Filosofía y de su enseñanza en un requisito insoslayable para considerar que alguien “sabe Filosofía”.

la prueba de cualificación del propio saber filosófico.

Retomando ahora los trabajos de Schneider (1995), podemos relacionar esta función de la Historia de la Filosofía otro hecho nada menor: al transformarse en una prueba de cualificación la Historia de la Filosofía también se vuelve una suerte camino introductorio a la propia Filosofía como saber.

En forma concomitante, durante este proceso asistimos a la transformación de Historia en el eje estructural de todo el plan de la carrera. En efecto, la primer Historia de la Filosofía no era ni prioritaria en el orden del saber ni primera en el orden de la enseñanza. Ese lugar se fue “construyendo” lentamente a medida que se establecieron las correlatividades y los años en la carrera. Llegados al plan 53, cada una de las Historias ordena y entrelaza la totalidad de la formación de los profesores de Filosofía de modo que cada una de ellas tiene como correlativa a la anterior (Plan 1953). Asimismo, el incremento en el número de estas asignaturas es claro signo de una especialización de la propia Historia de la Filosofía como disciplina dentro del campo filosófico, especialización que a su vez justifica y habilita la consolidación de esos espacios curriculares. Esta especialización se evidencia sobretudo en los últimos diez años del período analizado en la especificidad y diversidad de las temáticas abordadas así como en la bibliografía utilizada. Este mismo proceso que muestran los sucesivos planes también se evidenció institucionalmente en la creación del Instituto de investigación sobre Historia de la Filosofía y del Pensamiento argentino que se creó en el año 1953 así como en las diversas publicaciones que los profesores de la Casa realizaron tanto en la Revista de Filosofía cuanto en Humanidades cuyos índices dejan ver el creciente interés por las temáticas históricas. Sin embargo, como también señalara Schneider respecto del proceso de historización de la enseñanza de la filosofía en Europa, ésta implica, además, un proceso de transformación de la propia Filosofía en un saber de interpretación de los textos. Creemos que es en este sentido que debemos interpretar la incorporación en el plan de 1920 de los espacios llamados “seminarios” en los que específicamente se llevan adelante como parte de la formación de grado tareas ligadas a la investigación y la producción escrita. Sin dudas,

que la investigación pase a formar parte de la formación de los profesores de la disciplina, muestra un cambio importante en relación a la misma Filosofía en distintos niveles.

Asimismo, este acento en la investigación centrada en la importancia de los textos fuente promueve, por una parte, una novedosa forma de enseñanza ligada precisamente al trabajo de lectura e interpretación de textos, en la que el docente deviene una suerte de guía de lectura, de comentador autorizado de un texto que requiere de exégesis. La Filosofía es concebida entonces como una práctica con un fuerte componente hermenéutico. Por otra parte, esta exégesis se realiza en el marco de una tradición cuyo conocimiento se asume insoslayable en orden a la mera comprensión del sentido de los textos. De este modo, la Historia de la disciplina muestra una importancia creciente para la propia Filosofía. Cuando se forma a los futuros profesores de la disciplina bajo el supuesto de que la Filosofía se lee en clave histórica de alguna manera se está sosteniendo que para saber Filosofía resulta indispensable el conocimiento de esa Historia. De este modo, y en un proceso que no hace sino profundizarse hasta el final del período que nos ocupa, la Historia de la Filosofía va ganado protagonismo dentro de la Filosofía como saber. En este mismo sentido creemos que puede ser interpretada la incorporación a la curricula de los espacios dedicados exclusivamente a la lectura y comentarios de textos filosóficos desde el plan de 1920, cuando la carrera ya contaba con casi veinticinco años en los cuales no se había considerado necesario, o al menos no tan necesario como para producir un cambio en la ruta de formación de los profesores, enseñar a leer y comentar. Que esto haya tenido lugar, muestra a las claras el renovado lugar de la lectura y el comentario y, a la postre, el lugar que adquiere el texto para la propia disciplina. Nuevamente, entonces, el sentido de los textos filosóficos deviene una cuestión compleja a ser elucidada a la luz de la Historia de la Filosofía. De allí que un profesional

Cuando se forma a los futuros profesores de la disciplina bajo el supuesto de que la Filosofía se lee en clave histórica de alguna manera se está sosteniendo que para saber Filosofía resulta indispensable el conocimiento de esa Historia.

de la disciplina requiera como parte elemental de su formación, la capacidad y el bagaje de contenidos necesarios para dar cuenta de esta preeminente función exegética. Precisamente puede interpretarse en este sentido, una

(...) el sentido de los textos filosóficos deviene una cuestión compleja a ser elucidada a la luz de la Historia de la Filosofía.

modificación que introduce el plan 53 en las correlatividades que establece que: el haber cursado y aprobado estos

cursos es condición para acceder posteriormente a los Seminarios (Plan 53).

Esta transformación o modificación del rol de la Historia de la Filosofía también queda en evidencia a través del análisis de los programas que la retoman. En efecto, una mirada a Historia de la Filosofía que permanece en los planes de estudio hasta el Plan de 1942, también pone de manifiesto una modificación en relación al sentido que tenía en la formación. Los primeros programas, confeccionados por Alejandro Korn, nos muestran que la materia era concebida desde una perspectiva cambiante que podía ser más o menos problemática y que, si bien avanzaba en relación a las cuestiones alrededor del origen de la Filosofía como disciplina, en ningún caso lo hacía alrededor del propio valor de la Historia de la Filosofía para la Filosofía o incluso de las mismas problemáticas que atraviesan a la Historia de la Filosofía en tanto disciplina filosófica. Korn fue protagonista de la disputa contra el positivismo que tuvo lugar durante las primeras décadas del siglo XX en las universidades y el dictado de Historia de la Filosofía que desarrolló en la UNLP desde 1910 hasta 1930 constituía en sí mismo una trinchera en esa ardua disputa. Sin embargo, su militancia antipositivista no redundó en una ponderación superlativa por parte del filósofo sobre la Historia de la Filosofía. Cuando la materia pasa a manos de Figueroa, se produce, como lo señalamos, un desplazamiento en favor de una perspectiva si cabe decirlo “más” histórica toda vez que no sólo cuentan con un desarrollo histórico de las temáticas abordadas sino que, además, la propia Historia de la Filosofía se vuelve un tema de reflexión dentro de la asignatura. Profundizando esta torsión, llegados al final de nuestro análisis, los programas de las distintas Historias muestran que en casi todos los casos alguna o algunas unidades de

los programas respectivos a la reflexión sobre la propia Historia de la Filosofía, como en los casos de los programas presentados por José Luis Romero y Emilio Estiú en Historia de la Filosofía contemporánea o por Benito Raffo Magnasco en Historia de la Filosofía Antigua y Medieval primero y luego en Historia de la Filosofía Antigua. De este modo, los programas dan cuenta de otro modo de la presencia de la Historia de la Filosofía y de sus complejidades en y para la propia reflexión filosófica.

Para finalizar. Según entendemos, nuestro estudio muestra que a lo largo de los cuarenta años del período abordado, tuvo lugar un complejo proceso en relación a la formación de los profesionales de la Filosofía a su especificidad como profesores y como especialistas en Filosofía. En particular, alrededor de la presencia creciente de la Historia de la Filosofía en la formación de los profesores de la disciplina el mismo nos habilita a pensar en un proceso de historización de enseñanza de la Filosofía a través del cual esta Historia habría devenido una forma de acceso privilegiado a la Filosofía como saber, un certificado de cualificación sobre la misma disciplina y en el eje alrededor del cual se ordenan las restantes disciplinas filosóficas que conforman los planes de estudio. Este proceso de historización aparece estrechamente relacionado con el proceso de profesionalización y autonomización de la propia Filosofía, aunque para avanzar en este sentido deberíamos incorporar a nuestro análisis otras dimensiones que exceden en mucho lo específicamente curricular. No obstante esta limitación que en ningún caso consideramos menor, entendemos que tener la posibilidad de desarticular al menos en parte el compacto entramado que hace que produzcamos y enseñemos Filosofía del modo en que lo hacemos, importa la posibilidad de asumir una perspectiva diferente desde la cual pensar la Filosofía y su enseñanza.

## BIBLIOGRAFÍA

**Ameriks, K. (2004).** “Teaching the new History of Philosophy”. En línea: [www.princeton.edu/values](http://www.princeton.edu/values)

**Buchbinder, P. (1997).** “Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA”. Buenos Aires: Eudeba.

Camilloni, A. (2001). "Modalidades y proyectos de cambio curricular" en *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*, AAVV, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Facultad de Medicina.

Coscarelli, M. R. (2006). "Universidad, ciencia y formación docente. Tradiciones en la formación de profesores de Física de la UNLP 1906-1920". Tesis de Maestría. Bs. As. UNTREF. Capítulo 3.

Goodson, (2003). "Estudio del curriculum. Casos y métodos". Buenos Aires: Amorrortu

Kelley, D. (1997). "History and the Disciplines: the Reclassification of Knowledge". En: *Early Modern Europe*.

Obiols, G. y Rabossi, E. (Comp.) (2000). "La enseñanza de la Filosofía en debate". Buenos Aires: Novedades Educativas.

Palamidesi, D. y Feldman M. (1994) "Viejos y nuevos planes: el currículum como texto Normativo". En: *Propuesta educativa*, año 5, n° 11, diciembre.

Rabossi, E. (2004). "En el comienzo Dios creó el canon". *Biblia berolinensis*. Barcelona: Gedisa.

Romero, F. (1952). "Sobre la filosofía en América". Buenos Aires: Raigal.

Ruvituso, Clara Inés (2009). "Política universitaria y campo académico: Un estudio centrado en la trayectoria del área de filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata" (Tesis de grado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciada en Sociología. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.610/te.610.pdf>

Schneider, U. (1993). "Philosophy teaching in nineteenth century". En: *History of Universities XII*. (págs. 197-338). Brooklist.

----- (1995). "La historización de la enseñanza de la filosofía en las universidades alemanas del siglo XIX". *Actas de Recherche en*

*Sciences Sociales*, volumen 109, n° 1.

----- (2004). "Teaching the History of Philosophy in the 19th century". *Teaching the New Histories of Philosophy*. NY: Princeton University.

## CV

\* Profesora y Licenciada en Filosofía, FaCHE-UNLP. Especialista en Docencia Universitaria, UNLP. Profesora Adjunta de la Cátedra de Didáctica especial y Diseño curricular en Filosofía, FaHCE-UNLP.

Contacto: [vbethencourt@yahoo.com](mailto:vbethencourt@yahoo.com)

# LA ENSEÑANZA de la **MEDICINA** en debate:

prácticas formativas en la realidad social y su impacto en las representaciones de los estudiantes sobre el rol profesional.

Martin Salvador Silberman\*.  
Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina)

María Raquel Pozzio\*\*.  
Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

## RESUMEN

El artículo problematiza las distintas visiones sobre lo que debe ser la enseñanza en las carreras de medicina. Los autores sostienen que las escuelas de Medicina deben adecuar sus programas de estudio profundizando y complejizando el fenómeno de salud y enfermedad, analizándolo como un fenómeno social. Sin embargo, reconocen que la resistencia a dicho cambio es producto de fuerzas contrapuestas desiguales en el campo de la salud que se materializan en la distribución desigual de recursos entre materias y en las concepciones de salud dominantes que reproducen las prácticas formativas.

A partir de estas ideas, el artículo expone una investigación realizada en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP, que los modelos dominantes permean las representaciones de los alumnos sobre el perfil profesional hacia un modelo biologicista y superespecializado. El aporte del trabajo de investigación que el artículo resalta, es que estas representaciones de los alumnos acerca de la profesión médica pueden modificarse implementando estrategias de trabajo en terreno, para ello se muestra información correspondiente a dos experiencias en terreno vinculando el conocimiento teórico con la práctica en escenarios reales.

---

## PALABRAS CLAVE

Escuelas de medicina -  
Práctica profesional -  
Condiciones sociales

Las carreras de medicina son las formadoras de los recursos humanos prioritarios de los sistemas de salud. Por lo tanto, no están fuera de las discusiones en torno al papel que juegan los diferentes sectores en la determinación de la salud de los individuos, grupos y comunidades. Por ello tienen un gran desafío por resolver: ¿Qué tipo de profesional formar, para qué tipo de práctica y en qué sistema ideal de inserción?

Los sistemas de salud, en nuestro medio y en el mundo son centro de debates permanentes en torno a su organización, efectividad y financiación. Dicho debate se actualiza en la medida en que los sistemas de salud no consiguen responder adecuadamente a los nuevos y complejos problemas de salud que afectan a las sociedades. Las características de estos problemas y la complejidad de las estructuras sociales y políticas de los diferentes países y regiones han configurado un mosaico irregular de respuestas sanitarias en función de diferentes concepciones de lo que es la salud y la organización estatal de su cuidado.

Por otro lado, las universidades en las que funcionan las facultades o escuelas de medicina tienen estructuras características que definen perfiles propios (Hasenfeld, 1990), muchas veces alejados de los problemas de salud y de las organizaciones encargadas de su resolución. Esto a veces es visto como una ventaja en la

formación de profesionales, en lo relativo a la autonomía y libertad de pensamiento; y otras veces, es visto como un aspecto negativo, criticándosele a las universidades su escaso compromiso en el desarrollo social y político de las sociedades que le dan sustento (Cordera Campos & Sheimbaum Lerner, 2008).

Ahora bien, en el presente artículo nos proponemos discutir el papel que cumplen las carreras de medicina en la formación del perfil de profesionales. El trabajo analiza puntualmente, los impactos en las representaciones de los estudiantes de la carrera de medicina acerca de la profesión médica y de la salud, de una propuesta de enseñanza en un área específica de la formación médica (la Epidemiología) centrada en el trabajo en terreno en comunidades concretas, que busca reorientar la formación hacia el componente social, histórico y cultural que determina los procesos de salud y enfermedad en personas, grupos y comunidades. De esta manera, la mencionada propuesta debe ser entendida también en el marco de la disputa dentro del campo de la salud; esto es, como una estrategia de acumular capital social y simbólico en aras de fortalecer las posiciones de los actores que intentan revertir la hegemonía del campo. Es decir, quienes escriben se reconocen como integrantes del campo en cuestión y al trabajo como parte de esa estrategia.

La propuesta utiliza la herramienta de enseñanza vinculada a la práctica en terreno como modo de adquisición de aprendizajes significativos en escenarios reales, donde se desarrollan y cobran sentido las ideas de “Determinantes sociales” en la producción de los procesos de salud y enfermedad.

A partir del desarrollo de esta propuesta de formación práctica de aproximación al terreno en comunidades concretas, es que se indaga en las representaciones de los estudiantes de la carrera de medicina, con la finalidad de comparar las diferencias en estas representaciones con anterioridad y posterioridad al desarrollo de la experiencia de formación en la comunidad.

### **FORMACIÓN UNIVERSITARIA, CONCEPCIONES DE SALUD Y MODELOS MÉDICOS EN DISPUTA.**

Para llevar a cabo ese objetivo, hemos considerado pertinente remitir a algunos conceptos de la sociología de Pierre Bourdieu. Así, consideraremos a la salud pública como un campo en el que coexisten diferentes modelos médicos en pugna por la hegemonía (Spinelli, 2010). En la idea de campo podemos observar la existencia de capitales en juego: capital simbólico y cultural -el del saber y/o paradigma sobre lo que debe ser la salud y lo que debe ser un médico, saberes consagrados en títulos, credenciales y prestigio. La posesión y administración de estos capitales posibilita a su vez el control y acceso a capital económico, recursos, etc. A su vez, estos capitales son disputados por distintos actores que, con distintos intereses, pelean por esos recursos y la definición y resolución de los problemas propios del campo. En éste, entonces, cada uno de los actores (políticos, académicos, profesionales, corporaciones) lucha por la consolidación, o por la apropiación y el predominio de uno o más de los capitales en pugna. A través de esta categoría de Bourdieu, podemos ver las reglas propias que rigen en el campo de la salud y la gran autonomía relativa que el mismo posee. De allí que para modificar posiciones, los actores deben aprender y aceptar las reglas del juego y en base a ello, acumular capital con las lógicas propias del campo. (Bourdieu & Wacquant, 2005).

Como plantea Bourdieu (1990), es importante definir las posiciones que ocupan los agen-

tes en el campo. Estas posiciones van desde las jerarquías dominantes –por ejemplo decanos, directores de hospital, sociedades científicas, y otras-, a las subordinadas –por ejemplo médicos de base, u organizaciones ligadas a la salud, centros de estudiantes, entre otros- de acuerdo a las cantidades de capitales que posea cada uno (capital económico, social, cultural o simbólico).

En este sentido, plantear la noción de campo de salud permite ubicar al Modelo Médico Hegemónico, tal como es caracterizado por Eduardo Menéndez (2005), como el modelo de quienes tienen la posición dominante del campo y pretenden, entre otras cosas, reducir las interpretaciones de la salud al radio de acción del individuo y a sus elecciones. En el otro polo, entre quienes disputan la hegemonía del mismo, en una posición subalterna y hasta marginal, los actores esgrimen representaciones de salud que se encuentran fuertemente posicionadas en lo colectivo (Pozzio, 2010).

Esta noción colectiva de la salud otorga un lugar central a los determinantes sociales de la salud, (Linares-Pérez & López Arellano, 2008) (Spinelli, 2005) a los que sitúa en el campo de la lucha política –en términos bourdieanos, en el campo de poder- que es donde se configuran y distribuyen dichos determinantes. Por lo tanto, para las posiciones subalternas dentro del campo de la salud, esos determinantes van mucho más allá de los aspectos biofisiológicos del individuo -como lo plantearían las posiciones hegemónicas-, por cuanto limitarse a estos aspectos es una forma reduccionista de abordar la complejidad de los problemas de salud y enfermedad (De Sousa Minayo, 1997).

Es importante señalar que los sistemas de salud reproducen los modelos hegemónicos mediante su accionar cotidiano, moldeando las ideas de lo que un profesional de la salud debe ser -tanto al interior de las organizaciones formadoras como de la propia comunidad-. Generar un modelo hegemónico justamente significa eso: que todos los actores, consciente o inconscientemente, hacen suyo ese modelo y así lo replican (Bourdieu & Passeron, 1996).

Por ello es tan difícil modificar esa situación, es decir, romper con la reproducción e introducir modificaciones que trabajen en la reorientación de los sistemas de salud y la formación de sus profesionales hacia un modelo más social. Estas modificaciones deben partir también de las facultades o escuelas de medicina, de-



safiando el perfil de formación profesional, lo cual contribuiría a romper con la espiral reproductivista que se da actualmente entre estas instituciones y los sistemas de salud.

Es posible señalar, en este sentido, que el modelo de formación liberal, biologicista y acrítico de la práctica de la profesión médica se observa con regularidad en las diferentes facultades o escuelas de Medicina de Argentina y se enmarca dentro de lo que se ha denominado como Modelo Médico Hegemónico (MMH), (Menéndez,1990). El MMH se genera y se reproduce en el seno de la formación médica, a través de la práctica docente de médicos y no médicos, y tiene su continuidad en la práctica profesional, construyendo así una hegemonía que intenta excluir y marginar otros modelos de atención.

Al sostenerse como dominante a lo largo del tiempo, ha generado en el campo de la salud lo que Bourdieu (1993) denomina *habitus*, en tanto sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, que funcionan como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones. Es posible señalar que este *habitus* es también reproducido por los actores universitarios a través de las prácticas docentes. Allí se ubica uno de los escenarios de disputa del campo de la salud, en el que se estructuran las ideas sobre lo que la práctica profesional ha de ser, ideas que son incorporadas por los estudiantes. Es así como alumnos y docentes van naturalizando esta forma de entender el ejercicio de la medicina que es parte constitutiva de su experiencia cotidiana, reproduciendo con sus representaciones, actitudes y prácticas, la hegemonía del modelo asistencial dominante (Bourdieu & Passeron, 1996).

De esta manera, la formación de profesionales de la salud dentro de las facultades de medicina se configura como una arena específica del campo de la salud. Es en el ámbito de la formación en estas facultades, donde cada actor realiza su juego en función de incrementar y/o adquirir los capitales que pueden ser tanto simbólicos, como sociales o económicos (horas docentes, cargos jerárquicos, financiamiento, mayor cantidad de materias o capacidad de gestión) cuya adquisición y/o acumulación les sirven para posicionarse en el campo más amplio de la salud.

Es en esta arena específica -la formación de

médicos- donde debemos generar mecanismos para dar un debate en torno a las posiciones de los modelos y en ese sentido se presenta la propuesta de enseñanza que analizamos en este artículo.

## **FORMACIÓN, PRÁCTICAS SOCIALES EN SALUD Y REDEFINICIÓN DEL PROFESIONAL MEDICO**

La definición del perfil de egresado de las escuelas de medicina se encuentra en debate permanente (García, 1972) (Brissón & Galli, 2005): por un lado, una minoría de actores universitarios y profesionales actúan por fuera de los claustros, traccionando hacia el objetivo de formar egresados más sensibles a la realidad o a las necesidades que la sociedad requiere o proponiendo capacitación permanente en el trabajo (Merhy, Feuerwerkwr, & Ceccim, 2006). Por otro lado, los herederos de la tradición hegemónica (directivos de las corporaciones profesionales y universitarias) rechazando estos intentos y conservando las relaciones de poder tal como están. Y en medio de estos dos sectores en pugna por la hegemonía del campo -los que la tienen y luchan por no perderla y los que la disputan, ofreciendo un modelo contrahegemónico- en medio, decíamos, están los otros actores del campo que si bien no podemos considerar como parte de los herederos de la tradición, sí contribuyen a su reproducción.

Para comprender esto, remitimos nuevamente al concepto de *habitus* de Bourdieu (1993): la mayoría de los miembros del campo quizá no se ven beneficiados -ni material ni simbólicamente- con la hegemonía actual, es decir, con un modelo de profesional especializado, liberal y acrítico. Sin embargo, al haber sido socializados en el campo, al pertenecer al mismo, son moldeados por el *habitus* que naturaliza ese modelo de profesional como el único posible (Castro, 2010). Como plantea Bourdieu (1993), el *habitus* son estructuras estructurantes y estructuradas; estructuradas en tanto vienen dadas -y por eso, parecen obvias y naturales-; y estructurantes, porque nos permiten percibir, aprehender el mundo y por ende, actuar (Lahire, 2005).

Esta última característica es la que permite pensar en la transformación de esos *habitus*, sin lo cual no sería posible la lucha y la transformación de la hegemonía en el campo. Si-

guiendo con esta lógica, la postura de los actores que intentan promover otro modelo de profesional debe apuntar a la enseñanza en tanto instancia que posibilita la modificación de ese habitus, ya que es allí, en la formación médica de grado donde el mismo se estructura. Para los actores tradicionales, sostener el modelo actual es una manera de sostener esa naturalización que por un lado les permite tener el apoyo tácito e incorporado de la mayoría de los miembros del campo y por el otro, como decíamos más arriba, mantener sus propias posiciones de poder.

En este sentido, se observan numerosas instituciones (desde escuelas de medicina como la de la Universidad Nacional del Sur, La Universidad Nacional de La Matanza, La Universidad Nacional de Rosario y hasta la propia Organización Panamericana de la Salud) que se encuentran trabajando en la elaboración de estrategias educativas que reorienten el perfil profesional hacia la posición contrahegemónica (OPS/OMS, 2008).

La ausencia de una mirada más humana, integral y holística de la medicina por parte de los egresados tiene parte de su origen en la mirada recortada, restringida de las escuelas formadoras y en las escasas oportunidades brindadas por dichas escuelas para permitir un contacto más amplio con la realidad social (OPS/OMS, 2007). Este “contacto” con la realidad social -donde se produce el proceso de salud-enfermedad-atención- es un punto clave desde el cual generar un diálogo entre la realidad y la teoría, diálogo que permita sensibilizar al estudiante a través de su experiencia. Y aquí consideramos esa experiencia no sólo como lo vivido y percibido de forma primaria y sensible, sino como la mediación de eso vivido, que ya contiene de por sí una reflexión que articula el relato que se hace de esa misma experiencia y por lo tanto, la complejiza (Scott, 2001). Esta experiencia del contacto con la realidad pone al docente y al alumno en un punto de reflexión y articulación de la teoría y la práctica, conceptos fundamentales de la propuesta analizada.

En el modelo vigente, la necesidad de la práctica en la carrera de medicina no está puesta en duda, pero se la reduce a la adquisición de conocimientos y habilidades técnicas necesarias para realizar prácticas específicas vinculadas exclusivamente a tratamientos o procedimientos sobre los cuerpos de los pacientes.

Se enseña a tomar la presión o suturar una herida, pero se desconoce la dimensión “actitudinal,” por ejemplo las reacciones e interacciones con el paciente.

Para incorporar lo actitudinal a la enseñanza se debe vincular teoría y práctica con el fin de desarrollar un practicum, entendido como una situación pensada y dispuesta para aprender una práctica en la que el estudiante aprende a evaluarla, debe diseñar y realizar su propia percepción de ella, reflexiona sistemáticamente sobre lo realizado y sus fundamentos, analiza casos o zonas indeterminadas de la misma (Candrea, 1999). Este punto resulta clarificador del papel que deben desempeñar en el currículo las prácticas del trabajo en terreno, como un espacio de contacto y de reflexión de la práctica y no limitado al aprendizaje de un acto mecánico.

De acuerdo a esto, se deben recuperar las experiencias -en el sentido que le dábamos más arriba- ligadas a la práctica, para encuadrar los resultados obtenidos y poder producir un conocimiento sistemático sobre lo que implica enseñar y aprender una práctica profesional. Por ello es necesario trabajar en una lógica de problemas y no una lógica de soluciones, haciendo que los problemas hallados en las prácticas provoquen a los textos (Spinelli, 2010).

En este marco, el trabajo del que se da cuenta aquí buscó conocer si una propuesta pedagógica con una fuerte impronta en la determinación social de los fenómenos de salud enfermedad logra impactar

a nivel de las ideas preconcebidas (habitus) en los alumnos, para generar conciencia de la necesidad de reorientar los recursos y los capitales social y simbólico hacia otro modelo profesional.

#### **LAS PRÁCTICAS EN LA REALIDAD SOCIAL Y LAS TRANSFORMACIONES EN LAS REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL PROCESO SALUD ENFERMEDAD**

Desde esta perspectiva centrada en posibilitar que los procesos de formación generen la problematización de las representaciones

**Este “contacto” con la realidad social -donde se produce el proceso de salud-enfermedad-atención- es un punto clave desde el cual generar un diálogo entre la realidad y la teoría, diálogo que permita sensibilizar al estudiante a través de su experiencia.**

dominantes al interior del campo de la formación médica, es que se procedió a evaluar el impacto que, en esas mismas ideas, puede tener la implementación de una propuesta pedagógica basada en prácticas en terreno, las que se realizaron desde la cátedra de Epidemiología de primer año, en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP.

Se buscó rastrear las ideas y representaciones que tienen los alumnos acerca de la profesión, de su importancia en la sociedad, y de los conocimientos que debe brindarles la facultad. Esto suma información esencial acerca de cómo forma su perfil profesional, rescatando elementos que el mismo alumno considera fundamentales para definirse como buen médico. Desde allí consideramos que es posible inferir cómo el currículo en su organización, genera no solo conocimientos y herramientas sino también valoraciones y niveles jerárquicos de importancia entre las materias.

Para ello se presentan las conclusiones obtenidas a partir de la información recabada, correspondiente a dos experiencias en terreno realizadas por la cátedra de Epidemiología con los alumnos, vinculando el conocimiento teórico con la práctica en escenarios reales. Estas experiencias se incorporaron a las actividades obligatorias de la cátedra, por lo que los alumnos debían cumplir los objetivos de las mismas como parte de sus compromisos para aprobar la materia. Ambas experiencias buscaron relacionar la presencia de enfermedades en personas y familias que asisten a centros de primer nivel de atención de la salud, con condiciones y modos de vida que favorecen la aparición de esas enfermedades. Se propició la vivencia por parte de los estudiantes, situándolos en los mismos lugares de reproducción de las familias y grupos, fuera de los muros protectores de la facultad. A pesar de tener objetivos diferentes, los dos trabajos coincidieron en la utilización de herramientas epidemiológicas para abordar problemáticas sanitarias y en la salida de los alumnos y docentes a campo.

El primero, en el año 2006, fue el Programa de Atención Nominalizada de la Salud (PANDELAS) (Marín, Silberman, & Etchegoyen, 2008). Se trató de un diagnóstico sociodemográfico y sanitario de la localidad de Ensenada, Provincia de Buenos Aires, y la georreferenciación de familias con problemas sanitarios o sociales en un software informático. Los alumnos realizaron entrevistas, casa por casa, a fin de conocer la relación de los problemas

de salud con determinantes como la estructura de las viviendas, las condiciones de vida y características del barrio en el que las personas desarrollan su vida. Luego se debatió con los propios médicos del centro de atención primaria, el rol de estos determinantes en la distribución de enfermedades. En el aula, se expusieron los problemas encontrados, así como aspectos significativos vivenciados por los estudiantes que requirieron la conceptualización por parte de los docentes.

El segundo trabajo en terreno fue realizado en el año 2009. En el mismo, los alumnos de la misma cátedra de Epidemiología tuvieron que realizar entrevistas a pacientes embarazadas de los centros de salud del municipio de La Plata. Muchas de estas entrevistas fueron administradas en los propios hogares de los pacientes consultantes a dichos centros. Estas pacientes fueron seleccionadas por el personal de los centros de salud, en base a la necesidad de atención evaluada por ellos. Aquí los alumnos, en grupos reducidos, debían recontactar a las pacientes con el centro de salud y a la vez buscar variables que relacionaran algunas características de su estado de salud con las condiciones de vida de las familias y del medio ambiente en el que vivían. En relación con los profesionales de obstetricia de los centros de salud seleccionados, trabajaron en casos problemáticos en los que se combinaba el embarazo con situaciones problemáticas tales como violencia, adolescencia y pobreza, entre otras.

Este apartado busca dar cuenta de las similitudes o diferencias en las representaciones de los alumnos, antes y después de realizar el trabajo en terreno y entrar en contacto directo con las familias y sus problemáticas. Se intenta llegar a conocer las ideas que subyacen en el ideario de los alumnos -ya sea como parte del imaginario colectivo de la sociedad o como producto del breve paso por la Facultad- acerca de la práctica profesional, los efectores, la población, etc. Luego se pretende observar si la estrategia pedagógica utilizada logró impactar en ese imaginario incorporando conceptos relacionados con el origen social de las enfermedades.

Mediante cuestionarios semi-estructurados individuales aplicados a los alumnos y estrategias de grupos focales, se buscó obtener información de las ideas y representaciones de los estudiantes, previa y posteriormente a las

experiencias pedagógicas (ciclo lectivo 2006 y 2009) se indagó acerca de:

- Nivel de prioridades en el currículo: se les pidió que ordenaran las materias por orden de importancia y que indicaran aquellos conocimientos considerados fundamentales para la práctica profesional.
- Modelo profesional: se les preguntó sobre intereses profesionales, sobre cuál sería el ámbito deseado de desempeño una vez recibidos, y que expresaran sus ideas acerca de aquellas especialidades médicas que deben ser mejor remuneradas y por qué.
- Modelos explicativos del proceso salud enfermedad: se les preguntó por qué la gente se enferma, cómo se distribuyen los problemas de salud entre la población, cómo podemos prevenir enfermedades y cuál es el rol de los médicos frente a los problemas de salud de la población.

Una vez obtenida la información de los cuestionarios y de los grupos focales, se procedió a realizar análisis de contenido para obtener la información correspondiente.

Aspectos éticos: se realizaron sesiones a los grupos, informando los objetivos y alcances de la investigación, se garantizó la confidencialidad y el anonimato en el manejo de los datos, siendo la participación en las encuestas y entrevistas absolutamente voluntaria. Cabe aclarar que todos los alumnos presentes decidieron participar, quedando fuera quienes por diferentes motivos se ausentaron de la clase.

#### **IDEAS DE LOS ALUMNOS ACERCA DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE MAYOR RELEVANCIA EN SU FORMACIÓN CON ANTERIORIDAD A LA PRÁCTICA EN LA COMUNIDAD**

Esta valoración se tomó mediante una encuesta realizada a los alumnos el primer día de clases en la que debían realizar un listado de materias por orden de importancia. En la misma se observa el prestigio que tienen las materias de la rama biológica por sobre las sociales, ya que las materias vinculadas con la rama social aparecen ubicadas en promedio en el puesto 26,4. Solamente el 5% de los alumnos ubica una materia relacionada a lo social dentro de las 10 primeras en prioridad. Un 15% ubica en el último lugar a una de estas materias.

Cuando se indaga acerca de estos resultados aparecen una serie de cuestionamientos acerca de la forma en que se dan estas materias y surgen frases como “son aburridas”, “no sirven para curar a las personas”, “no se ponen de acuerdo entre las cátedras” (haciendo alusión a que diferentes autores pueden tomar en forma diferente los conceptos del campo social, o al menos no estrictamente iguales, a diferencia de las materias biológicas). También relacionan estas materias con cierta facilidad, ya que creen que articulando algunos conceptos acerca de factores relacionados a problemas sociales, se da por sabida la materia.

Modelo profesional: en la encuesta administrada a los alumnos en el ingreso a la facultad, se les realizaron preguntas acerca del imaginario del desarrollo profesional. En la misma, todos sin excepción mencionan áreas de desempeño asistencial exclusivo, ligado en su mayoría a especialidades y sub-especialidades. De los 745 alumnos encuestados, el 35% (261 alumnos) eligieron especialidades (cirugía, pediatría, clínica, oftalmología, etc.), mientras que el 65% restante eligió subespecialidades (terapia neonatal, cirugía plástica, neurocirugía, endocrinología infantil, etc.). Lo interesante de la encuesta es que los que eligen especialidades refieren que lo hacen con un espíritu de “ayuda”, de servicio a la gente, mientras que los que optan por subespecialidades lo vinculan más al prestigio o al rédito económico. También esta división de servicio/prestigio, se observa en relación al género, mientras que las mujeres optan más por las especialidades (68% de las mujeres) y son las que vinculan al trabajo con el servicio, los hombres en mayor medida se vuelcan a las subespecialidades (75%).

Es interesante observar que tanto los que eligen especialidades como los que se inclinan por las subespecialidades, imaginan como lugar de trabajo al sector privado -u hospitales públicos en el mejor de los casos-. En ningún momento surge la idea de los Centros de salud como posible lugar de desempeño laboral.

Cuando se indaga acerca de cuál debe ser la remuneración entre las diferentes especialidades, ordenándolas de mayor a menor, la rama de las cirugías es la que se lleva los mayores dividendos, seguida por las subespecialidades y por último, las demás especialidades. Siempre surge la idea del quirófano en donde la vida del paciente está “en las manos del médico”,

“no se puede cometer errores”, asociando estas ideas con una mayor remuneración.

Modelos explicativos del proceso salud enfermedad: en este punto se buscó recoger las ideas que tenían los alumnos sobre los modelos explicativos de las enfermedades, antes de la salida a terreno. En las comisiones se intentó generar debate mediante grupos focales proponiendo que se discutiera acerca de las “causas” que favorecen la aparición de enfermedades. Es interesante ver como la discusión se desarrolló básicamente en torno de las causas estrictamente biológicas -del cuerpo como agente dañado, órganos que se deterioran, gérmenes que invaden el cuerpo, personas siempre recostadas en una cama de hospital, en general graves y en las que su vida depende exclusivamente del correcto accionar del médico y sus habilidades-. Sólo en casos extremos, como la desnutrición infantil, aparecen las condiciones económicas, sociales y educativas en la explicación. Pero allí aparece la idea de que la medicina tiene poco o nada que hacer, no existen tratamientos o medicamentos que solucionen lo social, por lo tanto no pertenece a su ámbito de acción. Siempre enmarcado en el terreno de las generalidades y de la imposibilidad de accionar en otro sentido que no sea el estrictamente asistencial, “... nosotros vamos a poder diagnosticar y tratar, en lo social ya no podemos hacer nada”.

#### **IDEAS DE LOS ALUMNOS ACERCA DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE MAYOR RELEVANCIA EN SU FORMACIÓN CON ANTERIORIDAD A LA PRÁCTICA EN LA COMUNIDAD**

En términos generales todos los grupos coincidieron en que la salida a terreno fue positiva porque les permitió conocer realidades sociales desconocidas personalmente, además de incorporar fuertemente la idea de los centros de salud como lugares de práctica profesional. Por supuesto que sigue latente la tensión con las materias “duras”, ya que en las salidas a terreno aparecen comentarios como: “...se pierde mucho tiempo”, “los lugares quedan lejos...”, “...con ir un par de veces estaría bien”, haciendo referencia al lugar secundario de este tipo de experiencias en relación a lo que para los alumnos es importante (anatomía, fisiología, bioquímica, etc.).

En cuanto al nivel de prioridades del currículo, no se observan cambios importantes, aunque se repiten expresiones como “importancia de los problemas sociales”, “concientización de los médicos”, “los compañeros que no vieron esto, sería importante que lo hagan”. Si bien se enmarcan dentro de una suerte de vocación benéfica y no dentro de las responsabilidades profesionales, se nota que la experiencia los ha hecho reflexionar y criticar los límites de la formación clásica.

En torno al modelo profesional, no han modificado su idea de la especialidad a seguir, salvo en un pequeño número de casos, lo que sí se ha modificado es que cobra existencia y relevancia el profesional que trabaja en los centros de salud de primer nivel y se estima que su paga debiera ser igualada con las demás especialidades. Esto, si bien genera una apertura en torno a igualdad en la remuneración, no tiene impacto en el prestigio, ya que muy pocos alumnos son los que incorporan al primer nivel como su lugar de desarrollo profesional. Luego de la experiencia, el mayor impacto se observa en la función de los modelos explicativos del proceso salud enfermedad. Aquí los alumnos se plantean el peso real de los problemas sociales sobre los fenómenos de salud y enfermedad. También se observa como positivo el cambio de percepción en torno de la responsabilidad sobre estos problemas de salud, sacándolos del ámbito personal/individual hacia otras instituciones sociales con poder (gobierno, estado, políticos, sistema económico). Acompañada a esta idea, se observa la necesidad manifiesta de tener herramientas de las ciencias sociales para dar cuenta de dichas problemáticas complejas. Este es otro cambio importante que da al profesional médico una responsabilidad real en la problemática, incorporando el problema al área de su incumbencia, considerando los aportes de las ciencias sociales como herramientas válidas para el posterior desarrollo profesional. Se comienzan a dar explicaciones rudimentarias acerca de conceptos sociales: “...las mujeres pobres, sin educación tienen hijos cada vez más jóvenes, así no pueden estudiar y no les queda otra que trabajar de lo que sea, tienen más hijos y ya los crían pobres”.

#### **DISCUSIÓN**

Es posible observar en los últimos treinta años una tendencia mundial estable hacia la

formación de profesionales especializados y superespecializados en disciplinas médicas. Según datos (Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires, 2012) del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires, las residencias en las que quedan cargos sin ocupar son aquellas denominadas básicas: pediatría, clínica y medicina general. Mientras tanto, las vacantes son insuficientes en aquellas residencias relacionadas a mayor complejidad: neonatología, terapia intensiva, anestesiología, entre otras.

Dada esta situación, es necesario reorientar el perfil profesional del egresado de las escuelas de medicina en sintonía con las necesidades sanitarias de las diferentes regiones del país. Esta reorientación no debe basarse exclusivamente en cambios de contenidos curriculares, sino que deben acompañarse de estrategias pedagógicas que impacten en las diferentes dimensiones de la formación –en lo actitudinal, en las prácticas y conocimientos- y que tengan un importante aporte de las ciencias sociales.

Es importante señalar que se hace el foco en las ciencias sociales ya que -frente a una concepción puramente biologicista- éstas posibilitan generar un conflicto cognitivo (Sánchez Inesta, 1995) mostrando la superficialidad de los esquemas tradicionales y sus déficits explicativos. Las ciencias sociales permiten incorporar la complejidad que complementa y enriquece estos esquemas. Por ello, la visión de la medicina y de la salud, se vuelve más compleja: no se trata de anexar materias de las ciencias sociales a la línea “dura”, sino de revisar la concepción general que se tiene de la salud en la totalidad del Plan de Estudios.

El nuevo perfil del egresado de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP, por ejemplo, establece formalmente la necesidad de formar un profesional comprometido con la realidad socioeconómica del país, que incorpore conocimientos, prácticas y actitudes que permitan darle al fenómeno de salud y enfermedad la complejidad que presenta (Facultad de Ciencias Médicas, UNLP. [Internet], 2012).

Sin embargo, no se evidencian en la realidad académica expresiones concretas que permitan avizorar la estrategia educativa para lograr ese “producto” final. Además la realidad es un tanto diferente, ya que el tipo de inserción laboral predominante en los nuevos profesionales se dirige a la súper especialización

de la práctica, lo cual es reforzado por los modelos de rol del staff docente.

Se observa una contradicción -con múltiples interpretaciones- entre lo que pretende formar el currículo -expresada en el perfil profesional- y lo que finalmente resulta como producto final egresado. En relación a ello, vemos que los conocimientos y materias que se vinculan con disciplinas de las ciencias sociales (sociología, antropología e historia) son subalternos y hasta marginales de lo que constituye el núcleo principal de formación del profesional médico.

Además, se observa en los alumnos que en ciertos problemas de salud como la obesidad, los problemas cardiovasculares y los niños sin vacunación, una tendencia a culpabilizar al paciente. Tendencia que impide la cabal comprensión del problema de salud y que sería factible de ser erradicada mediante herramientas de las ciencias sociales.

Para realmente alcanzar un perfil de profesional de la salud con sentido social, se requeriría además introducir espacios de crítica a los modelos profesionales hegemónicos y que estos espacios puedan disputar los recursos disponibles en el ámbito de la enseñanza. Lo que supone confrontaciones en el plano intelectual, político y educativo, en torno a las finalidades de cada contenido, espacio curricular y teórico; confrontación necesaria en función de las relaciones asimétricas de poder al interior del campo de la salud.

La experiencia de prácticas en terreno a que hemos referido, muestra el impacto positivo a nivel de modificar modelos explicativos de los procesos de salud enfermedad atención (PSEA) que tenían los alumnos, generando aperturas hacia explicaciones más complejas luego de las experiencias vividas y la discusión generada por dicha experiencia.

La posibilidad de que los alumnos incorporen la complejidad de los PSEA, así como la necesidad de analizarlos en función de un contexto que lo determine es un punto crucial a la hora de avanzar en la discusión del modelo médico para modificarlo. La incorporación de la complejidad de los PSEA pone en crisis aspectos medulares del modelo, aspectos de por sí difíciles de poner en tela de juicio, tanto a nivel de la práctica profesional como de la regulación estatal de la misma.

En nuestra experiencia no se han observado cambios sustanciales en los niveles de priori-

dades en el currículo definidos por los alumnos luego de haber atravesado la práctica. Esto, a pesar de que refirieron necesitar conocimientos de las ciencias sociales para dar sentido al origen de los PSEA. Esta situación tampoco se vio reflejada en modificaciones en la relevancia de estas materias y su distribución a lo largo de la carrera. Resulta de una gran complejidad la relación entre las expectativas de formación de los alumnos, la realidad que ofrece la estructura curricular de la carrera y las necesidades de perfil profesional actual. Si bien los alumnos ya ingresan a la formación con expectativas coincidentes a lo que ofrece el currículo, se deben potenciar espacios de crítica en ellos que reorienten sus expectativas a las necesidades sanitarias. Este debate debería formar parte de una discusión más amplia en la que todos los actores estén representados; una discusión acerca de los fines de la enseñanza y su vinculación con la práctica profesional en el contexto social y político en los que se desarrollan.

En cuanto a la valoración de las especialidades y súper especialidades por parte de los alumnos, la práctica desarrollada no modificó el orden de importancia que asignan a las súper especialidades en primer lugar, seguidas de cerca por las especialidades hospitalarias, muy por encima de aquellas especialidades asociadas al primer nivel. Se debe trabajar en la articulación entre materias y conocimientos del ciclo clínico y las materias relacionadas con aspectos sociales, de manera que se equiparen en importancia, prestigio y estructura.

El dato que sugiere un cambio en la categoría prestigio profesional es la modificación de la remuneración, –quedando de manifiesto la relación entre capital económico y capital simbólico–, por lo que sería importante igualar el salario de los profesionales del primer nivel de atención con los de los demás profesionales. También apareció en la idea de los alumnos el primer nivel de atención como escenario posible de la práctica profesional que a priori se encontraba ausente. Es sumamente importante este aspecto en cuanto a la posibilidad de contar con profesionales que respondan a las necesidades de las políticas públicas. Lo cual resulta de mucho interés para la inserción profesional de los egresados en áreas de necesidad de recursos y de interés por las organizaciones de salud estatales que reclaman profesionales capaces de inser-

tarse en centros de salud de primer nivel.

En las dos experiencias descritas, realizadas en diferentes años y con diferentes alumnos, no hemos hallado alguna de las barreras a la implementación de actividades de campo descritas por otros autores (Cronholm, Margo, Bazelon & otros, 2009). A pesar de realizar las prácticas en locaciones alejadas del casco urbano, e incluso en otras localidades, este punto no fue un punto importante de discordia entre los alumnos. Tal como remarcamos, surgió solo en el momento en que debían dedicarse a otras materias. Tampoco fue un tema de debate la seguridad de los mismos en relación a las zonas marginales (el contacto y apoyo de autoridades locales y policiales hizo que este temor no apareciera).

Un punto muy importante a analizar en futuras investigaciones es el papel y el peso que tienen las características de los docentes –trayectoria laboral, profesión, tipo y grado de formación– y los resultados de las prácticas en terreno en sus diferentes niveles y dimensiones, así como la articulación de la práctica en terreno durante el ciclo clínico profesionalizante con las especialidades hospitalarias. Esto, debido a que se observó cierta reticencia por parte de algunos docentes en la puesta en práctica de la actividad, refiriendo algunos temores en relación a la seguridad de los alumnos, la propia, la de los vehículos, similar a lo reportado por otros investigadores (Wayne, 1995). Al mismo tiempo, se notó cierta incomodidad en algunos de estos docentes, cuyos sitios habituales de trabajo son diametralmente opuestos a lo que se vivió en terreno. Por ello, sería importante evaluar los intereses de los docentes, e incorporar a la enseñanza a profesionales que ya estén trabajando en esos lugares. Esto permitiría disminuir las barreras establecidas de antemano por los propios docentes ante la incertidumbre de ingresar a un ámbito desconocido y aceptar los mecanismos de entrada y permanencia en el escaso tiempo disponible para la práctica.

## CONCLUSIONES

El campo de la salud tiene varios escenarios de disputa. Uno de ellos es, claramente, la formación de profesionales en las escuelas de medicina. Estos profesionales –formados y en formación– tienen incorporado el modelo de

profesional hegemónico, ya que es en la formación donde se da esta incorporación. Incorporación que no es más que la producción y reproducción del habitus médico liberal, acrítico, que basa su práctica en un modelo biologicista. Este es el modelo vigente y mantenerlo o transformarlo es el objeto de la disputa.

A lo largo del artículo describimos lo que consideramos una experiencia significativa en el proceso de formación de profesionales, que debe ser comprendida en el marco de esa disputa. Este tipo de experiencias estimulan reflexiones propias de los alumnos y no "naturalmente" impuestas por los actores dominantes del campo. La propuesta de enseñanza que analizamos debe entenderse como parte de la acumulación de capital simbólico y social de los actores que -teniendo como objetivo primario la formación en las escuelas de medicina-, aspiran -aspiramos- a modificar las relaciones de fuerza en el campo de la salud. Para lograr este objetivo, es necesario transformar el modelo de profesional médico, tarea que no es simple porque pone de relieve los distintos intereses que se disputan en el campo. A pesar de que la tarea no es simple, es necesaria.

## BIBLIOGRAFÍA

- Almeida Filho, N. (2000). "La ciencia tímida. Ensayos de deconstrucción de la Epidemiología". Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bourdieu, P. (1990). "Algunas Propiedades de los campos". En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (págs. 109-114). México: Conaculta y Grjalbo.
- (1993). "El sentido Práctico". Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). "La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". México: Distribuciones Fontanara.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). "Una invitación a la sociología reflexiva". Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brissón, M., & Galli, A. (2005). "Conferencia Argentina de Educación Médica: agendas, aportes y temas emergentes". Educación Médica, 8 (1), 38-47.
- Candrea A., M. G. (1999). "El curriculum Universitario: Entre la teoría y la Práctica". En M. T. (coord.), "Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué". Madrid: Diada Editora, S.L.
- Castro, R. (2010). "Habitus profesional y ciudadanía: hacia un estudio sociológico sobre los conflictos entre el campo médico y los derechos en salud reproductiva en México". En R. Castro, & A. López Gómez, "Poder médico y ciudadanía: el conflicto social de los profesionales de la salud con los derechos reproductivos en América Latina. Avances y desafíos en la investigación regional". (págs. 49-72). México: UNAM, CRIM.
- Cordera Campos, R., & Sheimbaum Lerner, D. (2008). "Los retos de la autonomía universitaria en la sociedad del conocimiento". Universidades, LVII.
- Cronholm, P., Margo, K., Bazelon, G., Bream, K., Benett, I., & Barg, F. (2009). "Student attitudes: potential barriers to implementing a Community Medicine Field activity". Family Medicine, 41 (1), 22-27.
- De Sousa Minayo, M. C. (1997). "El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud". Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Facultad de Ciencias Médicas, UNLP. [Internet]. (15 de Abril de 2012). Obtenido de [http://www.med.unlp.edu.ar/secretaria\\_asuntos\\_academicos.php?idbot=2&i-temi=perfil\\_medico](http://www.med.unlp.edu.ar/secretaria_asuntos_academicos.php?idbot=2&i-temi=perfil_medico)
- García, J. C. (1972). "La educación Médica en América Latina". OPS/OMS. Washington: OPS/OMS.
- Hasenfeld, Y. (1990). "Organizaciones al servicio del hombre". México: Fondo de cultura económica.
- Lahire, B. (2005). "El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas". Buenos Aires: Siglo XXI.
- Linares-Pérez, N., & López Arellano, O. (2008). "La equidad en salud: propuestas



conceptuales, aspectos críticos y perspectivas desde el campo de la salud colectiva". *Medicina social*, 3 (3), 247-259.

Marín, G., Silberman, M., & Etchegoyen, G. (2008). "A personalised health care programme". *Salud Pública*, 10 (2), 203-214.

Menéndez, E. (1990). "Morir de alcohol. In Saber y hegemonía médica". México: Conaculta.

----- (2005). "El modelo médico y la salud de los trabajadores". *Salud Colectiva*, 1 (1), 9-32.

Merhy, E., Feuerwerk, L., & Ceccim, R. (2006). "Educación permanente en salud: una estrategia para intervenir en la micro-política del trabajo en salud". *Salud colectiva*, 2 (2), 147-160.

Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires. (15 de Abril de 2012). Residencias/cupos. Obtenido de dirección de Capacitación de Profesionales de la Salud, Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires. Anexo: Cupos de residentes ciclo 2012: [http://www.ms.gba.gov.ar/ssps/residencias/Cupos\\_2012.pdf](http://www.ms.gba.gov.ar/ssps/residencias/Cupos_2012.pdf)

OPS/OMS. (2007). "Metas regionales en materia de Recursos Humanos para la Salud 2007-2015". En: 27.a. Conferencia Sanitaria Panamericana. OPS/OMS, 59.a sesión del Comité Regional. (CSP2hhh7/10) Washington: OPS/OMS.

----- (2008). "La Formación en Medicina

Orientada hacia la Atención Primaria de Salud" (Serie la Renovación de la Atención Primaria de Salud en las Américas) OPS/OMS. Washington D.C.: OPS.

Pozzio, M. (2010). "De soldados a espías: resignificaciones y conflictos en torno de la definición de APS en la implementación de políticas públicas". In E. Bohoslavsky, & G. Soprano, "Un estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en la Argentina". Buenos Aires: Prometeo - Universidad de General Sarmiento.

Sánchez Inesta, T. (1995). "La construcción del aprendizaje en el aula. Colección respuestas educativas". Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Scott, J. (2001). *Experiencia*, (13), 42-73.

Spinelli, H. (2005). "Laberintos". *Salud Colectiva*, 1 (1), 7-7.

----- (2010). "Las dimensiones del campo de la salud en Argentina *Salud Colectiva*". *Salud Colectiva*, 6 (3), 275-293.

UNLP, F. d. (2010). Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP. Recuperado el 23 de Septiembre de 2010, de <http://www.med.unlp.edu.ar/>

Wayne K, D. P. (1995). "Moving Medical Education from The Hospital to The Community". eport of the Seventh Cambridge Conference on Medical Education, Cambridge Conference on Medical Education, Michigan. \*Médico. Magíster en Salud Pú

---

## NOTAS

I Con esto, no pretendemos establecer diálogos con las más complejas elaboraciones del autor sino generar un análisis que interpele el campo de la salud pública

II Campo: En términos analíticos, un campo puede definirse como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de distribución de los diferentes tipos de poder (o de capital) cuya posesión gobierna el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo y, al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)

III En la lógica de Bourdieu es posible distinguir cuatro tipos de capital: 1. El capital económico,

constituido por los diferentes factores de producción (tierras, fábricas, trabajo) y el conjunto de los bienes económicos: ingreso, patrimonio, bienes materiales. 2. El capital cultural, correspondiente al conjunto de las calificaciones intelectuales, sean producidas por el sistema escolar o transmitidas por la familia. 3. El capital social se define en esencia como el conjunto de las relaciones sociales de las que dispone un individuo o grupo. 4. El capital simbólico corresponde al conjunto de los rituales (como la etiqueta o el protocolo) ligados al honor y el reconocimiento

IV Es interesante ver cómo los actores del campo se apropian de las teorías elaboradas sobre el campo mismo, en lo que se denomina "efecto de teoría". Para un análisis de cómo el modelo de Menéndez se convierte en teoría nativa de los actores del campo de la salud, ver Pozzio, María (2010)

V Con espiral reproductivista hacemos referencia a la idea de una relación que mutuamente se potencia generando un in crescendo de sus efectos.

VI Un aspecto central en este sentido lo configura la distribución diferencial de cargas horarias al interior de los Planes de Estudio de las carreras de medicina. Así por ejemplo, los autores realizaron un análisis cuantitativo de las materias de la carrera de la UNLP en 2010, separando las asignaturas en dos categorías principales según su objeto de estudio. Las materias consideradas "Duras" son aquellas que tienen su base en los procesos biológicos que asientan en el cuerpo sin tener elementos teóricos relacionados con otras variables que expliquen los fenómenos de salud enfermedad. En los discursos de estas materias, la enfermedad "comienza" y "ataca" por factores externos a la voluntad, como si fueran fenómenos naturales sin relación con determinantes sociales o culturales. Este discurso se da en materias troncales como Fisiología, Bioquímica, Anatomía, Patología, Clínica, y todas las materias del ciclo clínico. En contraposición, se categorizaron como "Sociales" a aquellas materias que en su programa introducen contenidos relacionados con las ciencias sociales para explicar y complejizar el fenómeno de salud y enfermedad. Para ello se analizaron los programas de contenidos de dichas materias, para poder categorizarlas de acuerdo a los objetivos del trabajo. Una vez categorizadas las materias en "Duras" y "Sociales", se realizó un análisis de la cantidad de cada una de ellas, la cantidad de horas asignadas a las mismas y de la cantidad de materias consideradas obligatorias para cumplir con los contenidos curriculares. Sumado a ello, se buscó identificar las diferencias entre estas materias en función de la cantidad y jerarquía del plantel docente de cada una de ellas. Se intenta de esta manera identificar niveles de importancia implícitos de las diferentes materias, mediante el otorgamiento de la mayor estructura. Un análisis estructural, permite ver que del total de materias (60), el 70% corresponden a la categoría "dura", relegando a las materias "sociales" al 21.6% del total de materias (el 8% restante quedan para materias llamadas Talleres de integración que no pueden ser incluidas en las dos categorías anteriores). Si analizamos a partir del total de horas del currículo (4640 horas) este número se incrementa sustancialmente llegando al 82% del total de horas para las "duras", y un 13.3% restante para las "sociales". El 4.7% restante del total de horas corresponde a los mencionados Talleres de Integración.

VII Estas dos posiciones tan dicotómicas -la minoría y los herederos de la tradición- se distinguen sólo a fines analíticos, para que quede clara la disputa dentro del campo. Esto no significa desconocer que en el campo de la salud, se distinguen posiciones intermedias que agrupan a un abanico amplio de profesionales, asociaciones, etc.

VIII La participación en las prácticas en terreno por parte de los alumnos fueron obligatorias en el marco de las actividades para aprobar la cursada. Su participación como informantes de la investigación ya sea completando los cuestionarios o participando de grupos focales fue voluntaria.

IX Aludir a incorporación hace referencia a la adquisición que se da durante la formación del habitus profesional, lo que no quita que la formación médica esté acorde con las representaciones sociales acerca de los médicos que traen consigo los estudiantes al ingresar a la carrera.

## CV

*\*Médico. Magíster en Salud Pública y Especialista en Docencia Universitaria, UNLP. Doctor en Gestión y políticas de Salud, UNAM. Profesor asociado, Instituto de Ciencias de la Salud, UNAJ.*

*\*\* Licenciada en Sociología. Magíster en Antropología Social, UNSAM. Doctora en Antropología Social, UAM. Docente de la asignatura Antropología Cultural y Social, Facultad de Psicología, UNLP.*

**Contacto:** [silbermanmartin@gmail.com](mailto:silbermanmartin@gmail.com)

**Contacto:** [maria Pozzio@gmail.com](mailto:maria Pozzio@gmail.com)



# ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.

Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior.

Jaume Martínez Bonafé\*.  
Universidad de Valencia (España)

## ÍNDICE

1. En el marco del capitalismo salvaje.
2. El proyecto político de la educación pública.
  - 2.1. Educación pública: el discurso.
3. La crisis de la universidad.
  - 3.1 El problema del conocimiento.
  - 3.2. Una revisión de la noción de currículum.
  - 3.3. El papel de investigadores y profesorado en el marco de las epistemologías críticas.
4. E pur si muove.

## 1. EN EL MARCO DEL CAPITALISMO SALVAJE.

Inscribo este texto en un contexto de capitalismo salvaje que, en su fase actual, bajo el paraguas discursivo de "la crisis", acentúa y desenmascara, más todavía, la voracidad sin límites de unos pocos y el empobrecimiento económico y la idiotización cultural de muchos. En efecto, un pequeño número de instituciones financieras y corporaciones globales condicionan, a través de eso que llaman "los mercados", las posibilidades de supervivencia de millones de seres humanos, hipotecando, despilfarrando o poniendo en peligro, además, los alimentos, el agua, los combustibles, el territorio, que necesitarán para su supervivencia en el planeta las generaciones futuras. Por otra parte, el control de los medios de producción y difusión de información construyen formas de identidad y subjetivación y desarrollan prácticas de significación que enajenan o dificultan la posibilidad de la política como respuesta crítica. Esto tiene igualmente sus efectos sobre la democracia entendida como supremacía de la res publica, pervirtiendo su sentido original y su fuerza real en un proceso creciente de transformación hacia la res económica. No obstante, parece que nada está perdido del todo y encontramos igualmente en este contexto de degeneración democrática formas alternativas de participación social, movimientos urbanos y agentes sociales de gestión ciudadana que tratan de revitalizar lo común y lo público. "La crisis será larga -señala Ignacio Ramonet-, pero quizá estamos en el momento de "aprovechar el impacto para finalmente cambiar un sistema económico internacional y un modelo de desarrollo desiguales y obsoletos. Y refundarlos sobre bases más justas, más solidarias y más democráticas" (2010: 16).

Son múltiples los informes en los que señalan cuatro grandes poderes que en buena medida organizan el dominio sobre el conjunto de la humanidad. El poder militar, con una considerable y creciente inversión en armamento, mientras las retóricas del desarme, especialmente el nuclear, no hacen más que subrayar, por sus efectos verdaderos, su carácter de dominio. El poder energético por el que los grandes consorcios que explotan los yacimientos petrolíferos organizan en su beneficio el conjunto de las relaciones

de la vida cotidiana, mediadas irremediablemente por un uso cultural y económico de la energía basado en el hiperconsumo. Es evidente su intervención como espacio de dominio planetario, sobre las llamadas "crisis económicas" y sobre las dificultades con que tropiezan iniciativas para un uso sostenible de las fuentes de energía y el fomento de otras alternativas energéticas. El poder económico detentado por las entidades financieras, controlando el "modelo" que organiza cualquier transacción comercial tanto a pequeña como gran escala. El hecho, por ejemplo, de que gran parte de las nóminas de la población mundial sean depositadas directamente en los bancos da idea de la enorme capacidad de control sobre los modos de uso del dinero que se obtiene por el trabajo; con ese dinero se diseñan operaciones bursátiles provocando aumentos y descensos de rendimiento que inciden directamente sobre los precios, en general sobre la calidad de vida y bienestar de la población. Y el poder mediático con una progresiva concentración de poder económico e influencia ideológica y política. Corporaciones como Microsoft o empresarios como Murdoch o Berlusconi deciden, en función de su propio beneficio económico, sobre los tipos de producción cultural, la producción y circulación de información y los sesgos ideológicos de esa producción. Es un poder enorme por cuanto, al limitar los campos de discusión públicos, controlar la creación de opinión y asegurar la creación de imaginarios sobre los derroteros del mundo, están simplemente colonizando de un modo tiránico en beneficio de lo privado, lo que deberían ser espacios inviolables de la esfera pública.

Con estos mimbres desde los que se teje el dominio sobre el planeta, no es descabellado apuntar que, de no remediarlo, nos hallamos a merced de un sistema que al parecer ha desbordado toda capacidad de autolimitación conduciéndonos hacia la barbarie.

## 2. EL PROYECTO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA.

En este contexto de capitalismo salvaje la ideología cumple una función enmascaradora y alienante; pasadas por el cedazo ideológico, las palabras que inspiraron e inspiran los proyectos radicales de transformación pierden su sentido origi-

nal y su fuerza real. La idea del proyecto público de educación, y el sentido democrático radical que le fundamentaba, vienen sufriendo transformaciones importantes para acomodar el funcionamiento de las instituciones de la educación a los intereses y transformaciones del propio sistema económico.

Para analizar este proceso sugiero, entonces, una mirada desde la historicidad, entendida como una forma de mirar un campo social que nos ayuda a comprenderlo como una sucesión de estratos discursivos (formas de hablar que acaban regulando prácticas institucionales y formas de actuar que modifican los lenguajes) en los que se inscriben los acontecimientos generales y cotidianos, sincrónicos e interdependientes de ese campo. En el caso de la educación pública nos ayuda a entender los silencios, las ausencias, y las emergencias con las que vienen construyéndose los discursos en el interior de dicho campo. La mirada es pertinente por cuanto, como pretendemos argumentar en este texto, el concepto de educación pública y/o educación democrática en su trayectoria de uso en nuestro país, ha venido acompañando políticas y prácticas diversas, en un proceso creciente de consolidación de una figura retórica enmascaradora de diferentes formas de políticas neoliberales y neoconservadoras, truncando lo que desde los autores y los movimientos sociales de crítica y transformación social, ha venido cultivándose como una epistemología para la emancipación.

La mirada desde la historicidad, entonces, se ocupa de las múltiples relaciones y dispositivos con los que se ha venido constituyendo la formación discursiva del proyecto de educación pública. Detenernos en la formación discursiva sobre lo público y su proyección en el campo de la educación, es buscar analíticamente los enunciados, prácticas y acontecimientos que en su dispersión y singularidad han venido conformando el pensamiento hegemónico e invalidando u ocultando otras epistemologías posibles.

## 2.1 EDUCACIÓN PÚBLICA: EL DISCURSO.

Se habla de la educación pública como un objeto estático, una meta alcanzada, una situación construida susceptible de mejora, y en todos los casos, un proyecto histórico nacido del consenso y el logro de la gobernanza. Los

estados comparan resultados y asumen mayores o menores alcances en los resultados del sistema de educación, pero en ningún caso se pone en cuestión la posibilidad que sobre el sistema público de educación puedan haber significados radicalmente diferentes.

Algunos de los efectos o consecuencias de esta forma discursiva son los siguientes: en primer lugar, la separación de la experiencia y la práctica de la educación, así como del pensamiento nacido de esta experiencia práctica, del contexto social, cultural y económico en que es producida. Así, la educación pública deja de ser la educación de y en el capitalismo; es decir, una educación producida por las relaciones sociales que regula el sistema económico que denominamos capitalismo. La creencia que la educación puede ser pensada y gestionada de un modo autónomo al sistema global en que se inscribe es una forma ideologizada que dificulta que el sistema pueda ser puesto en duda, desarrollando formas pasivas y contemplativas que podrían explicar la apatía o la desimplicación con la que habitualmente nos acercamos a la experiencia social de la educación.

La educación, separada de su contexto social de producción, adquiere un carácter fetiche: objeto de deseo que vendría a satisfacer necesidades, es decir, que posee un valor de uso. Pero situada en el interior de su actual contexto de producción, ese supuesto valor de uso adquiere valores de cambio -una mercancía cuya utilidad será subsumida por valores de mercado-. ¿Acaso no es el Banco Mundial el que aconseja o impone a los gobiernos y sistemas educativos los modelos de financiamiento, las actividades de investigación académica y los currícula de formación que "el sistema" considera más adecuados a su progreso y modelo de desarrollo? Sin embargo, para que la educación y el conocimiento producido se conviertan en mercancía es necesario que su producción emule la producción de otras mercancías: que los métodos, los procesos y las finalidades estén regulados por la lógica y racionalidad de mercado.

Otro efecto, relacionado con el anterior, es el de la transformación del significado, de modo que las palabras dicen hoy cosas diferentes a lo que significaron en su origen. Así, se llama educación pública a una práctica social gestionada por el estado, a menudo sin pueblo y sin política, dos acepciones originarias de la

res publica. La democracia, otra condición de partida del proyecto público de educación, es hoy una forma de elección y representación puntual y no un estilo o forma de vida que impregne el conjunto de las prácticas sociales de la institución educativa. Un tercer efecto tiene que ver con la naturalización del proceso de mercantilización de la educación, de manera que cada cual pueda, según su poder adquisitivo, comprar conocimiento y acreditación en diferentes centros o instituciones educativas con diferente clientela. El discurso democrático neoliberal para la escuela viene a reclamar la libertad de la opción individual para elegir entre mercancías diferentes (en una gama desde la escuela de élite a la escuela en entornos de marginación y pobreza extrema) aquella que mejor se ajusta a las opciones ideológicas y el precio de compra.

### 3. LA CRISIS DE LA UNIVERSIDAD.

Inicio este epígrafe a partir de los trabajos de Boventura de Sousa Santos, profesor e investigador social de la Universidad de Coimbra, que a finales del pasado siglo publica en su ensayo *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad* (Santos, 1998) un primer análisis sobre la crisis de las universidades. Una década después efectúa una revisión de su análisis en el texto de gran difusión a través de diferentes lenguas, editoriales y ediciones: *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad* (Santos, 2004); finalmente, he recuperado para este trabajo la publicación *La universidad europea en la encrucijada* (Santos, 2010). Tomando como base estos mimbres analíticos, complementarios de la aportación de H. Giroux que actúa como texto base en este mismo número, pretendo trenzar un texto de síntesis y crítica de la situación actual de la universidad pública.

Tomemos un punto de partida: la universidad pública pretendía ser, desde mediados del siglo XIX hasta las tres o cuatro últimas décadas del pasado siglo, una de las soluciones modernas a los problemas modernos, es decir, los que tenían su origen en el cumplimiento de los ideales de las primeras revoluciones burguesas: libertad, egalité, fraternité, pero también progreso tecnológico, científico y humanista, desarrollo industrial, además del reforzamiento o consolidación de las identi-

dades nacionales, o la reproducción de la estructura social elitista, entre otros. Al llegar a la última década del pasado siglo, la universidad se enfrenta, en el análisis de Boventura de Sousa, a tres crisis. La primera es una crisis de hegemonía relacionada con la incapacidad de la institución para cumplir por sí sola funciones en sí mismas contradictorias, como por ejemplo la formación de las élites culturales y científicas al tiempo que la formación de la mano de obra cualificada exigida por el desarrollo del capitalismo industrial. La segunda fue una crisis de legitimidad en la que la universidad deja de ser una institución consensual tanto en la selección y ordenamiento jerárquico del saber producido, de su reconocimiento y certificación, además de la creciente reivindicación social de democratización e igualdad de oportunidades. La tercera fue una crisis institucional, como consecuencia de la contradicción entre la tradicional autonomía en la definición del sentido, valores y objetivos de la universidad y la presión y demanda creciente de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial, pero también de compromiso y responsabilidad social. En las dos últimas décadas este pronóstico ha acentuado su tendencia negativa. Como el mismo Boventura de Sousa señala:

A pesar de que las tres crisis estaban íntimamente ligadas entre ellas y que sólo podían enfrentarse de manera conjunta a través de amplios programas de acción dentro y fuera de la universidad, preveía (y temía) que la crisis institucional llevaría a monopolizar las atenciones y a los propios reformistas. Así sucedió. Preveía también que la concentración en la crisis institucional pudiera llevar a la falsa resolución de las otras dos crisis, mediante una resolución por la vía negativa: la crisis de la hegemonía, por la creciente descaracterización intelectual de la universidad; la crisis de legitimidad por la creciente segmentación del sistema universitario y por la creciente desvalorización de los diplomas universitarios. En general, así sucedió también. (Santos 2004: 9)

El hecho de la dependencia de la universidad pública de la financiación del Estado subraya

la tensión institucional. El Estado puede entender la universidad como un bien público, y su autonomía científica y pedagógica como una característica necesaria de ese funcionamiento institucional. Pero puede ocurrir, en un contexto progresivo de desmantelamiento del Estado protector de lo público, que esa autonomía financiera y pedagógica se vea seriamente dañada. Tomado como ejemplo el caso de la Comunidad Valenciana, la tensión entre el gobierno de la Generalitat y las universidades públicas es patente; según fuentes sindicales la financiación ha decrecido progresivamente, casi el 70% de esa financiación se obtendrá "según parámetros relacionados con resultados docentes, de investigación o de transferencia tecnológica" y la inauguración del curso con la presencia del President de la Generalitat viene siendo acompañada de pitos, protestas y algarabías estudiantiles. En el caso valenciano, a pesar del contexto jurídico y político formalmente democrático, la tensión entre el gobierno que financia y la institución universitaria tiene que ver con varias cuestiones relacionadas: la tensión ideológica, relacionada con posiciones progresistas de la universidad enfrentadas al conservadurismo ideológico del gobierno de la Generalitat; y la tensión financiera desviando fondos públicos al fomento de nuevas instituciones universitarias que entrarían en competición, cuando no conduciéndolos directamente a la financiación al emergente mercado de educación en manos del sector privado, con una importante presencia en este sector de la Iglesia Católica. El crecimiento en el conjunto del Estado del sector privado no es menos preocupante para la universidad pública. A comienzos de los años setenta las universidades privadas eran tres, pertenecientes a la Iglesia Católica: Deusto, Navarra y Pontificia de Salamanca. Según datos del INE para el 2007 esta cifra ha ascendido hasta veintisiete, haciéndose bastante más complejo el mapa de propiedad. La pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del Estado tiene que ver, obviamente, con la hegemonía en las políticas públicas del neoliberalismo, como modelo global del capitalismo, y por tanto también como modelo de ocupación del Estado. Si, como acabo de señalar, a pesar del marco democrático, el control político de la autonomía continúa como práctica

de poder, vinculada al estrangulamiento financiero, otros factores inducen a esa crisis institucional. En primer lugar, la creación de un mercado de servicios universitarios, con una creciente privatización de la educación superior y la ya señalada disminución de la financiación. El fomento, en el discurso educativo neoliberal, de la educación como bien de consumo, favorece el desarrollo de instituciones-empresa que preparan un importante paquete de certificaciones-resultado con competencias formativas directamente vinculadas con el valor de cambio en el mercado del conocimiento.

Me detengo en lo que Bruno, Clement y Vailant (2010) llaman "la grande mutation" para dejar, aunque sea simplemente nombrados, algunos de los mecanismos discursivos con los que desde hace poco más de una década se viene produciendo una importante transformación de las universidades europeas. El proceso, impulsado por la Comisión Europea, se presenta con el lenguaje ampuloso del fomento de una "economía del conocimiento" ("la más competitiva y las más dinámica del mundo", dice esta Comisión en uno de sus documentos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003: 2); un proyecto "humanista" en el devenir de las "sociedades cognitivas" que refuerza la "autonomía" de las universidades, apuesta por la "calidad y excelencia" de sus programas, favorece "la movilidad" de los estudiantes - con el gran cliché de los "Erasmus"-; entre otros muchos eslóganes que el tiempo y una profusa documentación han venido instalando entre nosotros. Una minuciosa y detallada deconstrucción de esta retórica -a ello se dedica con acierto la obra que acabo de citar- mostraría su carácter vacío y enmascarador; sin embargo, tal retórica ha servido para legitimar las importantes transformaciones políticas e institucionales, y ha dado "argumentos" a las direcciones académicas (Conferencia de Rectores, etc.) y a las direcciones de la izquierda institucional -política y sindical- que se han venido enfrentando al movimiento docente y estudiantil disidente. En mi opinión ha sido la ignorancia o la voluntad decidida de no situar el proceso de transformación institucional en el marco más amplio de la crítica a la transformación del capitalismo de hegemonía neoliberal, lo que ha facilitado y sigue facilitando el desembarco de las diferentes estrategias de mer-

cantilización y pérdida de prioridad del carácter público de las universidades públicas. Es, en efecto, la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social, comunicaciones) en el interior del sistema, lo que justifica por esta vía la mercantilización de la universidad y fomenta la transnacionalización del mercado de la Educación Superior. Como también señala César Cascante, la lógica del desmantelamiento de la educación pública y su mercantilización tiene que ver con la lógica universal del discurso neoliberal, que tiende a alcanzar la solución a los problemas sociales por la vía de la oferta y la demanda en el mercado, el espacio en el que el sujeto neoliberal alcanza su desarrollo según su mérito y capacidad (Cascante, C. 2005 p5). En ese contexto discursivo, corrobora Santos, "la universidad se transformó en un amplio campo de valorización del capitalismo educativo" (2004: 12). La crisis financiera inducida conduce a la universidad hacia alianzas con el capital, para generar ingresos propios, privatizando parte de los servicios que presta. Este proceso tiende a eliminar la distinción tradicional entre universidad pública y privada, transformando la universidad en su conjunto en una empresa. Esto quiere decir que la gestión universitaria, la gestión de la producción de la universidad, planes de estudio, diplomas, conocimiento, evaluación, contratación, formación docente, etc., se comparte según los parámetros, la dinámica, incluso la retórica discursiva, del mercado.

Un ejemplo más de los efectos del proceso de mercantilización sobre el funcionamiento de la universidad-empresa es la generalización del trabajo precario y la sobreexplotación como sistema económico. En la Universidad de Valencia, varios departamentos, entre los que incluyo en el que trabajo, mantienen desde hace varios cursos, más del 50% de la plantilla docente con los contratos-basura de "profesor asociado". La dificultad para las acreditaciones, por otra parte, mantiene durante prolongados periodos de tiempo, a profesores y profesoras ayudantes con la carga máxima docente y menos de la mitad del sueldo del profesor titular. Ese mismo proceso de acreditación va a conformar a medio plazo, si no lo está haciendo ya, un formato de castas entre investigadores y docentes privilegiados, con proyectos, institutos

y financiación a su servicio, que les distancia considerablemente del resto del personal de plantilla, de un modo muy similar al que se puede producir entre las grandes corporaciones empresariales.

Esta situación puede provocar indignación, pero no debería sorprender. La universidad pública traduce en su interior los conflictos e intereses del mundo en que se inscribe. Asistimos a una prolongada guerra social por la que los más ricos tienden a ser cada vez más ricos empobreciendo más todavía a los más pobres. "The war against poverty and social misfortune has morphed into a war against the poor and the welfare state" señala Giroux (2010: 2). Y, en efecto, en tales circunstancias, no se puede esperar una política pública para la Educación Superior, menos depredadora. El mismo autor continúa diciendo: As the language of privatization, deregulation, and commodification replaces the discourse of the public good, all things public, such as public schools, libraries, and transportation are viewed either as a drain on the market or as a pathology (Giroux, 2011: 3).

Esta preocupante tendencia histórica, además de indignación, nos invita a revisar las cuestiones alrededor de la construcción del conocimiento y el papel de la pedagogía.

### 3.1 EL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO.

Tradicionalmente la producción del conocimiento científico y humanista en la universidad fue una producción separada. Se ha dicho de muchas maneras: la calle, la realidad, el pueblo, las bases, la sociedad, producían un conocimiento vulgar, práctico, de sentido común, mientras la excelencia del conocimiento riguroso y científico era de hegemonía universitaria. La lógica racional que inspira ese pensamiento es que el concepto espera, paciente, a que la realidad le alcance. Por otra parte, esta forma de concebir la producción de conocimiento es intelectualista en el sentido de desprecio a habitar y producirse desde lo concreto, situacional, experiencial y corporal de cada uno de nosotros, para pensar desde nosotros lo que va mucho más allá de nosotros. Es un intelectualismo falsamente universalizador que busca esencias invariantes con carácter universal, y es precisamente esto lo que aquí se cuestiona, anteponiendo el neologismo "glocal" para hacer referencia



a un modo de construcción del conocimiento que piensa lo global desde lo local y lo local en sus interrelaciones con lo global. Aunque esta relación separada, intelectualista y de poder ha mantenido latente una cierta contestación, las últimas décadas han venido a acentuarla cuestionando tal hegemonía .

Analizar esta crisis discursiva es una tarea compleja que pone en relación las transformaciones del valor de mercado del conocimiento universitario con las transformaciones epistemológicas derivadas de la crisis de la Modernidad, entre otros cambios y modificaciones sociales e institucionales. Por otra parte, a nadie se le escapa que hay diferencias significativas entre las universidades de países centrales respecto a los periféricos, e incluso diferencias entre universidades dentro de un mismo país. En cualquier caso, ese análisis sobrepasa las posibilidades de este texto, y aquí se apuntarán algunas cuestiones más de superficie, deteniéndonos especialmente en un par de efectos de lo que he subrayado como el discurso de la separación entre el conocimiento universitario y la experiencia y culturas de la vida cotidiana; para señalar posteriormente las transformaciones que se están produciendo respecto de esta situación original.

El primero tiene que ver con la alta especialización y por tanto, con el predominio de una disciplinariedad dura, separada no sólo de la realidad social sino incluso del valor de uso que pueda o no tener ese conocimiento. En segundo lugar, en parte como consecuencia de la autonomía que el investigador reclama para su trabajo, la irresponsabilidad respecto de la incidencia social del conocimiento producido. El desembarco neoliberal tiene nuevos efectos, también sobre el valor y sentido del conocimiento universitario. El cultivo de las artes y las humanidades, y una forma de educación política revalorizadora de lo público y un enfoque de la formación con una clara dimensión educativa, en el sentido de acudir al desarrollo pleno del sujeto, está siendo claramente cuestionada. Si el conocimiento es una mercancía y el estudiante un consumidor, el problema del desarrollo cívico y moral de una ciudadanía informada desaparece del proyecto de universidad, quedando reducido a la presencia testimonial que el aparato de propaganda institucional quiera mostrar.

Sin embargo, las dos últimas décadas mues-

tran alteraciones que han venido a desestabilizar este modelo de conocimiento. Boaventura de Sousa llama a esta transformación “el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriuniversitario” (2004: 20.) Una de estas alteraciones tiene que ver, como venimos señalando, con la contextualización de la producción de conocimiento relacionada con su posible aplicación o utilidad. Y en el marco del capitalismo puede suponerse que ese acercamiento a su capacidad de valor se reduce a su valor de mercado. El conocimiento producido en la universidad, mediado por una relación institucional con la empresa, se concreta por su valor de cambio bajo la forma conocimiento-mercancía. Pero, ciertamente, estas alteraciones están produciendo también otros efectos como la necesidad de un mayor diálogo inter y transdisciplinar, la apertura de diálogo crítico entre ciencia y sociedad, o la presencia de organizaciones y movimientos sociales que reclaman y utilizan el conocimiento universitario, para finalidades no mercantiles. Para concluir con palabras del autor que venimos siguiendo:

La universidad ha sido puesta frente a exigencias contrapuestas pero con un efecto convergente que desestabiliza su institucionalidad actual. Por un lado, la presión híper-privatizadora de la mercantilización del conocimiento, de las empresas concebidas como consumidoras, usuarias y al mismo tiempo como co-productoras del conocimiento científico (...) Por otro lado, una presión híper-pública social difusa que despedaza el espacio público de la universidad en nombre de un espacio público más amplio atravesado por confrontaciones más heterogéneas y por concepciones de responsabilidad social más exigentes. (2004: 21)

Quiero detenerme algo más en esta segunda posibilidad relacionada con presión híper-pública y la producción de conocimiento. No descubro nada si subrayo la opción de la construcción de conocimiento como un acto de emancipación. Desde Kant y la Modernidad, por un lado, pero de otro modo en Marx o Freire, ese discurso ha estado presente: la reivindicación de una epistemología de la

praxis, con un efecto verdadero, práctico, en el mundo. Me parece que esa es una interpe-lación que se le debe hacer a la universidad pública, el cultivo y desarrollo de una forma de conocimiento a la que se le juzga por su valor de uso sobre la vida cotidiana, por sus efectos sobre una vida que sabemos mediada por re-laciones de desigualdad. Creo también, como Peter Mc Laren, que esa epistemología debe tener una doble mirada: por un lado, como se señala, la respuesta a las demandas que nacen de la problematización de la experiencia de la desigualdad política, social y económica en la vida cotidiana; pero, por el otro, a la creación de una posibilidad de futuro, una “utopía fun-dada en los principios de igualdad y democra-cia participativa” (2010: 28).

Sin embargo, como se señala en los trabajos de Walter Mignolo (2001) y Boaventura de Sousa y María Paula Meneses (org) (2011), no sólo existe una relación de paralelismo entre capi-talismo y epistemología, existe una geopolíti-ca del conocimiento, una diferencia epistémi-ca relacionada con colonialidad del saber:

El paralelismo entre la historia del capitalismo y la constitución de una epistemología localizada en occidente es obvia. La epistemo-logía está geohistórica y política-mente situada y no es un espíritu que flota más allá de las lenguas, las instituciones y el capital que hace posible que haya un College de France en París pero que en Argen-tina y en Bolivia sólo haya Alianzas Francesas o Culturales Británicas, por ejemplo. (2011:21)

Não há epistemologias neutras e as que reclamam sê-lo são as menos neutras; (...) a reflexão epistemo-lógica deve incidir, não nos conhe-cimentos em abstrato, mas nas prá-ticas de conhecimento e nos seus impactos noutras práticas sociais. É à lua delas que importa questionar o impacto o colonialismo e do capi-talismo modernos na construção das epistemologias dominantes. O colonialismo foi também uma dominação epistemologica, uma relação extremadamente des-igual entre saberes que conduziu à supresão de muitas formas de

saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (Santos y Me-neses, 2010: 11)

Por otra parte, los estudios culturales, los re-lacionados con la identidad y diferencia o los estudios postcoloniales, nos advierten de los peligros de una epistemología “imperialista”, única, normativa, excluyente, dominante. (Tadeu da Silva (Org), 2009) La posición, aquí compartida, es la posibilidad y la necesidad del reconocimiento de marcos epistemoló-gicos diversos originados en contextos so-cio-histórico-culturales diversos, desde los que desafiar una comprensión del mundo colonizada por diferentes formas de poder, y abrir un dialogo interfronterizo sobre los nue-vos ordenes sociales imaginados. La cons-trucción del conocimiento en el marco de una universidad pública es una construcción de conocimiento teorizado o tematizado en el sentido de haber sido sometido a un pro-ceso dialógico de contraste con la realidad en al que surge.

### 3.2. UNA REVISIÓN DE LA NOCIÓN DE CU-RRICULUM.

La enseñanza y el aprendizaje se organi-zan a través del curriculum, el dispositivo que concreta esa relación didáctica entre qué, quién y cómo se enseña y qué, quién y cómo se aprende. Como anteriormente quedó señalado, el curriculum académi-co es fragmentario, disciplinar y descon-textualizado, tomado como un fin en sí mismo, cuando no es más que un instru-mento para la producción y el desarrollo del conocimiento. El reciente interés mos-trado en el contexto universitario por las cuestiones curriculares me parece que en muchos casos empeora las cosas. El tradicional y academicista programa de estudios continúa girando alrededor del listado de materias por curso propuesto desde las diferentes áreas de conociem-ento y de los diferentes departamentos, ha-bitualmente en pugna por la apropiación de créditos del programa total. A eso se le suma la incorporación, con mayor fuerza

y legitimidad institucional, de un modelo de planificación didáctica tecnicista e instrumental. La especificación de contenidos, objetivos -y ahora competencias- tienen como modelo de referencia la llamada pedagogía por objetivos (Tyler, 1949; Bloom, 1956), fuertemente contestada desde hace varias décadas .

Una universidad pública en crisis debería someter a crisis también esta noción del diseño y desarrollo curricular. El reconocimiento del sujeto y la apertura institucional al contexto y las demandas sociales debe tener una traducción curricular coherente con esa epistemología. Hay experiencias y posibilidades alternativas. El trabajo por proyectos y el aprendizaje situacional pueden ser algunas de ellas. La posibilidad de currícula abiertos , en los que profesorado de diferentes áreas e incluso titulaciones puedan hacer propuestas conjuntas, cuestionaría bastante del individualismo, la competitividad credencialista asociada a propuestas formativas sin valor de uso y con escaso o decreciente valor de cambio. En las universidades hay grupos de profesores y estudiantes con capacidad y voluntad para el fomento de Centros de Investigación y Desarrollo Curricular desde postulados no mercantilistas y enfoques pedagógicos renovadores y críticos. Por otra parte, una propuesta con importante reconocimiento en los niveles no universitarios y que bien podría ampliarse ahora a la Enseñanza Superior es la de vincular el desarrollo curricular a la investigación docente sobre esa práctica. La Investigación-Acción puede poner en manos del propio profesorado la posibilidad y la capacidad de teorización de la propia práctica, implicando en un proceso colaborativo a docentes con voluntad política para tomar en sus manos la transformación crítica de su puesto de trabajo. Finalmente, si se ha venido cuestionando en este texto un modelo de creación de conocimiento universitario descontextualizado, una reforma curricular en su fun-

damento debería contemplar el diálogo cultural entre los saberes producidos en la calle, populares, de sentido común etc., con los saberes sistematizados en el interior de la institución. Esto significa, de un modo más práctico, que las personas con militancia en los movimientos sociales y, en general, cualquier tipo de ciudadano que ha cultivado un saber práctico desde la experiencia social y de vida cotidiana, pueda colaborar y participar en el desarrollo curricular de la formación universitaria. En la Universidad en la que trabajo, maestros y maestras aún con reconocido prestigio en la renovación pedagógica, no pueden ser profesores titulares en las escuelas de Magisterio. Y en el baremo de méritos con que se juzga a los licenciados universitarios para la ocupación de esas plazas, se desprecia el saber surgido de la problematización de la propia experiencia práctica otorgándole valores muy inferiores a los de otras acreditaciones claramente academicistas.

### **3.3. EL PAPEL DE INVESTIGADORES Y PROFESORADO EN EL MARCO DE LAS EPISTEMOLOGÍAS CRÍTICAS.**

Higher education represents one the most important site over which the battle for democracy is being waged. It is the site where the promise of a better future emerges out of those visions and pedagogical practices that combine hope and moral responsibility as part of a broader emancipatory discourse. Academics have a distinct and unique obligation, if not political and ethical responsibility, to make learning relevant to the imperatives of a discipline, scholarly method, or research specialization. But more importantly, academics as engaged scholars can further the activation of knowledge, passion, values, and hope in the service of life that demands a formative culture, educators can play a pivotal role in creating forms of critical

pedagogy and research that enable young people to think critically, exercise judgment, engage in spirited debate, form social global social movements, and create those public spaces both in and outside of the United States that constitute "the very essence of political life". (Giroux, 2011)

No estoy tan seguro como lo está Giroux del relevante papel que otorga a la educación superior en la batalla por la democracia; por su origen y por sus funciones, la primera batalla se libra en el interior de la propia institución entre discursos, fuerzas y relaciones de poder con interpretaciones muy distintas de la política y de la democracia. Sí comparto con este autor la exigente mirada democrática sobre la educación y la pedagogía crítica como herramientas estratégicas fundamentales para poner en mano de una ciudadanía activa y un sujeto críticamente informado, las posibilidades, la voluntad y el deseo de un conocimiento que contribuya a la emancipación. Sin embargo, avanzar en esta hipótesis requiere todavía de algunas otras consideraciones preliminares.

En primer lugar, la obviedad histórica de que un cambio de rumbo en la instituciones universitarias públicas no parece que vaya a venir de la mano de las propias universidades. Una visita reciente a la página de la universidad en la que trabajo anuncia un panorama desolador para cualquier proyecto público de reforma universitaria orientada por ideales de autonomía creativa y emancipación. El lenguaje y las prácticas institucionales que acompañan los conceptos de docencia e investigación nada tienen que ver con la esperanzas de una universidad pública emancipada de la globalización neoliberal. No busquen ustedes en esas páginas institucionales nada que tenga que ver con la pedagogía crítica, ni siquiera con la pedagogía o el papel relevante de la educación para una comprensión con-

trahegemónica. Es exactamente todo lo contrario: el neobarroquismo lingüístico asociado a cuestiones como competencias profesionales, mercado laboral, tecnologías de la comunicación, microclústers de investigación, gestión de calidad total etc., enmascara el silencio más absoluto hacia el compromiso público de la universidad pública. Cuando en la institución académica lo más parecido a un profesor-investigador es "un hombre de negocios académico, que busca subvenciones y honorarios por consultorías y con relaciones económicas orientadas a la búsqueda de beneficio" (McHenry, 2011: 31) no es del todo raro -continúa este profesor de filosofía- "encontrar a un vendedor de alfombras como rector de la universidad o que el salario del entrenador de fútbol supere con mucho el presupuesto total del Departamento de Humanidades".

Por tanto, el cambio de rumbo no va a venir de las iniciativas corporativas o de la propia institución, aunque, ciertamente, en su interior, como en cualquier escenario social, se producen movimientos, tensiones, y prácticas contrapuestas. Esto sugiere políticas de alianza con otras fuerzas sociales y marcos institucionales ajenos a la universidad. Los gobiernos locales, autonómicos y nacionales deben abrir un debate público sobre las políticas públicas y su relación con el conocimiento público. Y esos gobiernos encontrarán en la universidad fuerzas afines y también discrepantes. Del mismo modo el tejido y las redes sociales, los movimientos sindicales, vecinales, etc. tienen que definir en sus proyectos políticos el papel que quieren que juegue la institución universitaria. Este va a ser un proceso histórico y dialógico en el que los diferentes discursos y las posiciones hegemónicas en relación con sus manifestaciones públicas, van a ser dirimidos en el social, y culturalmente conflictivo marco del capitalismo global. Una reorientación de la universidad hacia la esfera pública requiere, en mi opinión,

un debate en profundidad sobre qué teoría del sujeto, que teoría del conocimiento, y qué teoría de las relaciones entre sujeto y conocimiento, se quiere poner en juego. Como acabo de señalar, el debate sobre los currícula, sobre el sentido y la función social del conocimiento producido y divulgado, es fundamental. Es igualmente necesario corregir la orientación actual de la investigación hacia el mercado, y su control y su fomento a través de agencias de evaluación que burocratizan el desarrollo profesional y convierten la carrera universitaria en un proceso constante de obsesión credencialista basada en valores de cambio. Esta orientación burocratizante y mercantilista, hace visibles y relevantes unas formas de conocimiento al tiempo que margina otras .

Pero no hay debate sobre el conocimiento y la investigación si no hay sujeto con voluntad dialógica. El movimiento estudiantil, que en las asambleas provocadas por la imposición del llamado Plan Bolonia, demostró capacidad también para crear y movilizar conocimiento propio, debe estar presente en una discusión que dejada en manos exclusivamente de los académicos, corre el peligro del corporativismo. Ese mismo movimiento de estudiantes debe personarse como sujeto en la discusión sobre las relaciones entre sujeto y conocimiento. Este es un debate didáctico, pero también político. Quién decide qué conocimiento, cómo se selecciona, se fragmenta, se jerarquiza y codifica; quién decide sobre cómo se transmite, y se evalúa; quién y cómo se decide sobre los espacios y los tiempos, el nº de alumnos por aula, lo curricular y lo extracurricular, los recursos que se fomentan y los que se desprecian, etc., constituyen todo un programa político que interpela directamente a la pedagogía y la didáctica universitaria. En los últimos años hemos visto atribuir a "la pedagogía" lo peores síntomas de un proceso reformista que jamás se pensó en clave pedagógica; y en cualquier caso, mostraba lo peor y más

tosco de un modelo pedagógico basado en racionalidades tecnocráticas.

El profesorado universitario en un proyecto de universidad pública no puede encerrarse en la cápsula de su especialidad académica, a merced de los vientos de la crisis universitaria y de la crisis social. Al contrario, la comprensión del significado de los públicos y nuestro papel en ese proyecto político, cultural e institucional, es un paso necesario para aportar conocimiento estratégico al proyecto de universidad pública. Qué educación, en qué universidad para qué sociedad, no son respuestas que deben venir dadas. Hay ciertamente, un proyecto hegemónico neoliberal que ya ha construido sus respuestas. La cuestión es si pueden surgir en el seno de la institución otro discurso contrahegemónico que construya otras respuestas para las mismas preguntas. Los foros inspirados por epistemologías críticas -el caso de Unicrisis, el movimiento Críticos y Ciudadanos, el proyecto Commoniversity de la Universidad Nómada, entre otros-, o las iniciativas organizativas del sector del profesorado más inquieto e indignado puedan dar a luz experiencias prácticas en el seno de la institución que muestren la posibilidad de una realidad universitaria bien diferente a la que ahora aparece como hegemónica. Pero en ese proceso este sector del profesorado en el que me incluyo debe hacer su autocrítica. Nuestra capacidad de respuesta puede ser mayor de la que hasta ahora hemos venido mostrando. Muchas de nuestras prácticas de aula, a pesar de estar situadas en marcos discursivos y epistemológicos que reconocen la inseguridad de quien sabe que no hay concepciones cerradas e inmutables, tienen una enorme fuerza transformadora. Su conocimiento e intercambio, en un marco de colaboración que sepa aprovechar las posibilidades de las redes, haría más visible ese juego entre saber y poder que cruza a la institución universitaria y al conjunto de la sociedad.

#### 4. E PUOR SI MUOVE.

A pesar de la presión mercantilizadora, quienes trabajamos en la universidad conocemos de prácticas de aula, grupos de docentes, investigadores y estudiantes, y organismos e instituciones que asumen la educación superior como un reto para el fomento del conocimiento y la investigación crítica, con un claro compromiso cívico y moral. Hay aulas que son un verdadero laboratorio de democracia radical, y hemos visto sacar a los espacios públicos y dar visibilidad a proyectos de formación donde la pedagogía constituía un estratégico dispositivo para el diálogo, el análisis discursivo, el empoderamiento cívico, la capacitación para la autogestión de la vida cotidiana, y la creación de proyectos vinculados con las luchas por la justicia social. Inventariar, dar a conocer, transportar a la luz pública a través de las plataformas y redes que nos permiten las tecnologías, son tareas que en el interior de cada universidad pueden potenciar los estudiantes, profesores y trabajadores de la administración y los servicios, que todavía se resisten a ser meros espectadores de su propia sepultura.

#### BIBLIOGRAFÍA

**Beck, U. (1998).** “¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización”. Buenos Aires: Paidós.

**Bloom, B.S. (Ed.) (1956).** “Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York; Toronto: Longmans, Green.

**Bruno, I.; Clément, P. et Laval, C. (2010).** “La grande mutation. Néolibéralisme et éducation” en Europe, Paris: Syllepse.

**Cascante, C. (2004).** “La reforma de los planes de estudio. Un análisis políti-

co de los discursos sobre la formación inicial de los profesionales de la educación”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3) (monográfico sobre «La Universidad de la convergencia, una mirada crítica»), 145-167.

**Cascante, C. (2005).** “¿Qué escuela? ¿Para qué sociedad?” *Rescaldos nº 12 (Primer semestre)*, 7-17.

**Castoriadis, C. (2007).** “Democracia y Relativismo”. *Debate con el MAUSS*. Madrid: Trotta.

**Chomsky, N. (2001).** “El beneficio es lo que cuenta: neoliberalismo y orden global”. Madrid: Cátedra.

**Comisión de las Comunidades Europeas (2003).** “El papel de las universidades en la Europa del conocimiento”. Bruselas, 5 de febrero. Consultado en [http://www-en.us.es/ees/formacion/04\\_comunic\\_comis\\_05022003.pdf](http://www-en.us.es/ees/formacion/04_comunic_comis_05022003.pdf)

**Deleuze, G. y Guattari, F. (1994).** “Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia”. Valencia: Pre-textos.

**Duran, A. (2010).** “Ciencia e innovación, instrumentos de salida de la crisis”. <http://www.criticosciudadanos.com/docs.html>

**Fejes, A. y Nicoll, K. (2010).** “Foucault y el aprendizaje permanente. Gobernando el sujeto”. Xàtiva, Ediciones del CREC/DENES Edit.

**Fernández De Castro, I. y Rogero, J. (2001).** “Escuela Pública. Democracia y Poder”. Madrid: Miño y Dávila.

**Flores D’arçais, P. (1996).** “Hannah Arendt. Existencia y Libertad”. Madrid: Tecnos.

**Foucault, M. (1987).** “Arqueología del saber”. Buenos Aires: Siglo XXI Edit.

- Frigotto, G. (1984). "La productividad de la escuela improductiva". Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2010). "Educação e a crise do capitalismo real". Sao Paulo: Cortez Editora.
- Gimeno, J. (1990). "La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia". Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2011). "Higher Education, Critical Pedagogy, and the Challenge of Neoliberalism: Rethinking the Role of Academics as Public Intellectuals"
- Klein, N. (2009). "La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre. Buenos Aires: Paidós.
- Lobera, J. y Escrigas, C. (2009) "La multiversidad glocal: nuevos roles y desafíos emergentes entorno al desarrollo humano y social" <http://www.univnova.org/documentos/399.pdf> (Consultado 22 feb 2011).
- McHenry, L. B. (2010). "La mercantilización del saber. Influencias mercantiles en la búsqueda del conocimiento". Pasajes de Pensamiento contemporáneo. Vol. 33. Otoño; pp. 31-42.
- Mc Laren, P. (2010). "Pedagogía crítica revolucionaria de las épocas oscuras" en APARICIO, P. El poder de educar y de educarnos. Xàtiva: CREC.
- Mayor Zaragoza, F. (2010). "Cambio climático: previsibles consecuencias políticas, sociales y económicas a escala planetaria", en: <http://www.criticosyciudadanos.com/docs.html>
- Mignolo, W. (Comp.) (2001). "Capitalismo y geopolítica del conocimiento. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mouffe, C. (1999). "El retorno de lo político. Barcelona: Paidós.
- Negri, T. et al. (2003). "Contrapoder. Una introducción". Buenos Aires: Ediciones De Mano en Mano.
- Ramonet, I. (2010). "La catástrofe perfecta. Crisis del siglo y refundación del porvenir". Madrid: Icaria/Público.
- Rebelión <http://www.rebelion.org/>
- Romero, J. (2008): "Las funciones sociales de la universidad y el ambivalente Proceso de Bolonia". En: Nicholls, A.; Oceja, M. R. (Coords.): Informe EuroEstudiantES. Estudiantes, Universidad y Espacio Europeo de Educación Superior. Santander: Universidad de Cantabria y Gobierno de Cantabria, pp. 119-135.
- Rué, J. (2010). "Entre la tradición y el hiperactivismo". Cuadernos de Pedagogía nº 403. Monográfico julio-agosto.
- Santos, B. de Sousa (1998). "De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad". Bogotá: Siglo del Hombre Edit.
- (2004). "La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad". Buenos Aires: Miño y Dávila
- (2010). "La universidad europea en la encrucijada". El Viejo Topo, nº 54. pp. 47-55.
- Santos, B. de Sousa y Meneses, María Paula (org) (2010). "Epistemologías do Sul. São Paulo: Cortez Edit.
- Sguiglia, N. (2010). "Libertad, autonomía y procomún. Movimientos urbanos en la era de la precariedad". Málaga: Universidad Libre Experimental.
- Stenhouse, L. (1984). "Investigación y de-

sarrollo del curriculum". Madrid: Morata.

Tadeu Da Silva, T. (2001). "Espacios de identidad". Barcelona: Octaedro.

----- (org.) (2009). "Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Sau Paulo, Cortez Edit.

Trein, E. y Rodrigues, J. (2011). "O canto de sereia do productivismo científico: o mal-estar na Academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria". Universidade e Sociedade, Ano XX, vol. 47, fevereiro. pp. 122-133.

Tyler, R. (1973) Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel. (Edición original 1949)

UNIVERSIDAD LIBRE EXPERIMENTAL:  
<http://ulexmalaga.blogspot.com/>

Varela, J. (2010). "La crisis de la universidad en el marco de una sociedad neoliberal" en: <http://www.criticosciudadanos.com/docs.html>

Vercauteren, D.; Crabbé, O.; Müller, T. (2010). Micropolíticas de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas. Madrid: Edit. Traficantes de Sueños.

## CV

*\*Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesor titular jubilado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Fundador y destacado militante de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Ha impartido cursos, seminarios y conferencias en diversas universidades españolas y de Latinoamérica. Ha publicado diversos artículos y libros sobre el desarrollo curricular, la formación del profesorado, la innovación educativa, y las políticas de control sobre el currículum y el trabajo docente.*

Contacto: [jaume.martinez@uv.es](mailto:jaume.martinez@uv.es)



---

## NOTAS

i Estudios y análisis críticos sobre las actuales formas de transformación socio-económica los he encontrado en las páginas de Rebelión <http://www.rebellion.org/> en Ramonet (2010); y Mayor Zaragoza (2010) entre otros; sobre la biopolítica o biopoder y las formas de control y creación de subjetivación ver Deleuze (1990) y Fejes, Andreas y Nicoll, Katherine (2010). Sobre la perversión democrática en la frase del capitalismo neoliberal puede verse: Klein, N. (2009); Chomsky, N. (2001). Sobre los movimientos urbanos y sociales pueden verse los materiales publicados en la página en la página de la Universidad Libre Experimental <http://ulexmalaga.blogspot.com/>; Sguiglia, Nicolás (2010); Vercauteren, David et al. (2010). Una revisión del concepto de democracia relacionado con el de ciudadanía en Mouffe, Ch. (1999) y la idea de la política como actividad colectiva que quiere ser lúcida y consciente y, que cuestiona las instituciones existentes en la sociedad la he encontrado en Castoriadis, C. (2007). (En relación con este análisis conviene subrayar que en el último informe del mes de diciembre de 2010 del CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) los españoles otorgaban a los partidos políticos el último lugar en confianza y credibilidad).

ii Una formación discursiva –señaló Michael Foucault– es: “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido en una época dada y, para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones e ejercicio de la función enunciativa”. (1987:198).

iii Al respecto, es significativo el consenso casi generalizado en atribuir a las pruebas PISA un valor de medición con el que juzgar los avances y atrasos de los sistemas educativos de cada país.

iv Sobre el fetichismo del conocimiento-mercancía y sus repercusiones en el malestar de la Academia, puede verse: Trein, E. y Rodrigues, J. (2001). Sobre las relaciones entre educación y Banco Mundial, ver Frigotto, G. (1984; 2010).

v Ver al respecto Fernández de Castro, I. y Rogero, J. (2001).

vi Una exquisita y completa problematización teórica de las relaciones entre educación y mercado la he encontrado en los trabajos de Frigotto, Gaudencio (1984; 2010).

vii Según declaración del Conseller a la firma del Plan Plurianual 2011-2015.

viii “En siete años, la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir ha crecido un 430% en alumnado, se ha convertido en el primer centro privado valenciano y, probablemente, superará en poco tiempo en estudiantes a dos universidades públicas: la Jaume I de Castellón y la Miguel Hernández de Elche. Nada de esto hubiera sido posible sin el apoyo decidido que ha recibido este centro académico de la iglesia por parte del Partido Popular ya sea desde el Gobierno de la Generalitat, la Diputación de Valencia o de distintos Ayuntamientos. Y todo, a costa de recursos públicos”. El País (28/02/2011).

ix De hecho, el propio concepto de Universidad y Educación Superior viene siendo modificado en muchos casos por el de Sistema Formativo Terciario (SFT) porque se desarrolla mediante nuevas y múltiples funciones desde agencias e instancias diversas, que van más allá de la tradicionales Escuelas y Facultades: Campus Internacionales, Parques de Investigación, Parques Científicos, Institutos, spin-off, planes y programas de I+D+i, alianzas estratégicas, fundaciones para la gestión, Agencias de Calidad, etc. (Ver Rué, J. (2010: 14).

x Un análisis del desarrollo y los efectos del discurso neoliberal en las políticas educativas puede verse en Cascante, César (1995; 2004; 2005)

xi Al respecto, una buena muestra es el modelo propuesto por el Vicerrector de Planificación, Calidad y Relaciones con la Empresa de la Universidad de Almería, de un Borrador de “Contrato-Programa” con Centros y Departamentos para el año 2011. Un verdadero acto de creación lingüística en el que la incorporación de retóricas claramente administrativistas y empresariales alimentan prácticas de control, medición, jerarquización, valoración e infravalorización, de las prácticas de los Departamentos universitarios directamente relacionadas con la economía antes que con la función social y cultural de la institución.

xii Es sintomático de este proceso que en el curso 2008-2009 se duplicará el nº de estudiantes matriculados en masters oficiales, llegando a un total de 49.752 (Rué, J. 2010: 13)

xiii Puede verse al respecto Romero, J. 2008.

xiv “La guerra contra la pobreza y el infortunio social se ha transformado en una guerra contra los pobres y el estado de bienestar”.

xv “Como el lenguaje de la privatización, la desregulación y mercantilización sustituye el discurso del bien público, todas las cosas públicas, como escuelas públicas, bibliotecas, y el transporte son vistos ya sea como un drenaje en el mercado o como una patología”.

xvi Sobre la relación entre lo local y lo global, el concepto de globalización y sus desafíos para la universidad puede verse: Lobera, J. Escrigas, C. (2001).

xvii Pensar en situación, poniendo el cuerpo, es una llamada del Colectivo Situaciones (Negri, T. et al (2003: 34) que sintetiza en gran medida esa forma de contrapoder del pensamiento radical que se aleja de una teoría del conocimiento puramente conceptual; una llamada que encontramos coincidiendo en discursos diversos: teorías de la diferencia sexual, estudios postcoloniales, teorías queer, contrapoder, entre otros.

xviii La producción bibliográfica crítica con este modelo de planificación es considerable. Dejo aquí apuntados dos textos de amplia difusión (Stenhouse, L. 1984; Gimeno, J. 1990).

xix Ver al respecto Varela, J. (2010).

xx Utilizo la noción de epistemologías críticas sin adscripción al discurso moderno de las teorías críticas como metarrelato desde el que definir un universal preexistente sobre la idea de sujeto y de sociedad. Para una mayor profundización analítica de los diferentes desarrollos discursivos de las relaciones sociedad-educación, desde el pensamiento liberal a las propuestas postcríticas, ver: Cascante, César (2005); Tadeu da Silva (2001).

xxi Ver: Duran, Alicia (2010).

# TRAZOS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE en las Universidades Públicas

Lucrecia Gallo\*.

Facultad de Periodismo y Comunicación Social | Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

## Editorial de la Universidad de La Plata (EduUp)

País: Argentina

Año: 2014

Coordinadoras: Glenda Morandi | Ana Ungaro

Autores: Glenda Morandi | Gloria E. Edels-  
tein | Mónica Ros | María Raquel Coscare-  
lli | Sonia Araujo | Alejandro H. González |  
María Mercedes Martín | Guillermina Pia-  
tti | Mónica Paso | Lucía Condenanza | Je-  
sica Montenegro | Stella Abate, Verónica  
Orellano | Silvina Lyons | María Gabriela  
Marano | Magalí Catino | Javier Alberto  
Santos | Gabriel Asprella | Marcelo Prati.



En la “La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria”, coordinado por Glenda Morandi y Ana María Ungaro (La Plata. Edulp, 2014) se presenta una colección de textos; una serie de reflexiones sobre la formación docente de los profesores universitarios en el ámbito de la universidad pública argentina, situando este objeto de estudio en el recorrido de la Especialización en Docencia Universitaria (EDU) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Esta carrera de posgrado, dirigida a los docentes en ejercicio de la UNLP, se ha consolidado como una estrategia institucional de la Universidad y se constituye desde el 2007 como una política de formación del cuerpo académico de la UNLP, con el objetivo de promover un espacio de reflexión-acción sobre la intervención académica, la comprensión crítica de los desafíos que se presentan a la formación universitaria, la generación de conocimientos desde una perspectiva interdisciplinaria y su transferencia a los contextos concretos. En este marco, el libro recupera estas intencionalidades y pone el foco en las prácticas docentes como prácticas transformadoras de la propia Universidad.

Este trabajo puede ser leído como un encuentro. De las condiciones institucionales en las que se desarrolla la docencia universitaria. De los desafíos en torno a las transformaciones

que plantea la educación superior. Y, con los docentes/investigadores de los diferentes espacios curriculares de la carrera y sus reflexiones sobre este ámbito de formación como un espacio de producción de nuevos saberes.

“La Experiencia interpelada” consta de una presentación a cargo del doctor Carlos Giordano, director de la EDU, en la que resalta la experiencia académica desarrollada en la carrera de posgrado y el rol que la misma constituye al interior de la gestión político-académica de la UNLP. Trece capítulos agrupados en una estructura de cuatro apartados, donde se reúnen diecinueve autores en torno a las dimensiones centrales que hacen a la docencia universitaria desde los proyectos político-institucionales de formación hasta la formación como espacio de reflexión y reescritura de la propia práctica y la función docente como función pública.

En la primera parte, denominada: “Formación docente de profesores universitarios: coordinadas político-institucionales y proyectos de formación” se aborda la formación docente en las universidades desde dos miradas complementarias. En el primer artículo a cargo de Glenda Morandi se recrea un mapa sobre el campo de la formación docente de profesores universitarios, su configuración histórica y las perspectivas político-académicas que a través de los programas de formación se pro-

yectaron en las universidades públicas desde la etapa de la normalización hasta la actualidad. Conceptualiza los rasgos que caracterizaron cada periodo, recupera debates y especifica los desafíos que hacen a la universidad hoy.

En tanto, en el capítulo desarrollado por Gloria E. Edelstein se problematiza la formación para la enseñanza en las universidad desde los aportes propios de la experiencia de la autora en la formación docente universitaria. También desde una mirada histórica, identifica las representaciones sobre la docencia universitaria y el proceso que transcurre entre la formación y la práctica de la enseñanza.

En la segunda parte, titulada “Las prácticas docentes en la Universidad. Dimensiones constitutivas y ejes de formación”, se encuadra la práctica docente universitaria desde distintas dimensiones: la formación, el currículum, los procesos de evaluación, las nuevas tecnologías, la virtualización del aula y la relevancia de la escritura académica como modo de comunicación. Estos trabajos que retoman los ejes de reflexión que se desarrollan al interior de los espacios curriculares propios de la EDU, contribuyen al entendimiento de la formación docente como un proceso complejo. El aporte del trabajo de Mónica Ros, denominado “Las prácticas docentes en la Universidad. Desafíos y tensiones desde la experiencia”, problematiza la experiencia formativa. En este sentido, la autora plantea que las miradas particulares que construyen los docentes como sujetos institucionales expresan los atravesamientos del campo disciplinar-profesional de la institución, el currículum y la cátedra en las trayectorias de vida que han construido en su pertenencia a una Facultad de la UNLP. ¿Qué significa ser docente en la universidad? Es la pregunta que habilita el cruce de relatos donde se juegan elementos de la experiencia estudiantil, la trayectoria profesional, la propia práctica, los imaginarios. Así como también, la historia personal. Las distintas miradas que conforman una reflexión del espacio colectivo se articulan en este texto con los aportes teóricos y analíticos del campo de estudios sobre la universidad, la formación docente y lo pedagógico didáctico le permite a la autora ensayar interpretaciones sobre los desafíos contemporáneos.

En este mismo apartado Raquel Coscarelli trabaja la dimensión curricular superando la

idea del currículum como norma inapelable. En efecto, lo concibe como un horizonte formativo de carácter áulico, institucional y social, que necesita ser confrontado y enriquecido con los aportes del currículum en acción, ligado al saber docente situacional, para propiciar trayectos de formación, lejos de esquematismos, abiertos y creativos.

En otro punto del apartado la problemática de la evaluación es recuperada por Sonia Araujo, quien recorre de manera amplia las diferentes miradas y abordajes sobre el tema plasmando las representaciones y concepciones que lo atañen. En tanto, recupera las transformaciones que a lo largo del tiempo dicha autora problematizó respecto de la temática en su seminario de posgrado hasta llegar a una síntesis donde se propone desnaturalizar el concepto de evaluación, complejizando su abordaje a partir de los atravesamientos de las dimensiones éticas y técnicas o instrumental. Claro, que también propone pensar la incertidumbre como un eje importante de análisis ante la pregunta fundante: ¿Cómo hacer para conocer qué aprendieron los estudiantes?

Alejandro González y Mercedes Martín, tocan uno de los nudos más actuales puestos en discusión como es “La formación docente en escenarios digitales”, en tanto el espacio se vuelve entorno y los procesos formativos de los sujetos se traman a partir de dispositivos pedagógicos que configuran nuevos escenarios donde no solo cambia el modo sino la escena. Es decir, se juegan nuevos roles, dinámicas, estrategias y ritmos educativos.

Para cerrar este apartado, Guillermina Piatto presenta la escritura académica desde su relevancia como una práctica presente en la tarea académica. Reconoce las dificultades y remarca la importancia de la incorporación de su tratamiento en la formación docente y la laboriosidad que demanda la escritura desde un enfoque comunicacional.

En el tercer apartado, denominado “Las experiencias de formación como espacios de posibilidad para problematizar y reescribir las prácticas”, propone mirar los procesos que van de la experiencia docente a la construcción de nuevas propuestas de trabajo. En este sentido, son Mónica Paso, Lucía Condenanza y Jesica Montenegro las que haciendo eje en el valor de la escritura de proyectos como una herramienta que configura nuevos modos o líneas

de actuación para la acción, analizan como la reflexión e indagación sustenta la producción de saberes, la comunicación de experiencias y la imaginación de horizontes alternativos para (re) valorar la propia práctica docente.

En el mismo sentido, Stella Abate, Verónica Orellano y Silvina Lyons piensan la intervención como implicación; como la posibilidad de imaginar alternativas con poder instituyente. Proceso en el que los docentes movilizan saberes, pasiones, resistencias. Se proponen un horizonte de cambio; de innovación, el cual conlleva no solo un acto técnico sino también una definición político-pedagógica. Por otra parte, Gabriela Marano, Magalí Catino y Javier Santos son los encargados de hacer pie en la instancia de producción que conlleva la realización del Trabajo Final Integrador. En términos de desafíos, Marano se encarga de describir y problematizar este proceso como un proceso ideológico en el que se revisan representaciones y se toma distancia para dar lugar a la relectura de la propia práctica. Un proceso que Catino y Santos trabajan desde las identificaciones, construcciones y problematizaciones que construyen los docentes en los distintos ámbitos de intervención como espacios de comprensión crítica de la formación universitaria.

Para finalizar, en el apartado cuarto: "Docencia Universitaria: aproximación analítica", tanto Gabriel Asprella como Marcelo Prati recuperan la importancia de la docencia como función pública. El primer autor, recorre la docencia universitario comprometida con lo público y construida desde ese lugar adquiriendo sentido no sólo en el aula sino también en la esfera política, institucional y social. Y a partir de un recorrido histórico, desde la reforma del '18 a la actualidad, Prati acerca un análisis sobre la heterogeneidad en la composición de los docentes universitarios dando cuenta de su implicancia –centralidad- en toda política universitaria.

En suma, el libro es una instancia de reflexión y diálogo hacia el interior de la Especialización en Docencia Universitaria, sobre los aspectos teórico-metodológicos desde los que se construyen las propuestas curriculares, como también una sistematización que puede contribuir a otras experiencias de formación, en tanto se convocan los problemas, debates y desafíos que interpelan a los docentes universitarios en su conjunto.

#### CV

*\* Licenciada en Comunicación Social, UNLP. Especializanda en Prácticas, Medios y Ámbitos Educativo-Comunicacionales, FPyCS-UNLP. Secretaria técnica de la Especialización en Docencia Universitaria, SAA-UNLP.*

**Contacto:** [lucreciagallos@gmail.com](mailto:lucreciagallos@gmail.com)