

Periódico
Docencia
Universitaria

El desafío de la significatividad social, la necesidad de la comprensión y la reflexión

[HTTP://DOCENCIA-UNIVERSITARIA.UAI.EDU.AR/](http://docencia-universitaria.uai.edu.ar/)

ISSN 2525-197X



EDITORIAL

03



ARTÍCULOS
ACADÉMICOS

04



PRODUCCIONES
DE ESTUDIANTES

15



REFLEXIONES SOBRE
LAS PRÁCTICAS

25



EDITORIAL

Por ARIANA DE VINCENZI

03

DIRECTORA DE LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

DE VINCENZI, ARIANA

Dra. en Educación, UDESA.

Vicerrectora Académica, UAI.

Ex Rectora Instituto Universitario EAN 2013-2018.



ARTÍCULOS ACADÉMICOS

UNA REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS ESPACIOS DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

Por ALEJANDRA MACRI

04

COMITÉ ACADÉMICO

DEL BELLO, JUAN CARLOS

Rector Universidad Nacional de Río Negro.

LENTIJO, PERPETUO

Especialista en Gestión y Evaluación de Instituciones, UNTREF.

Decano de la Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos, UAI.

LIBEDINSKY, MARTA ALICIA

Magíster en Didáctica, UBA.

LOS ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS EN EL CAMPO EDUCATIVO. REFLEXIONES EN TORNO DE UNA PRÁCTICA DOCENTE

Por CLAUDIO RAÚL CUELLAR

10

SECRETARIA ACADÉMICA

GARAU, ANDREA

Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, FLACSO.

Secretaria Académica, UAI.

Secretaria Académica de la Especialización en Docencia Universitaria.



PRODUCCIONES DE ESTUDIANTES

LAS UNIVERSIDADES INDÍGENAS. UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Por MARIANA PICOLLO

15

CUERPO DOCENTE

BOHOSLAVSKY, PABLO

Magíster en Educación Superior, UP.

DE VINCENZI, ARIANA

Dra. en Educación, UDESA.

MERODO, ALICIA

Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO.

GARAU, ANDREA

Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, FLACSO.

LIBEDINSKY, MARTA

Magíster en Didáctica, UBA.

DE VINCENZI, RODOLFO

Doctor en Educación, UdeSA.

GUAGLIANONE, ARIADNA

Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO.

MACRI, ALEJANDRA

Especialista en Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas, UNTREF.

GARCÍA LABANDAL, LIVIA

Magíster en Psicología Educativa, UBA.

MAGNANEGO FLORENCIA

Magíster en Análisis del Discurso, UBA.

MAIORANA, SILVIA

Lic en Psicología, UBA.

Maestranda en Docencia Universitaria, UBA.

BRAHIM, KARINA

Lic en Psicología, UB.

Maestranda en Políticas Educativas, Di Tella.



REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS

LA MIRADA DE LOS DOCENTES:

¿POR QUÉ FILOSOFAR EN LA FORMACIÓN DOCENTE?

Por ÁNGELA MENCHÓN

23

PEDAGOGÍA EN "TIEMPOS LÍQUIDOS"

Por ADRIÁN MAZZUGLIA Y

SEBASTIÁN LÓPEZ TRILLO

27

OTRAS MIRADAS:

REFLEXIONES DE UNA GRADUADA

Por Ma. Cristina Mele

29

REFLEXIONES DE DOS ESTUDIANTES

Por MIRTHA PELLEJERO Y MARISA ERHART

30



Por **ARIANA DE VINCENZI**

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La Dra. Ariana De Vincenzi, Vicerrectora Académica y Directora de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Abierta Interamericana, nos invita a reflexionar acerca de la profesionalización del rol del docente universitario.

La docencia universitaria es una profesión que se encuentra atravesada por los desafíos que impone un contexto social en constante transformación, que exige la formación de profesionales competentes para desenvolverse en escenarios de particular indefinición y dinamismo. La educación universitaria en base a capacidades técnicas y dominios disciplinares determinados ya no resulta suficiente para formar un profesional que requiere desarrollar capacidades de autoaprendizaje y responsabilidad social para intervenir en los contextos descriptos. Sin embargo, las aulas universitarias conservan aun una dinámica de trabajo centrada en la transmisión/apropiación de conocimientos consolidados, mediados didácticamente por estrategias que, en el mejor de los casos, favorecen el intercambio entre los estudiantes y con el profesor pero que poco contribuyen a la formación de profesionales autogestivos. Promover la autoagencialidad del estudiante respecto de sus estrategias de aprendizaje, supone virar el eje del proceso formativo hacia la promoción de aprendizajes colaborativos y situados, donde el alumno se expone a la experiencia directa de producción de conocimiento. La centralidad del estudiante en vistas a favorecer su capacidad de aprendizaje autónomo a lo largo de la vida. (aprender a aprender) implica favorecer condiciones educativas que contribuyan al desarrollo de habilidades cognitivas complejas tales como analizar, resolver, integrar, evaluar, argumentar, confrontar, innovar, entre otras. En contraposición a los modelos educativos basados en la transmisión lineal de contenidos definidos fuera del aula, se proponen modelos interactivos donde el contenido se enriquece con los intercambios asociados a experiencias social y culturalmente relevantes. Se propone un rol docente mediador, guía, facilitador del proceso formativo que contribuya a la formación de alumnos comprometidos con sus aprendizajes, emprendedores y cooperativos. La docencia universitaria exige un profundo proceso de profesionalización, no resultando suficiente la experiencia docente acumulada ni el relevamiento de buenas prácticas, para su consideración. Es necesario que los profesores universitarios adquieran una formación pedagógica sistemática que les permita apropiarse de los fundamentos, principios de orden y valores propios de la pedagogía y la didáctica.

Como cualquier otra profesión, la docencia universitaria es un ejercicio que supone dominio de conocimientos, intercambio de experiencias y apropiación de competencias específicas para la construcción del rol.

En la UAI, la Especialización en Docencia Universitaria es un espacio de permanente revisión de "prácticas en uso" y "prácticas enunciadas". En efecto, las motivaciones de los estudiantes del posgrado por cursar esta Carrera suelen estar asociadas a su interés por mejorar las prácticas docentes que, al inicio, caracterizan desde un saber intuitivo. Conforme el estudiante construye un saber científico-profesional en torno a la docencia universitaria y se expone a experiencias vivenciales que ponen en tensión sus percepciones y prácticas usuales, la reflexión en y sobre la propia práctica docente cobra otra capacidad de análisis. Las herramientas metodológicas y categorías conceptuales que adquieren los estudiantes de la Especialización en Docencia Universitaria los habilita a revisar sus propias prácticas desde una perspectiva compleja y crítica del ejercicio docente.

La docencia universitaria supone innovación, lo que implica transformar la práctica desde un abordaje autorreflexivo al mismo tiempo que conducido por los principios de orden y valores pedagógicos que orientan la mirada crítica y cooperativa sobre el desempeño del rol docente.

Especialización en Docencia Universitaria

PLAN DE ESTUDIOS EP1-09

Aprobada por M.E. Res. Nº 28/10.
Reconocida por CONEAU Res. Nº 292/09



1 er. AÑO

PRIMER CUATRIMESTRE

01. Política y Gestión Universitaria
02. Teorías Pedagógicas
03. Sociología de la Educación
04. El Aprendizaje en el Aula Universitaria
05. La Enseñanza Universitaria

SEGUNDO CUATRIMESTRE

06. El Currículum Universitario
07. Estrategias de Enseñanza y Modalidades de Evaluación
08. Optativa I

2 do. AÑO

PRIMER CUATRIMESTRE

09. Investigación Educativa
10. Optativa II
11. Prácticas Docentes Universitarias
12. Taller de Trabajo Final
13. Trabajo Final

SEMINARIOS OPTATIVOS*

14. Enseñanza con Tecnología
15. Escritura Académica
16. Diseño Curricular por Competencias en Educación Superior

REQUISITOS DE INGRESO

La Carrera está orientada a graduados con título de Licenciatura o equivalente, correspondiente a carreras universitarias de 4 años de duración, provenientes de diversos campos disciplinares y que acrediten experiencia docente en el sistema educativo universitario.

TÍTULO:

Especialista en Docencia Universitaria
1 año y medio, más Trabajo Final

CUERPO DOCENTE

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| Bohoslavsky, Pablo | Macri, Alejandra |
| De Vincenzi, Ariana | García Labandal, Livia |
| Merodo, Alicia | Magnanego Florencia |
| Garau, Andrea | Maiorana, Silvia |
| Libedinsky, Marta | Brahim, Karina |
| De Vincenzi, Rodolfo | |
| Guaglianone, Ariadna | |

DIRECTIVOS

DIRECTORA

De Vincenzi, Ariana
Dra. en Educación, UDESA.
Vicerrectora Académica, UAI.
Ex Rectora Instituto Universitario EAN 2013-21018.

COMITÉ ACADÉMICO

Del Bello, Juan Carlos
Rector Universidad Nacional de Río Negro.

Lentijo, Perpetuo

Especialista en Gestión y Evaluación de Instituciones, UNTREF.
Decano de la Facultad de Desarrollo e Inv. Educativos, UAI.

Libedinsky, Marta Alicia

Magíster en Didáctica, UBA.

SECRETARIA ACADÉMICA

Garau, Andrea

Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje FLACSO, UAM.
Secretaria Académica, UAI.
Secretaria Académica de la Especialización en Docencia Universitaria.
Asesora Pedagógica de la Unidad de Seguimiento Curricular,
Secretaría Académica, Facultad de Psicología, UBA.



“UNA REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS ESPACIOS DE PRÁCTICAS PROFESIONALES”

Por ALEJANDRA MACRI

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este trabajo es efectuar una reflexión crítica sobre las “*prácticas profesionales supervisadas*” de las carreras incluidas en el art. 43 de la Ley de educación Superior¹, sobre su implementación y evaluación en el marco de los procesos de acreditación de carreras de grado.

Existen distintos problemas relativos al alcance e implementación de estas prácticas. En este trabajo se abordarán los siguientes:

- Los espacios curriculares destinados a las prácticas profesionales supervisadas en las carreras en acreditación, responden mayoritariamente a la lógica del control de la calidad de una carrera frente al organismo evaluador; en general no surgen fruto de un espacio de construcción de conocimientos a partir del diálogo y del contraste entre las posiciones que los diferentes actores poseen con referencia al tipo de prácticas que se promueve desarrollar, el alcance de las mismas, su articulación con las incumbencias del título y sobre el rol de cada uno de los actores y recursos que intervinieron para su implementación.
- La evaluación por estándares efectuada por pares evaluadores en los procesos de acreditación, favorecen una tendencia a la “*universalización*” en detrimento de “*lo singular*” propio de toda acción educativa.

- Los supervisores de las instituciones donde se llevan a cabo las prácticas profesionales adoptan actitudes más cercanas a la hostilidad que a la hospitalidad con respecto al estudiante (futuro profesional) que intenta incluirse en la cultura profesional.

Estas cuestiones serán analizadas desde la perspectiva del pensamiento crítico de la Filosofía de la Educación, teniendo en cuenta:

- _ La categoría “*competencias*” que se incorporó al campo educativo en relación a temas nodales como: qué enseñar y qué aprender, la formación docente, la medición de la calidad educativa, entre otros.
- _ El concepto de “*práctica educativa*”.
- _ “*Hospitalidad/ Hostilidad*”, referida al rol del supervisor.
- _ “*Interpelación del otro en cuanto otro*”: el paciente que interpela al estudiante que desarrolla sus prácticas y el estudiante que interpela al profesor /coordinador de las prácticas profesionales).
- _ “*Metáfora de los escenarios*” para analizar los espacios de prácticas profesionales supervisadas.

BREVE MARCO CONCEPTUAL

En el pensamiento crítico entran en juego tres tipos de racionalidades: dialéctica, hermenéutica y ético política.

La racionalidad dialéctica es la que media entre la teoría y la práctica.

La racionalidad hermenéutica es la que busca relacionar los discursos y las prácticas discursivas; abrirse a nuevos significados, saber que podemos resignificar lo ya sido y encontrar nuevos sentidos. Aquí la pregunta es sobre el discurso pedagógico y el sujeto pedagógico, si educar es enseñar mediante la transmisión de conocimientos, implica entonces adaptarse a un orden dado, disciplinar a las individualidades; la pedagogía crítica abre nuevas discusiones en cuanto al sentido emancipador de las prácticas pedagógicas, discute sobre sentidos alternativos para estas prácticas.

La racionalidad ético-política alude a la interpelación del otro. Cullen (2009) señala tres sentidos para entender al Otro: como lo diverso, como lo diferente y como alteridad, éste último remite al otro como aquel que está más allá de la representación que yo me hago de él.

¹La Ley de Educación Superior en su art.43 establece condiciones y características de las carreras de “riesgo social” como “(...) títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público(...), se requerirá que se respeten (...) la carga horaria (...); a)(...)los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica (...); b)(...) deberán ser acreditadas periódicamente(...).”

La reflexión sobre las prácticas profesionales se llevará a cabo a partir del concepto de "práctica educativa" desde Carr (1996) quién a partir de la historia de este concepto, plantea que las diferencias significativas no están dadas entre la Práctica y la Teoría sino entre dos formas de acción humanas: poiesis y praxis, acción técnicamente eficaz y acción éticamente iluminada y las formas de conocimiento apropiadas para cada una (techne y phronesis: conocimiento técnico y práctico), en lugar de la diferencia entre práctica y teoría.

Define **poiesis** como una acción cuyo fin consiste en hacer realidad algún producto o artefacto específico (acción material). Se rige por una forma de conocimiento denominada Techne (conocimiento técnico), acción regida por reglas, acción instrumental (Weber).

Define **praxis** como acción dirigida a lograr un fin pero en este caso el objetivo es realizar un bien moralmente valioso, es una forma de acción inmaterial. Sus fines no son inmutables o fijos. El conocimiento práctico no se reproduce mecánicamente, está sometido a constante revisión.

ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS

Al referirse al concepto de competencia, Cullen (2009) señala que las tareas de enseñar y aprender corren el riesgo de "naturalizar" lo que acontece, por lo tanto podemos llegar a pensar que nos adaptamos a los tiempos porque enseñamos por competencias lo cual implica entonces que de esta manera la educación se moderniza.

Frente a la crisis de la ecuación Modernidad-Educación, "la educación por competencias" podría pensarse como una respuesta, pero Cullen (2009) introduce otra categoría como posible respuesta: "saberes socialmente productivos, políticamente participativos y culturalmente inclusivos".

"Las competencias apuntan más a lo que un sujeto "pueda hacer" que a lo que "hace efectivamente" y más a "su emplea-

bilidad para la producción y el consumo" que "para la inserción crítica, participativa y transformadora de la realidad social". El supuesto es que un sujeto puede hacer más en un mundo complejo globalizado y competitivo cuanto más descontextualizados e irreflexivos sean sus saberes para poder aplicarlos a cualquier situación tanto espacial como temporal que exija respuestas" (Cullen, 2009, p. 117).

La enseñanza por competencias se centra en los sujetos (el capital humano) a diferencia del modelo enciclopédico que se focaliza en los conocimientos y del modelo tecnocrático que se centra en las conductas. Se centra en sujetos capaces de usar sus conocimientos para resolver diversas situaciones problemáticas, lo cual eleva su autoestima y responsabilidad.

En el siguiente punto intentaré efectuar una reflexión crítica sobre las prácticas profesionales desde esta conceptualización.

Por otra parte, la metáfora de los escenarios la cual refiere a los lugares donde acontece la institución formadora y los tiempos donde se va representando la identidad profesional, resulta pertinente para efectuar una reflexión crítica de las instituciones donde los estudiantes pueden desarrollar sus prácticas.

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS

La inclusión de espacios curriculares específicos destinados al desarrollo de las prácticas profesionales en los planes de estudio de todas las carreras de grado incluidas en el artículo 43 de la Ley de educación Superior, surge en el marco de procesos de control y aseguramiento de la calidad frente a un Estado Evaluador. Tanto las instituciones de Educación Superior como los programas, deben dar cuenta de su calidad frente a ese Estado.

En el caso de los procesos de acreditación, esta calidad se mide y se demuestra a través del "cumplimiento o no de los estándares específicos que fueron aprobados para cada carrera de grado".

Dichos estándares resultan parámetros generales válidos para todas las carreras para las cuales fueron formulados; ejemplo los estándares aprobados para las carreras de Psicología son los parámetros que rigen la evaluación de todas las carreras de Psicología del país. Esta evaluación a través del cumplimiento de estándares, potenciaría la tensión entre lo universal y lo singular, éste último presente en toda acción educativa.

Desde una mirada crítica, cabe la pregunta sobre cómo alcanzar el cumplimiento de estándares "generales" respetando lo "particular", por lo tanto cómo evitar la supremacía del pensamiento único al transitar los procesos de acreditación de carreras, resistiendo una mirada de los pares evaluadores que en general se muestran del lado del pensamiento único, ya que no sólo hay una tendencia a evaluar las carreras de grado teniendo en cuenta "el modelo" de la universidad pública sino que en las reuniones de consistencia que realizan los pares evaluadores se da una tendencia a la búsqueda de regularidades y no de singularidades. Cada Carrera no solo remite a un área disciplinar sino que funciona en una Institución con características específicas, diferentes entre sí.

Cabe tomar el concepto de geocultura, es decir tener en cuenta el suelo que habita ya que es el que deforma esas prácticas, por lo tanto, ya sea cada institución como el contexto en el que se empuja deforman las prácticas, es decir están culturalmente situadas.

A modo de ejemplo el texto del estándar de la carrera de Psicología referido a las Prácticas Profesionales Supervisadas establece:

"Los objetivos y características principales de estas prácticas intensivas e integrativas, son la vinculación del mundo académico con el mundo del trabajo, a través de la integración de los conocimientos teórico-prácticos, que garantizan el aprendizaje de los contenidos procedimentales ("saber hacer") y de las reglas de funcionamiento profesional". (Res.ME N°343/09)

En este estándar subyace el concepto de competencias, dejando explícita la relación del saber con el hacer y el actuar. También queda clara la relación que por definición se le atribuye al concepto "competencia" con el mundo del trabajo, con puestos de trabajo, con la idea de "capital humano" como un valor de mercado, de cambio.

Cullen (2009) plantea que el auge y universalización de la educación por competencias tiene que ver con tres cuestiones falaces, que considero nodales para una reflexión crítica sobre las prácticas profesionales:

Confundir conocimiento con información e información con mero valor de cambio (mercancía). No es lo mismo conocer que estar informado. Según el autor, surgen dos riesgos posibles: presentar el conocimiento descontextualizado, fuera de sus contextos de producción y circulación y estandarizar las necesidades de aprendizaje desde una estrategia de pensamiento único. Menciona algunos ejemplos como: programas de estudio globalizados, pruebas de evaluación para ingresar al mercado mundial del conocimiento, pruebas de evaluación de países y regiones para medir el riesgo de incompetencias. En el caso de la enseñanza de las prácticas ¿qué tipo de conocimiento se enseña?: ¿el conocimiento demandado por el mercado, por las modas imperantes en cada disciplina? O ¿se propone trabajar sobre nuevos significados posibles a partir de los cuales interpretar estos espacios de prácticas, los discursos y roles de aquellos que intervienen en la implementación de las mismas?

Confundir potencia de actuar con capacidad de resolver problemas y esta capacidad con mera adaptación y legitimación (ideología). No es lo mismo. "(...) Actuar implica no solo resolver problemas; actuar es conocimiento, ser agente y no solo un receptor de variables dadas, por lo tanto implica transformar y abrir alternativas. En las soluciones que se van dando, el problema insiste pues en lo planteado siempre hay algo de lo no planteado que da que pensar". (Cullen,

2012, p. 120). El autor señala dos riesgos relacionados con esta falacia: despojar a la acción de su sentido ético-político y por lo tanto que solo sea producto de una lógica de medios y fines reduciendo el problema a la demanda del mercado. En el caso de las prácticas profesionales, ¿los estudiantes se forman para actuar y por lo tanto pueden interpretar la situación, abrir posibilidades, alternativas?, o ¿sólo se forman para resolver problemas (aplicación de tests, de técnicas, de recetas)?.

Confundir el dejarse interpelar por la alteridad en cuanto tal con la tolerancia de la diversidad o diferencia y esta tolerancia con el pluralismo que al incluir excluye es decir discrimina.

Los riesgos en este caso serían: "(...) confundir diálogo con negociación disimétrica, divorciar la subjetividad competente de las identidades diversas como forma de seguir colonizando supuestas jerarquías culturales". (Cullen, 2009, p. 1987). En los espacios de prácticas de la carrera de Psicología, "el otro" ¿es solo "el diferente" y solo "lo tolero"? o "el otro" ¿remite a la "alteridad" y por lo tanto está más allá de lo que me representa para mí y me hace responsable, aumentando mi potencia de actuar?

Cullen (2009) resignifica la noción educativa de competencia y plantea que resulta fundamental no separar las competencias de lo que él denomina "saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos, de mayor justicia".

Saberes socialmente productivos son "(...) aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura a diferencia de los conocimientos redundantes que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad. (Equipo APPEAL)

Los saberes socialmente productivos tienen que ser políticamente emancipadores porque no implica una posible transformación en cualquier dirección sino que lo importante es acabar "con la injusticia". Esto demanda que los saberes

sean culturalmente inclusivos porque las identidades son las que le ponen cuerpo a las competencias.

Esta resignificación del concepto de competencia permite pensar en la posibilidad de enseñar en los espacios destinados a las prácticas profesionales los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos, de mayor justicia.

Esto implica estar dispuestos a acoger los modos diferentes de "estar" y desde ahí pensar; ponernos en lo que el otro piensa y me puede enseñar; las conductas se insertan en contextos de significación cultural que las transforman en verdaderas acciones. Estos saberes aumentan nuestra potencia de actuar, nos hacen más libres y permiten pensar alternativas. Cullen (2009) agrega que las competencias se justifican desde algo previo, la responsabilidad, vulnerabilidad a la interpelación del otro en cuanto otro

Voy a retomar la parte final del estándar mencionado anteriormente que plantea: "(...) a través de la integración de los conocimientos teórico-prácticos, que garanticen el aprendizaje de los contenidos procedimentales ("saber hacer") y de las reglas de funcionamiento profesional". (Res.ME N°343/09)

En este tramo del texto del estándar, se explicita claramente una distinción entre conocimiento teórico y práctico y pone énfasis en la articulación entre ambos.

Una reflexión crítica nos llevaría a preguntarnos si la distinción conceptual que vale es la diferenciación entre teoría y práctica, entre conocimiento y acción (saber cómo y saber qué); desde esta mirada, la diferencia válida es entre praxis y poiesis, la cual podría permitirnos resignificar, encontrar otros sentidos posibles del alcance e implementación de las prácticas profesionales.

En los espacios de prácticas, los estudiantes junto a sus supervisores, constantemente deben tomar decisiones relacionadas con las dos formas de acción que mencioné: praxis y poiesis.

Es decir, frente a cada situación que se les presenta deben decidir qué acción llevar a cabo:

- Cuando quieren lograr algún resultado específico (razonamiento técnico). En este caso, se evalúa la eficacia de la acción (poiesis).
- Cuando se dan ideales morales conflictivos (razonamiento práctico). Esto sucede por ejemplo cuando un profesional debe hacer algo respetando un valor por encima de otro. Aquí cabe la mención de la "Phronesis" (sabio práctico) que plantea Aristóteles que es la virtud de saber qué principio ético general aplicar a una situación particular.

PENSAR LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS DESDE LA METÁFORA DE LOS ESCENARIOS

Pensar los espacios destinados a la enseñanza de las prácticas profesionales como **escenarios** posibilita pensar **los lugares** donde acontece la institución formadora y **los tiempos** donde se forma la identidad profesional.

Esta metáfora, como señala Cullen (2009) permite pensar posibles sentidos en torno a qué sucedió (drama, comedia, etc), quiénes son los actores, los autores del texto, los que diseñan la puesta en escena, pero sobre todo hay algo que es fundamental pensar si hay un texto que determina el escenario o si los escenarios son los que sugieren el texto.

El autor plantea la necesidad de despejar tres falacias para abordar el sentido de esta metáfora:

- Considerar la existencia de un escenario educativo único y siempre el mismo en cualquier lugar (universalismo etnocéntrico, ser sin estar), no deformado por el suelo. La educación como proceso de socialización mediado por saberes, acontece "siempre situada", está gravitada por el suelo que habitamos. Cualquier escenario educativo es deformado por el suelo, es decir está culturalmente situado (geopolítica de la educación). (Kursh,

1978). Desde esta mirada, no tiene sentido el esfuerzo por ser si no sabemos estar. Desde este lugar, los estudiantes que desarrollan sus prácticas deben aprender a "estar" para poder "ser" (identidad profesional) y entender que el suelo que habitan es el que otorga sentido, forma y deforma los saberes disciplinares; no es lo mismo el desarrollo de prácticas profesionales en la puna que en la urbe. Por lo tanto, el profesor tiene la responsabilidad que los estudiantes aprendan a "estar" para luego "ser" y proyectarse.

- Considerar la educación como "cosa para ser contemplada" o para esperar que algo suceda, esto no es así ya que los escenarios educativos configuran prácticas sociales y son configuradas por ella.
- Considerar el pánico escénico por añorar el escenario único y la posición de espectador, lo cual no es lo mismo que diferenciarlo del temblor que ocasiona sabernos responsables del acto de educar.

El espacio de prácticas profesionales constituye un escenario privilegiado pues es el lugar donde acontece la institución formadora del futuro profesional y desde esta metáfora se podría pensar ese espacio como "un suelo cultural, una praxis social y un temor y temblor por la magnitud de la tarea" (Cullen 2009; p. 19). Lo que mantiene vivo la formación de profesionales (así como a la formación docente) es que acontece en los escenarios educativos que se van presentando, es decir no se congelan los sentidos, se abre a nuevos significados.

No se trata de aprender recetas para aplicar a las situaciones que se presentan, no existe una única manera de resolver las situaciones problemáticas (pensamiento único) y además el temor y temblor del cual habla Cullen refiere al saberse responsables del acto de educar, muestra la interpelación del rostro del otro y por tanto la desilusión de que somos el lugar del saber surge de esa interpelación, "solo sé que no se nada". La responsabilidad del acto de educar nos ubica en la dimensión ético-política de la educación.

ACTITUDES DE HOSPITALIDAD/HOSTILIDAD

Desde la racionalidad hermenéutica se podría decir que si bien desde el discurso, las carreras garantizan que todos los alumnos contarán con un espacio para el desarrollo de sus prácticas profesionales, considerado como un espacio de articulación e inserción a la cultura profesional, una vez dentro de la Institución donde se llevan a cabo las prácticas, se observan actitudes hacia el estudiante extranjero/inmigrante, más cercanas a la "hostilidad" que a la "hospitalidad" mientras él intenta incorporarse en esa cultura profesional.

A nivel institucional:

Se observan actitudes de hostilidad en la medida que no exista articulación entre la Universidad y la Institución que recibe a los estudiantes para desarrollar sus prácticas.

A nivel de supervisores:

Se observan actitudes de hostilidad cuando violentan la alteridad del estudiante borrando su singularidad y su potencia de actuar, haciendo que los estudiantes adopten las "buenas prácticas" que ellos que detentan el saber disciplinar señalan como correctas.

Graziano (2012) señala que existe una gran diversidad de instituciones que forman comunidades, culturas con tradiciones y prácticas comunes, que varían según las disciplinas (culturas académicas). En la Universidad se da un cruce de culturas.

La autora agrega que: "los/as "académicos/as" en general y los/as que constituyen un campo disciplinar/profesional en particular, se reconocen como "habitantes/establecidos" de esa cultura, mientras que los/as estudiantes, portadores/as de lecturas del mundo y la palabra e identidades narrativas construidas en otras redes socioculturales, son en relación a "esta" cultura académica, forasteros/extranjeros/inmigrantes que tienen deseos de instalarse y habitarla para hacerse parte de ese colectivo". (Graziano, 2012, p. 271).

Si bien estos conceptos la autora los refiere a la alfabetización académica a la cual define como un proceso mediador a través del cual este pasaje se materializa; considero que el aprendizaje que se produce en los espacios de prácticas profesionales también podría constituir un proceso mediador para que los estudiantes puedan formar parte del colectivo disciplinar/profesional, en la medida que se dé una actitud de hospitalidad. Coincido con la autora en tomar el término (...) *"inmigrante"* para nombrar a el/la extranjero-forastero-estudiante ya que no sólo proviene del "afuera" sino que pretende establecerse, habitar la cultura académica y ser reconocido como parte de ella a través de su formación profesional y acreditación institucional. (Graziano, 2012).

Los supervisores, actúan con hospitalidad cuando respetan la alteridad del otro y por lo tanto abren un espacio para pensar junto con el estudiante diferentes abordajes frente a las situaciones problemáticas que se presentan en las prácticas, aumentando de esta forma su *"potencia de actuar"*. Dada las presiones que las carreras sienten en los procesos de acreditación, es menos probable observar este tipo de actitudes (hospitalidad) ya que prima la preocupación por el cumplimiento de aspectos formales (carga horaria, asistencia de los alumnos, designaciones de tutores, entre otros) en detrimento de un análisis sobre el tipo de prácticas a desarrollar en función de un respeto por lo "singular".

Otro problema relacionado con las diferencias entre el discurso y la acción, se observa en aquellos casos donde son los estudiantes quienes deben conseguirse las instituciones donde realizar las prácticas o se les validan los espacios de trabajo como equivalente a las horas de prácticas profesionales que deben cumplir, sin una verdadera reflexión sobre el aprendizaje que pueden llevar a cabo en estos espacios, borrando nuevamente la singularidad en pos del logro del cumplimiento de los parámetros universales.

Nuevamente surge la dimensión ético-política de la tarea pedagógica ya que el

profesor (institución formadora) tiene la responsabilidad de actuar con hospitalidad frente al otro/a que a su vez tiene "derecho" a habitar la cultura académica/profesional. Esta actitud de hospitalidad permitiría que el estudiante pueda construir su propia identidad narrativa profesional siendo reconocido como alteridad.

CONCLUSIÓN

Encarar un proceso de acreditación implica una toma de posición respecto al alcance que tendrán para cada carrera, estos procesos de evaluación.

La mirada y análisis que se realice sobre los espacios destinados a *"las prácticas profesionales"*, sobre su implementación y evaluación, será diferente de acuerdo a la posición que se adopte frente a estos procesos de evaluación. Considero podrían ser analizadas desde dos miradas:

- Desde la lógica de los procesos de evaluación de control, es decir, dando cuenta del cumplimiento o no de un estándar específico formulado para las carreras de grado en proceso de acreditación. Desde esta mirada corremos el riesgo de *"naturalizar"* lo que acontece en la evaluación de estas prácticas y armar un dispositivo *ad hoc* para el desarrollo de las mismas solo en función de lo que se espera para todas las carreras (pensamiento único).
- Desde una reflexión crítica, objetivo de este trabajo, problematizando la implementación y alcance de estas prácticas, lo cual lleva a resignificar estos espacios; considerar que no son neutros sino que están legitimados por criterios éticos y políticos. Lo *"público"* se constituiría en un criterio de legitimación. El espacio público en tanto espacio de diálogo, de contraste, incluso de conflictos que se pueden resolver a través del diálogo con fundamentos y no a partir de la imposición. Al respecto, Cullen (2009) señala que sólo en el espacio público intercultural es posible priorizar la justicia, estando abierto a lo nuevo y para todos.

La enseñanza de las prácticas profesionales requiere de la creación de espacios

apropiados y jerarquizados que demandan una reflexión crítica a cargo de los actores involucrados, que no pretenda imponer "buenas prácticas" sino un espacio educativo público que legitime el derecho de todos/as a participar de la cultura académica/profesional. Esto implica reconocer la existencia de una gran diversidad de instituciones con diferentes comunidades y culturas.

Reconocer esas particularidades favorecerá al estudiante a aprender a estar, para luego ser y proyectar acciones, en la medida que construye su identidad profesional. Resulta necesario despejar la ilusión del deseo por "saberlo todo" y pensar que la potencia de actuar aumenta cuando el deseo de saber no es omnipotente ni se resigna a identificarse con algún supuesto lugar del saber, sino que se abre a otros sentidos posibles. La práctica de enseñar en estos espacios, debería ser fruto de una relación entre sujetos que producen saber, resistiendo a las prácticas naturalizadas de dominación o de reducción de la subjetividad (Cullen, 2009).

Entonces dada la importancia que los espacios de prácticas profesionales tienen en la formación del estudiante, por su vinculación con el mundo del trabajo y por lo tanto con el futuro rol profesional, ante la pregunta sobre qué enseñar en esos espacios, cabe el concepto planteado por Cullen (2009) *"saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos, de mayor justicia"*, pues, es absolutamente necesario que la formación profesional que reciban, trascienda la simple resolución de problemas y le permita efectuar transformaciones que impliquen inclusión cultural y justicia.

BIBLIOGRAFÍA

- CARR, W.** "¿En qué consiste una práctica educativa?" en Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa práctica. Madrid. Morata. 1996. Pp.86-102.
- CULLEN, C.** "Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación" en Filosofía, Cultura y Racionalidad crítica, Bs.As., La Crujía, 2004, pp.17-45.
- CULLEN, C.** "Resistir e insistir con inteligencia crítica. Tareas y sentidos de la Filosofía de la educación en América Latina" en Resistir con Inteligencia, México, Casa de la Cultura del maestro mexicano, 2008, pp.161-175.
- GRAZIANO, N.** "La alfabetización académica como responsabilidad enseñante, entre la hostilidad y la hospitalidad al estudiante-inmigrante." Revista RAES ISSN 18528171. Año 4. Número 5. Octubre 2012.
- KUSCH, R.** Esbozo de una Antropología Filosófica Americana. Ediciones Castañeda. 1978. Prólogo, capítulos 1 y 6.
- CULLEN, C.** "El magisterio, un relato en búsqueda de un narrador. Reflexiones sobre la identidad narrativa del maestro" en Entrañas éticas de la identidad docente. Bs. As. La Crujía. 2009. pp 15-48.
- CULLEN, C.** "De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos" en Entrañas éticas de la identidad docente. La Crujía. Colección docencia. Buenos Aires.2009. pp 113-125.
- CULLEN, C.** "La construcción de un espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de culturas en el contexto de la globalización. Perspectivas latinoamericanas" en Fonet Betancourt, R. (Editor). Cultura y poder, Interacciones y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización. Documento del 4° Congreso Internacional de Filosofía Intercultural. Ed. Desclée de Brower. Bilbao. 2003.
- LEVINAS, E.** "De otro modo que ser o más allá de la esencia" Salamanca, Sígueme, 1987. pp 117-162.

LOS ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS EN EL CAMPO EDUCATIVO.

REFLEXIONES EN TORNO DE UNA PRÁCTICA DOCENTE.

Por CLAUDIO RAÚL CUELLAR

INTRODUCCIÓN

Si bien hoy en día ya no puede concebirse la *Lingüística* como una ciencia aislada, en tanto participa de otras áreas del saber, es recurrente en el alumnado esta especie de representación al comienzo de cada curso, lo que hace que sus demandas redunden en que el docente establezca una relación necesaria entre los estudios del lenguaje y su propia práctica laboral, sea tanto para los aspirantes en las carreras de Licenciatura en Cs. de la Educación, como para los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana.

En este artículo, nos proponemos describir teóricamente los lineamientos que elegimos para la cátedra en función de la riqueza que, consideramos, se encuentra en su tratamiento: así, de todas las orientaciones adoptadas, preferimos aquella que estrecha la relación entre lenguaje y sociedad y cómo esto incide pedagógicamente.

En principio, en este trabajo solo desarrollaremos el enfoque teórico que se brinda en las clases, a los efectos de acotar tanto nuestro marco teórico como nuestra hipótesis.

Por otro lado, la metodología, aquí, consistirá en desarrollar los presupuestos teóricos de cada una de las corrientes lingüísticas y, luego, ofrecer de qué forma influyen en la práctica áulica.

DESARROLLO

I. DELIMITACIÓN DE NUESTRA ORIENTACIÓN

La psicología, que muestra cómo nada se dice que no haya sido también pensado, y la sociología, que ha curado a los lingüistas de la concepción naturalista del lenguaje, revelándolo, al menos parcialmente, como producto de la vida social. Charles Bally. *El lenguaje y la vida* (1941)¹

Con esta cita decidimos comenzar este artículo, pues nos parece reveladora en tanto refleja las aristas que siempre nos proponemos transmitir en los cursos de *Semiología y Lingüística y en Teoría de la Comunicación*. Es que desde el año 2016, cuando la Universidad Abierta Interamericana nos permitiera introducir modificaciones sustanciales al entonces programa de la cátedra, fue que optáramos por la firme y determinante decisión de buscar un enfoque que se correspondiera con las necesidades y expectativas del alumnado: que la cátedra ofreciera una lectura interdisciplinaria, cuyos contenidos sirvieran para la práctica profesional que la mayoría desempeñan en centros educativos, clínicos, en hospitales públicos, entre otros. Entonces, en adelante

sostuvimos una mirada tripartita, que obedece a tres formas válidas de concebir el lenguaje: el estructuralismo, la sociolingüística y el generativismo. A estas tres corrientes, desde luego, se le sumaron un enfoque social (centrado en la educación) y otro psicológico en sentido amplio, dado que lo asociamos con la neurolingüística y la psicolingüística.

Sin importar la carrera de la que se tratase, procuramos que nuestras explicaciones ilustraran todas las incidencias que habían tenido, por ejemplo, el influjo del estructuralismo y sus corrientes posteriores en el campo educativo.

Por eso, todas las clases suelen comenzar con un disparador, extraído de las citas textuales especialmente escogidas, como la seleccionada para el epígrafe. En efecto, consideramos que Charles Bally retoma uno de los postulados saussureanos clásicos: el lazo indisoluble entre la lengua y la vida. Es que el inicio de su obra "El lenguaje y la vida" resulta una síntesis del corpus teórico contenido en el *Curso de Lingüística General*,² por lo que concuerda con Ferdinand de Saussure al concebir los estudios del lenguaje en relación con el entorno social en el que se manifiestan las conductas lingüísticas.

¹ Charles Bally (1941). "Primera parte: el funcionamiento del lenguaje y la vida" en *El lenguaje y la vida*. Traducción de Amado Alonso. Buenos Aires: Editorial Losada S.A. [Original: *Le langage et la vie*

² Para este trabajo usamos la edición de losada: Ferdinand de Saussure (1945). *Curso de lingüística general*. Publicado por Charles Bally y Albert Sechehaye con la colaboración de Albert Riedlinger.

Este tópico es ilustrado con la clásica frase aristotélica según la cual el hombre es un animal social (Bally 1941:28), lo que denota una influencia relevante de las contingencias sociales en los distintos usos del lenguaje. Este pensamiento y otros de idéntica importancia (lengua-habla, diacronía-sincronía, signo-símbolo) son ponderados por Ferdinand de Saussure y sus continuadores en lo que Ofelia Kovacci ha designado la "nu-eva lingüística europea" (1971:31).³ Esta nueva ciencia de índole positivista se consolida con el análisis del lenguaje expresado en sus dos elementos inmanentes: el lado individual y el social⁴ (Saussure 1971:50), pero también cuáles son las regulaciones que le imprime el hecho social al sistema lingüístico.⁵

Lo individual y lo social se asocia con el habla y la lengua: así, (a) el primer elemento consiste en un acto emanado de la voluntad y la inteligencia, y se representa a través de la expresión del pensamiento humano que se forma en las distintas combinaciones utilizadas por el sujeto social al emplear su lengua; (b) el habla comprende el mecanismo psicofísico que permite lo dispuesto en (a). Esto habla de una estructura mental en la que se plasmarán los significantes del signo lingüístico, según nos referiremos oportunamente.

No obstante, cabe destacar que la lengua es la preocupación central de Saussure, por cuanto es un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos (Ferdinand de Saussure 1971: 51);⁶ un concepto intertextual del hecho social (Émile Durkheim 1977: 46), que plantea la injerencia de las conductas –es decir, "maneras de obrar, de pensar y de sentir"– exteriores al individuo que tienen una fuerza imperativa o coercitiva, impidiéndole apartarse de esas prescripciones.⁷ Pero la lengua no importan tanto como sí sus unidades internas, los signos lingüísticos, con sus respectivos elementos inseparables: el significado, o sentido, y el significante, o imagen acústica.

Se percibe, en cierta manera, una presencia del plano mental sin importar que sea desplazado a un segundo lugar, puesto que los mensajes circulantes en un circuito de comunicación reflejan en el receptor un proceso de decodificación mental que efectúa el receptor.

Este esquema comunicativo, que circunscribe la participación de los sujetos intervinientes al receptor únicamente, peca de ser una mirada fonológica; incluso, haciendo una abstracción de una

comunicación brindada en un contexto específico, es notoria la dialogización que se produce entre emisor y receptor, dado que este último no es un receptor del mensaje, sino que lo decodifica y, oportunamente, vuelve a emitir otro hacia quien fuera el primer emisor.

Dicho de otro modo, ambos son emisor y receptor reciprocamente. En esto, la escuela de lingüística inglesa, inaugurada por Michael Halliday, realiza avances epistemológicamente relevantes.

Traducción, introducción y notas de Amado Alonso. Alianza Bolsillo 19. Buenos Aires: Alianza [Original: Cours de Linguistique Générale: Lausanne y París, 1916].

³Entre aquéllas se encuentran la gramática, la filología y la gramática comparada: la primera, fundada en la Antigüedad y apoyada en la lógica, no dejó de ser un cuerpo normativo sobre las formas correctas e incorrectas de expresión, carente de la observación como visión científica, además de resultar su campo demasiado estrecho (F. de Saussure 1971:39). A la gramática la sucedió la filología, cuyo objeto de estudio abarcó tanto la lengua como la interpretación y el comentario de textos antiguos, que centró su interés principalmente en la historia literaria. El defecto de esta disciplina, según Saussure, reside en la preocupación por el estudio de la lengua escrita, ignorando la "viviente"; en otras palabras, la "lengua hablada". Finalmente, Ferdinand de Saussure alerta sobre las falencias de la "gramática comparada"–que, por otro lado, era a la cual adscribía–. Sostiene que esta escuela se ocupó de investigar las relaciones subsistentes entre sánscrito con el griego, el latín y el germánico. En palabras del mismo Ferdinand de Saussure (1971:40):

Fue él [Bopp] quien comprendió que las relaciones entre lenguas parientes podían convertirse en la materia de una ciencia autónoma. Aclarar una lengua por medio de otra, explicar las formas de una por las formas de la otra, eso es lo que todavía no se había emprendido

No obstante, esta disciplina no poseyó un objeto de estudio específico – y, por consiguiente, de un método particular–, lo que la privó de constituirse en "una verdadera ciencia lingüística" (F. de Saussure 1971:42). Es que el hecho de buscar bases de comparación entre distintas lenguas, especialmente las antiguas, parecía no encontrar una incidencia inmediata sobre la realidad; más aun, sobre lo que Saussure denominó la lengua viviente, entendida como el medio de comunicación que influye en el quehacer diario.

⁴Es por esto, tal vez, que Ferdinand de Saussure se refiera al lenguaje en cuanto a su naturaleza "multiforme y heteróclita", pues no sólo encierra lo individual y lo social, sino también rasgos biológicos: el físico, el fisiológico y el psíquico. Esto impide también "desembrollarlo", es decir establecer su unidad, lo que no ocurrirá al deslindar dos componentes del lenguaje, la lengua y el habla. (Cfr. Ferdinand de Saussure 1971, 51; Amado Alonso 1971:20–21).

⁵ Así lo ha entendido la Dra. Ofelia Kovacci en sus Tendencias actuales de la gramática (1971: 34), donde se ha referido la ligazón lengua-sociedad focalizándose en el tiempo, sobre todo del pasado, al decir que "la lengua es "un producto social de la facultad del lenguaje"; es la herencia de una época precedente y la "solidaridad con el pasado pone en jaque a la libertad de elegir", de cambiar lo establecido. Asimismo lo ha sostenido Noam Chomsky (1989), aunque criticando esta postura, precisamente porque la lingüística saussuriana–en tanto concibió la lengua como un "producto social" (1989:30 y 31)– no se preocupara por la manera en que el hombre va aprendiendo la lengua de acuerdo con su etapa de crecimiento biológica, desde niño (etapa inicial) hasta que es adulto (etapa final), según estudia en su Estructuras sintácticas (1997).

⁶ De modo que no es posible que el individuo per se, independientemente de toda la conciencia social, se arroge la facultad de cambiar voluntariamente el lenguaje, dado que –como venimos sosteniendo– la lengua es la parte social del lenguaje al ser exterior al individuo, quien no puede "crearla ni modificarla".Cfr. Kovacci (1971:34).

⁷ Más adelante, este enfoque de la sociología clásica será visto por Ferdinand de Saussure contractualmente, considerando que el individuo se ve obligado a cumplir con los mandatos de la colectividad, de la cual no podrá apartarse.

Explicado esto (síntesis de lo profundizado en las clases), se propone inmediatamente una serie de actividades tendientes a que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea provechoso para el alumno: en principio, se propone la lectura de la bibliografía teórica en relación con las memorias del alumno, es decir, con su propia experiencia como estudiante de la materia *Lengua y Literatura*, a los efectos de determinar con precisión cuál era la corriente lingüística imperante. A través de esto, resulta que, habiendo sido el estructuralismo uno de los enfoques más relevantes, cada uno de los estudiantes puede establecer semejanzas, sobre todo, respecto del método empleado por sus profesores en las clases de *Lengua y Literatura*. Así, quedan denotadas algunas de las características relevantes (solo especificaremos dos) como la jerarquización del estudio de la lengua a partir de niveles, esto quiere decir partiendo de la unidad menor hacia la mayor de análisis: tal como se aprecia en la escuela media, la perspectiva morfológica, que posibilitará el acercamiento nocional hacia las categorías morfológicas⁹ y, luego, a la formación y posterior clasificación de las palabras; luego de esto, el siguiente paso, la sintaxis, estableciendo la terminal de funciones que conectan a cada una de las palabras. Esto, para los estudiantes, suele ser una forma de explicar el porqué de que el aprendizaje de la sintaxis les haya parecido tedioso, abstracto, descontextualizado.

Asimismo, otra de las actividades propuestas, es que encuentren los tópicos explicados en manuales de *Lengua y Literatura* actuales. De esta forma, para quienes trabajan en Educación, resulta asombroso y atractivo a la vez descubrir que muchos de los conceptos que desarrolláramos *supra* están presentes: *lengua, código, comunicación, significado y significante*, para enunciar los más destacados. A partir de esto, les proponemos a los alumnos que encuentren las falencias que detectan desde el punto de vista pedagógico y, fundamentándolas, que encaren dichas dificultades con una propuesta renovadora.

Al ingresar ya a otra perspectiva, que aúna lo social con el lenguaje, y dado que se encuentra vigente en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires,⁹ otro de los autores trabajados, ya desde la sociolingüística, es Michael Halliday. La importancia de este lingüista radica en que la mayoría de sus postulados han sido (y actualmente son) contemplados tanto en los documentos curriculares como así también en los manuales de estudio: baste citar nociones tales como "registro", "dialecto", "contexto de situación", o bien gramática textual, cuya enseñanza estuvo vigente principalmente en los años noventa en nuestro país en todos los niveles de la educación formal. La lingüística sistémico funcional resulta de gran importancia cuando se desea estudiar la formación del lenguaje en el niño (si bien no lo desarrolla tanto como Chomsky) y la influencia del medio social, sobre todo de la escuela y del maestro, y como esto puede posibilitar el fracaso en cuanto al aprendizaje de la lengua o no.

En su *Lenguaje como semiótica social*,¹⁰ procura estudiar "hombre social", y no el hecho social en sí mismo, priorizando su interés en el desarrollo de la lengua materna y su función en la sociedad. La renovación de la perspectiva sistémico funcional, a diferencia de las enseñanzas de Ferdinand de Saussure, se aprecia en la contribución que se hace a los estudios lingüísticos con las ideas del sociólogo Basil Bernstein, sobre todo al describir el proceso de dialectalización que sufre la lengua de un niño de acuerdo con la (sub) cultura que proviene de una estructura social determinada. Esta variación lingüística no puede producirse solamente a nivel regional (dialecto), sino que los propios contextos situacionales en los que se halle el hombre social

lo forzarán a valerse de un uso lingüístico formal o informal (registro). Estos cambios que operan en el sistema lingüístico transforman a la lengua en un código ("modas de habla") se producen conforme la clase social en la que se desenvuelva el hombre social, desde niño hasta su adultez. En efecto, en su obra *La estructura del discurso pedagógico*, Basil Bernstein sostendrá que el código regula las relaciones contextuales asignándoles distintos principios acorde con la situación dentro de la cual se producen (B. Bernstein 1994: 107). Aceptar un enfoque sociolingüístico, distinguiendo la naturaleza multiforme de las expresiones de la lengua, conforma una visión coincidente con la de Noam Chomsky, quien niega rotundamente la idea de que exista una comunidad de hablantes que puedan manifestando una misma conducta lingüística. Esta crítica al argumento de Leonard Bloomfield implica un cambio paradigmático, pues concibe una postura más heterogénea (Chomsky 1989:31):

Cada individuo ha adquirido una lengua en el **curso de interacciones sociales complejas con personas que varían en la forma en que hablan e interpretan lo que oyen** y en las representaciones internas que subyacen a su utilización de la lengua. [La negrita es nuestra]

A esto, Michael Halliday prefiere llamarlo perspectiva "inter-orgánica", pues indaga en la interacción del hombre (u organismo) con otros de su mismo grupo humano en un medio que influye en la capacidad de hablar y de entender. Puesto que el hombre está influido en un medio y desarrolla un papel esencial, el lenguaje resulta imprescindible para lograr la socialización.

¹⁰ Utilizamos, para este trabajo, la siguiente edición: Michael Halliday (1982). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Traducción de Jorge Ferreiro Santana. México: Fondo de Cultura Económica. [Original: *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Londres, 1978]

Es por esto que aunque Michael Halliday enfatice en la necesidad de comenzar los estudios lingüísticos desde el exterior (y posteriormente) al interior¹¹ (Halliday 1982: 24), no obstante existe una contradicción que se evidencia en la teoría funcional misma, que se define por la confluencia de los procesos sociales en los procesos mentales que hacen posible el aprendizaje de una lengua (Halliday 1982:30); dicho de otro modo, Michael Halliday también reconoce como válida la investigación intra-organismos ("lengua como conocimiento"), que se ocupa de *estudiar la lengua desde el punto de vista del carácter interno [...] la estructura cerebral y los procesos cerebrales que participan en su habla y su comprensión* (Halliday 1982: 19). Esta perspectiva epistemológica se plasma en el "caso Nigel", donde se destacan las distintas funciones (la instrumental, la reguladora, la interactiva, la personal, la heurística, la imaginativa y, por último, la informativa) que desempeña el sistema lingüístico de un niño, aunque no tan desarrollado como el del adulto. Para Halliday (1982:325), este lenguaje es un potencial de significados, por lo que:

Los significados que puede expresar a esa edad (10 meses y medio)...son muy limitados; pero ha interiorizado el hecho de que el lenguaje sirve para muchos propósitos y es significativo que para cada uno de ellos tenga una expresión generalizada...

De modo que posicionarse en cómo usa el niño su propia lengua a partir de los "datos primarias" que posee de ella no lo aparta de la esencia de la gramática generativa, o nativista, que enfatiza en estudiar el procedimiento de obtención íntegra del conocimiento de una lengua por parte de un hablante nativo, o, en su defecto, de un extranjero que aprende esa misma lengua (1989: 20).¹² Esto es concomitante a "la noción de estructura", de Otto Jespersen, quien asimismo se preocupa por observar cómo a partir de la noción mencionada el hablante construye una guía mental sobre la cual podrá crear expresiones propias (Chomsky 1989:36-37), lo que le sirve a Chomsky para elaborar su teoría de la lengua interna (lengua I).

Además, tanto Chomsky como Halliday parten de un "Problema de Platón" ("Argumento de la pobreza de estímulo"), al determinar que el niño adquiere su lengua materna mediante datos lingüísticos elementales que, junto con la capacidad lingüística que le es innata, le permiten obtener un conocimiento lingüístico completo de su propio sistema (Chomsky 1989:21 y 1999: 31; Luis Eguren Et Olga Fernández Soriano 2004:49 y 50). Esta tesis se retomará en *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, en la que el autor afirmará que:

El niño tiene una teoría de descripciones estructurales innata, que es lo suficientemente rica y plenamente desarrollada para que sea capaz de determinar [...] qué descripciones estructurales pueden ser las apropiadas (1999: 31)

Como se ve, hay puntos de comparación entre ambos lingüistas en cuanto a la teoría del desarrollo del lenguaje que cada uno articula en sus obras respectivas, quedando demostrado que el límite de una teoría a otra es bastante sutil, aun si siguiéramos recorriendo tópicos clásicos como *competencia y actuación*. Estos últimos fueron mencionados en la "Introducción" a *Estructuras sintácticas* (1956), que aún las clases sobre teoría lingüística dictadas por Noam Chomsky en el Instituto Tecnológico de Massachusetts en el año 1956.

En *Estructuras sintácticas*, tanto la competencia como la actuación son definidos de la siguiente manera (1956: 6):

La competencia lingüística, en el sentido de esta frase introducido en investigaciones subsiguientes, es entendida como el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua tal como es representado por una gramática generativa [...] actuación,... conducta lingüística o uso real del lenguaje.

Nuevamente, estamos frente al conocimiento del lenguaje que tiene un hablante o un oyente, y también su representación en la realidad. Este texto chomskiano, en particular, refleja una postura de su autor de instaurar una nueva gramática, es decir, un teoría lingüística que proporcione un estudio adecuado acerca del funcionamiento del lenguaje, independiente de la lingüística saussureana y del neodistribucionalismo norteamericano. En este sentido, el propósito de Noam Chomsky es totalmente análogo con la tentativa de John Austin, desde la filosofía del lenguaje, de inaugurar una nueva gramática que dé explicación de los distintos actos de habla, separándolos de los enunciados constataivos, es decir que pueden ser verdaderos o falsos y de dudosa concreción en la realidad concreta, contrariamente a los actos de habla que no sólo son oraciones declarativas sino que son, a la vez, realizables en el plano de la realidad (Austin 2008:67), siempre y cuando estén acompañados de un acto específico que los perfeccione: Austin menciona el ejemplo del bautismo de un barco, cuya solemnidad concluye con el quiebre de una botella contra la popa (Austin 2008:49).

¹¹ En abierta disputa con Noam Chomsky y su gramática transformacional, que sigue una línea filosófica y lógica, que concibe el lenguaje como un estado mental, ignorando todo factor externo que pueda incidir en aquél. Michael Halliday lo denomina "modelo nativista", aunque creemos él no se distancia demasiado del enfoque "nativista" al detenerse en el "desarrollo del lenguaje" en el niño atravesando distintos estadios sociales, tales como la familia y la escuela (Cfr. Halliday 1982:28). Nuestra afirmación se apoya en la argumentación vertida por el propio autor: "La capacidad de hablar y entender, lo mismo que el desarrollo de dicha capacidad en el niño, son ingredientes en la vida del hombre social (Halliday 1982:26).

¹² Utilizamos la siguiente edición: Noam Chomsky (1989). El conocimiento del lenguaje: Su naturaleza, origen y uso. Traducción de Eduardo Bustos Guadaño. Alianza Universidad 610. Madrid: Alianza. [Original: Knowledge of language: Its nature, origin and use: Nueva York, 1985.]

En este caso, al estar cada acto de habla relacionado con el medio dentro del cual se produce es que puede establecerse un parangón con la realización del lenguaje, como potencial de significado, en M. A. K. Halliday.

De modo que lo social, y mas aun lo situacional, se ven reflejados también en la obra de este autor, como así también el intento de forjar una nueva gramática que fundamente su porqué a través de la superación de todo lo anterior.

CONCLUSIÓN

En este trabajo, hemos procurado delinear los lineamientos teóricos por los que optáramos en el desarrollo de los cursos de *Semiología y Lingüística y Teoría de la Comunicación*, tomando como base la importancia que la sociolingüística, el estructuralismo y el generativismo tienen en la formación del egresado desde el punto de vista pedagógico, debido tanto a su vigencia como a su aplicabilidad en el ámbito nacional.

Con esto, lo que nos propusimos fue dar a conocer la orientación de la cátedra en cuanto a sus contenidos y algunas de las actividades que se desarrollan en las clases, a la espera de incorporar otras con el paso del tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- AKMAJIAN, ADRIÁN, RICHARD A. DEMERS Y ROBERT M. HARNISH** (1984). *Lingüística: Una introducción al lenguaje y a la comunicación*. Traducción y adaptación de Violeta Demonte y Magdalena Mora. Colección Alianza Universidad, Textos 81. Madrid: Alianza. [Original: *Linguistics: An introduction to language and communication*; The Massachusetts Institute of Technology]
- AUSTIN, JOHN L.** (1998). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Compilado por J. O. Urmson. Traducción de Genaro R. Carrió y Eduardo A. Rabossi. Paidós Studio 22. Barcelona: Paidós. [Original: *How to do things with words*; Oxford, 1962]
- BALLY, CHARLES** (1941). *El lenguaje y la vida*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A. [Original: *Le langage et la vie*, 1941]
- BENVENISTE, ÉMILE** (1997). *Problemas de lingüística general I*. Traducción de Juan Almela. 20ª ed. México: Siglo XXI. [Original: *Problèmes de linguistique générale*; Paris, 1974]
- CHOMSKY, NOAM** (1997). *Estructuras sintácticas*. Traducción de Carlos Peregrín Otero. 12ª ed. México: Siglo XXI. [Original: *Syntactic Structures*; La Haya, 1957]
- (1989). *El conocimiento del lenguaje: Su naturaleza, origen y uso*. Traducción de Eduardo Bustos Guadaño. Alianza Universidad 610. Madrid: Alianza [Original: *Knowledge of language: Its nature, origin and use*; Nueva York, 1985]
- (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Traducción de Carlos Peregrín Otero. Serie CLADEMA, Lingüística. Barcelona: Gedisa. [Original: *Aspects of i.e. theory of the syntax*; Cambridge (Mass.), 1965]
- EGUREN, LUIS Y OLGA FERNÁNDEZ SORIANO** (2004). *Introducción a una sintaxis minimista*. Biblioteca Románica Hispánica. Madrid: Editorial Gredos.
- HALLIDAY, MICHAEL A. K.** (1982) *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado*. Traducción de Jorge Ferreiro Santana. México: Fondo de Cultura Económica. [Original: *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*; Londres, 1978.]
- KOVACCI, OFELIA** 1984 (1977). *Tendencias actuales de la gramática*. 3ª ed., reimpresión. La Lingüística Hoy. Buenos Aires: Marymar.
- MARTINET, ANDRÉ** (1991). *Elementos de lingüística general*. Traducción de Julio Calonge Ruiz. 3ª ed. revisada. Biblioteca Románica Hispánica, Manuales 13. Madrid: Gredos. [Original: *Éléments de linguistique générale*; Paris, 1980 (1960).]
- SAUSSURE, FERDINAND DE.** 1989 (1945). *Curso de lingüística general*. Publicado por Charles Bally y Albert Sechehaye con la colaboración de Albert Riedlinger. Traducción de Amado Alonso. Alianza Bolsillo 19. Buenos Aires: Alianza. [Original: *Cours de linguistique générale*; Lausanne y París, 1916.]



LAS UNIVERSIDADES INDÍGENAS

UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Por **MARIANA M. PICOLLO**

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo plantear algunas tendencias en relación a las universidades interculturales y las universidades "propias" indígenas. Se trabajará a partir de los conceptos de cambio y reforma (Krotsch, 2009) sus alcances y posibilidades en relación a la internacionalización de la Educación Superior. Debatir, entonces, en torno a la Universidad Indígena, supone al menos la vigencia de dos conceptos uno la universidad como institución privilegiada de la educación superior y otro, el saber indígena como un corpus de conocimiento lo suficientemente significativo para que logre un status de saber "académico", es decir, un saber que puede ser aprendido, poder ser enseñado y por tanto ser transferido a la comunidad toda. Es de considerarse que los avances y reconocimientos en la materia, son consecuencia de los reclamos y luchas que se gestaron en la región de América Latina y el Caribe a partir de la denominada "urgencia indígena" que se inicia en los años ochenta del siglo XX y se incrementa en su posicionamiento en el siglo XXI.

Durante los últimos diez años las reivindicaciones de los pueblos originarios en materia educativa han cobrado mayor visibilidad. Como reconocimiento a sus saberes, se han establecido cursos, programas, capacitaciones y también se han habilitado espacios para el desarrollo curricular en la educación superior. Estos logros están relación directa a los reclamos históricos planteados por los grupos.

Este proceso se inicia a mitad del siglo pasado, el primer instrumento jurídico sobre los pueblos indígenas y sus derechos fue aprobado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en el año 1957, luego sustituido en 1989 por el Convenio No. 169 sobre pueblos indígenas y tribales. En el año 1982 se conforma el Grupo de trabajo sobre poblaciones indígenas (GTPI), en Ginebra, Suiza.

Para el año 2000 se crea El Consejo Económico y Social (ECOSOC), que establece el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas a través de la resolución 2000/22. Recientemente en el año 2007 se aprueba por la Asamblea General de las Naciones Unidas la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (A/RES/61/295).

En la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada del 4 al 6 de junio de 2008, en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, se pone de manifiesto a través de su Declaración (CRES IESALC-UNESCO 2008), de manera "enfática" la necesidad de construir una sociedad más justa y solidaria, considerar la Educación Superior como un derecho humano y un bien público social, a la vez de destacar "nuestra región es marcadamente pluricultural y multilingüe. La integración regional y el abordaje de los desafíos que enfrentan nuestros pueblos requieren enfoques propios que valoren nuestra diversidad humana y natural como nuestra principal riqueza" (Anexo A.pto 2. CRES IESALC-UNESCO 2008)

Por su parte, la declaración mundial sobre la Educación Superior, (CMES UNESCO 2009), destaca la importancia de la Educación Superior como "condición de bien público y de imperativo estratégico para todos los niveles de la enseñanza", establece la relevancia del acceso "la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no es únicamente una cuestión de acceso, el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno".

Todo el marco señalado consolida el derecho Internacional sobre los Derechos Humanos de los pueblos indígenas y el derecho a su auto-determinación. En virtud de ese derecho, los pueblos indígenas determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural.

Hasta el momento, catorce de los veinte países que conforman la región de América Latina y el Caribe han ratificado el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), estos son, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. Debe considerarse que la ratificación del convenio implica el cumplimiento del mismo, por parte de los países firmantes.



El reconocimiento alcanza también la inclusión en la carta magna, en la actualidad, las constituciones y leyes de la mayoría de los países latinoamericanos reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, educación, identidad y otros relacionados. Hasta el presente, este reconocimiento está consagrado en las constituciones de dieciséis países latinoamericanos, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

La importancia del tema reviste también si se tiene en cuenta la distribución de la población que se define¹ como perteneciente a los pueblos originarios, en este sentido, las preguntas que cada estado realiza en el censo para la definición de los grupos es clave. Muchas comunidades se han manifestado en contra de los datos estadísticos que los censos nacionales arrojan en relación a la población indígena.

Según los censos oficiales elaborados entre 2000 y 2008, el total de población indígena identificada en América Latina es de 28.858.580, mientras que en Latinoamérica habitan 479.824.248 personas. Esto supone un porcentaje de población indígena identificada del 6,01%. No obstante, la publicación destaca que la cifra de población indígena de América Latina se suele fijar en el 10% del total de habitantes, según estimaciones elaboradas en 2004 por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), lo que hace patente la necesidad de contar con información demográfica y censal actualizada sobre los pueblos indígenas. De esta manera, se podrían implementar mejores políticas públicas y llevar a cabo una distribución más equitativa de los recursos del Estado. Las categorías de los censos y las preguntas que se utilizan para registrar la población indígena son muy dispares, por lo que es necesario unificar criterios para tener cifras comparables alrededor de América Latina. (UNICEF) (https://www.unicef.org/lac/pueblos_indigenas.pdf)

La distribución no es pareja, en Bolivia la población indígena representa aproximadamente el 50% del total nacional; en Guatemala, el 39%; en Chile, México, Panamá y Perú representa entre el 11% y el 16%; en Colombia, Ecuador, Honduras y Nicaragua representa entre el 4% y el 8%; en Argentina,² Costa Rica, Paraguay y Venezuela representa entre el 1,5% y el 2,5%; en Brasil, el 0,4% y en El Salvador, menos del 0,2%. No obstante, si los porcentajes se traducen en números absolutos se logra percibir la importancia de la representación indígena en la región "en el caso de México se trata de más de 10 millones de personas; en los de Bolivia, Perú y Guatemala, más de 4 millones en cada uno de ellos; en el de Chile, casi 2 millones de personas; en los de Colombia y Ecuador, más de un millón de personas en cada caso; en Argentina es casi 1 millón de personas; en Brasil, más de 800 mil personas y en Honduras, Nicaragua, Panamá y Venezuela se trata de entre 400 mil y 600 mil personas en cada uno de ellos." (Matto, 2015, p 21).

PENSAR LA EDUCACIÓN

Dados los marcos regulatorios consensuados por los países de la región, y las voluntades de los mismos traducidos en sus cartas magnas sería de esperar que dichos enunciados se hayan traducido en políticas públicas en materia de educación que atiendan los reclamos de los pueblos originarios, no obstante, señala el Banco Mundial:

(...) los programas de estudio estandarizados privilegian materias como lenguaje y matemáticas, en detrimento de otras dimensiones de enseñanza aprendizaje igualmente importantes para los pueblos indígenas, tales como sus concepciones y saberes tradicionales, la existencia de otros patrones de civilización y otras formas de entender la relación entre el hombre y la naturaleza. Es por esto que la data disponible sobre educación no necesariamente representa un orden sociocultural en el que tengan cabida esos casi 40 millones de personas indígenas y más de 600 sociedades y lenguas distintas. El nivel educativo, por ejemplo, está inversamente relacionado a la retención de una lengua indígena. A pesar de las extendidas leyes y normas creadas para proteger las lenguas y culturas indígenas, así como el reconocimiento generalizado de la importancia de incluir estrategias de educación intercultural bilingüe en las escuelas, menos del 27 por ciento de los indígenas de países como Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México Nicaragua y Venezuela hablaba un idioma indígena al momento de completar su educación primaria, y apenas un 7,6 por ciento lo hacía al culminar la secundaria. Lo que es más importante aún, las posibilidades de revertir esta situación impulsando la participación de profesionales indígenas en el diseño y ejecución de nuevos programas de estudios son bajas, dado que menos del 2 por ciento de los indígenas que habían completado educación terciaria hablaba su lengua nativa (Banco Mundial, 2014, p.73)

¹Contabilizar la población chilena que se auto-identifica como indígena ha sido un tema muy polémico en años recientes. Aunque el primer censo chileno fue implementado en 1831, el Censo Nacional solo empezó a preguntar sobre pertenencia indígena en 1992. En ese año, 10,3% de la población chilena se auto-identificó como mapuche, aymara o rapa nui, lo cual representó casi un millón de individuos. Sin embargo, en el censo de 2002, la población que se auto-identificó como de pertenencia indígena disminuyó a 4,6%, es decir, menos de 700.000 personas. Esta drástica disminución en la población que se auto-identifica como indígena ha llevado a algunos críticos a hablar de un "genocidio estadístico" de la población indígena en Chile. (Adam Ratzlaff 2004)

²En la Argentina la población indígena representa el 2,4%. En cuanto a su distribución por provincias, "las jurisdicciones con mayor cantidad de habitantes indígenas son Chubut, Neuquén, Jujuy, Río Negro, Salta y Formosa, con porcentajes que van desde 8,7% a 6,1%. La población indígena se encuentra presente en toda la Argentina ya que en las 23 provincias y en la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se censó a personas que se auto-reconocieron como pertenecientes a algún pueblo indígena" (<http://www.anses.gov.ar/>)



Tema central de la educación de los pueblos originarios es la educación intercultural bilingüe (EIB)

América Latina es altamente irregular y asistemática. En Argentina, por ejemplo, donde la EIB fue incluida en la ley de educación en 2006, más del 90 por ciento de los niños y niñas indígenas que asisten a la escuela no recibe educación en sus idiomas. En Perú, donde la EIB se encuentra protegida por la Constitución desde 1993 y se han implementado diferentes experiencias desde 1961, en la actualidad tan solo el 38 por ciento de los niños y niñas indígenas con acceso a educación primaria asiste a una escuela que ofrece EIB y apenas alrededor de la mitad de los maestros de escuelas de EIB hablan el idioma en el que supuestamente enseñan. En Bolivia, que incluyó disposiciones

sobre la EIB en su Constitución de 2009 y ha implementado una serie de experiencias piloto desde 1977, la EIB únicamente llegó al 22 por ciento de la población que la necesitaba en 2005. En Brasil, entre tanto, más del 90 por ciento de los maestros de escuelas de EIB son indígenas, pero solo el 65 por ciento de ellos cuenta con educación secundaria y el 13 por ciento cuenta con estudios de educación superior (ibíd.,76.)

En ese sentido, el número de maestros de escuela bilingüe es limitado; es necesario pensar programas de capacitación que puedan dar sentido a las normativas aprobadas. Desde esta perspectiva países como Bolivia y Ecuador han realizado políticas en coherencia con las normativas. Bolivia aprobó un currículo educativo orientado a los saberes indígenas implementado a partir del año 2013.

EL ACCESO

Desde la perspectiva de la Educación Superior (ES) la inclusión de la diversidad cultural en términos de interculturalización, entendida como "como la inclusión de los conocimientos y modos de producción de conocimientos, modos de aprendizaje, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas" (Matto, op.cit) en los planes de estudio de todas la universidades y otros tipo de instituciones de la educación superior (IES), presenta diferentes niveles de integración y complejidad. Se pueden establecer cinco modalidades en los programas:

CUADRO 1

MODALIDADES DE PROGRAMAS DESTINADOS A LA INTERCULTURALIZACION

Inclusión de individuo	Formación en las IES	Formación en las IES con las comunidades de pueblos originarios (CPO)	Colaboración Intercultural Coejecucion IES y CPO	IES CPO
Becas y cupos especiales Apoyo académico y psicosocial para personas indígenas en universidades u otras IES.	Para la otorgación de títulos u otras certificaciones, creados por universidades y otras IES.	Otorgan créditos, puntos u horas para graduarse Docencia, investigación y vinculación social, desarrollados por universidades u otras IES con participación de CPO.	Universidades u otras IES y organizaciones indígenas, en coejecuciones orientadas a responder a propuestas de formación de estas últimas. Todas estas otorgan títulos reconocidos por las autoridades educativas nacionales	a)Creadas por grupos indígenas frente a la inacción del estado b)creadas por organismos estatales de distinto nivel.



CUADRO 2

MODALIDADES DE PROGRAMAS DESTINADOS A LA INTERCULTURALIZACION

MODALIDAD	MEJORAS	DESVENTAJAS
Inclusión de individuo	<p>Crean oportunidades.</p> <p>Forman profesionales indígenas que sirven de manera directa a sus pueblos y comunidades</p>	<p><i>Fuga de cerebros</i> desde las comunidades apartadas hacia las grandes ciudades.</p> <p><i>Occidentalización</i>, pérdida de sus valores étnicos, de sus lenguas y de la valoración por sus saberes.</p> <p>Debilitamiento de sus vínculos con sus comunidades de origen</p> <p>Frecuentes racismos en las IES <i>convencionales</i></p> <p>El currículo no contempla las historias, idiomas y conocimientos de sus pueblos.</p>
Formación en las IES	<p>Formación de docentes para programas de educación intercultural bilingüe a diversos niveles del sistema educativo.</p> <p>Participación de sabios de las comunidades indígenas cercanas en calidad de docentes.</p>	<p>Escasa colaboración intercultural.</p> <p>La participación de los sabios por no contar con título universitario (y en ocasiones tampoco de otros niveles educativos), no son propiamente reconocidos como docentes, ni remunerados como tales.</p> <p>Trabajan a través de la modalidad llamada de <i>pareja pedagógica</i>, en cuyo marco suelen ser colocados en situación subalterna y, frecuentemente, reciben menores remuneraciones u beneficios laborales.</p>
Formación en las IES Con las comunidades de pueblos originarios (CPO)	<p>Producen conocimientos sobre estas comunidades, sistematizan sus idiomas y conocimientos o generan tecnologías, que comparten de manera proactiva con las comunidades.</p> <p>Integran saberes de las comunidades.</p>	
Colaboración Intercultural Coejecución IES y CPO	<p>Todas estas otorgan títulos reconocidos por las autoridades educativas nacionales.</p> <p>Potencialmente muy provechosa para la formación de profesionales y técnicos de los pueblos indígenas.</p>	<p>No logran prosperar debido a prejuicios de ambas partes, así como a obstáculos burocráticos de las universidades y otros asociados a las normativas de Educación.</p>
IES indígena CPO	<p>Reciben principalmente estudiantes indígenas</p>	<p>Escasa inclusión de estudiantes no-indígenas.</p> <p>Dificultad en la acreditación de saberes y otorgamiento de autorización para funcionar por parte de los organismos oficiales.</p>



CUADRO 3

INSTITUCIONES QUE COMPRENEN LAS DIFERENTES MODALIDADES³

<p>Formación en las IES</p>	<p>PROGRAMA ACADÉMICO Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) / Licenciatura en Etno-educación de la Universidad del Cauca (Colombia) / Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria, de la Universidad Mayor San Andrés (Bolivia/Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos, de la Universidad Mayor San Simón (Bolivia) / Licenciaturas para la formación de Profesores Indígenas de la Universidad del Estado de Mato Grosso y de la Universidad Federal de Roraima (Brasil) / Licenciatura Intercultural ⁴ (Brasil) / Licenciatura en Desarrollo Comunitario Integral de la Universidad Pedagógica Nacional (México) Educación Intercultural Bilingüe para la formación de maestros de educación básica y secundaria ofrecida en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán (Perú).</p>
<p>Formación en las IES con CPO</p>	<p>Programa Docencia e Investigación en Medicina Tradicional del Instituto Politécnico Nacional institución pública de Educación Superior de México, que ha integrado la participación de un equipo interdisciplinario de esa institución con la de profesores y niños de escuelas básicas, médicos tradicionales y campesinos del estado de Oaxaca / Programa de Investigación Interdisciplinario Desarrollo Humano, iniciado en el año 1997, en el estado de Chiapas, por la Universidad Autónoma Metropolitana, una universidad pública mexicana. Este programa integra el trabajo de investigación con la formación profesional y el servicio a la comunidad. En él participan profesores, investigadores y estudiantes de diferentes departamentos, junto a miembros de las comunidades.</p>
<p>Coejecución IES y CPO</p>	<p>Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana en colaboración con el Instituto Superior Pedagógico de Loreto/ Programa de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural, en colaboración con el Instituto Superior Tecnológico Público de Atalaya Organización Indígena de Antioquia (OIC), de Colombia/Universidad de Antioquia Licenciatura en Etno-educación, la especialización en Gobierno y Administración Indígena y la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra en colaboración Instituto de Educación Indígena y la Universidad Pontificia Bolivariana.</p>

³No se incluye en el gráfico la modalidad inclusión de individuos. Se hace hincapié en las instituciones en tanto se relacionan desde la estructura con lo intercultural, más que con programas de becas específicos.

⁴ Las 20 universidades públicas brasileñas que ofrecen cursos dedicados a la formación de docentes indígenas, que en este país reciben el nombre de Licenciatura Intercultural, son: Universidade Federal do Acre, Universidade Federal do Amazonas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Universidade do Estado do Amazonas, Universidade Federal do Amapá, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Federal de Roraima, Universidade do Estado de Alagoas, Instituto Federal da Bahia (Campus Porto Seguro) Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal do Ceará, Universidade do Estado do Ceará, Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal de Pernambuco (Campus de Caruaru), Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade do Estado do Mato Grosso (Veáse: Maria das Dores Oliverira-Pankararu, As políticas públicas de Educação Superior para indígenas e afrodescendentes no Brasil. Perspectivas e desafios, en Daniel Mato (coord.), Educación Superior..., ob. cit., pp. 139-176). (Daniel Mato(coord.), Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas.



CUADRO 3

INSTITUCIONES QUE COMPRENDEN LAS DIFERENTES MODALIDADES³

IES indígena CPO

a) Creadas por las CPO

Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay, creada por una red de organizaciones indígenas de Bolivia, Perú y Ecuador; Centro Amazónico de Formación Indígena, creado por la Coordinación de Organizaciones Indígenas de la Amazonía Brasileira, en Brasil/Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), creada por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Colombia/ Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi", creada por algunos sectores de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador/ Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN); la Bluefields Indian Et Caribbean University, estas dos últimas creadas en Nicaragua por iniciativas conjuntas de liderazgos indígenas / Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur), creada por un grupo de dirigentes indígenas del Estado de Guerrero, México, con apoyo de algunos académicos de otras universidades mexicanas / Instituto de Educación Superior Intercultural "Campinta Guazú Gloria Pérez", creado por el Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy, Argentina.

b) Creadas por organismos estatales de distinto nivel.

Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen, creado por el gobierno de la provincia del Chaco, e Argentina Universidad Intercultural del Estados de Chiapas, creada por la Secretaría de Educación Pública de México, cuenta con once universidades interculturales, entre de Educación Pública de México, cuenta con once universidades interculturales, entre las cuales se cuentan también la Universidad Autónoma Indígena de México y la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (se incorporaron a ese sistema) // la Universidad Veracruzana Intercultural, creada por la Universidad Veracruzana /Universidades Interculturales de los Estados de Guerrero, México, Puebla y Tabasco/ la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán y la Universidad Intercultural Maya de Quintana / Las Universidades Interculturales de Bolivia (UNIBOL), la Universidad Indígena Aymara, la Universidad Quechua y la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas (creadas por decreto 2008) Instituto de Educación Superior de Pampa del Indio, de la provincia del Chaco, Profesorado Intercultural Bilingüe para el Nivel Primario. Universidad Indígena Intercultural(creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe) La UII funciona principalmente a través de la Red de Universidades Indígenas Interculturales de Abaya Yala, entre las cuales están las ya nombradas URACCAN, UAIN, Amawtay Wasi y las tres universidades del sistema UNIBOL. Instituto Superior Intercultural Ayyuk, (2006) estado de Oaxaca, México, Sistema Universitario Jesuita.



Los cuadros precedentes marcan la magnitud del tema, las universidades indígenas o las universidades interculturales son una necesidad que los Estados Nacionales, no deberían desatender.

REFORMAS Y CAMBIOS

La consolidación de los derechos de los pueblos indígenas a través de los diferentes instrumentos jurídicos firmados y ratificados por los países de la región debiera aportar para la concreción de políticas educativas concretas que mejoren la calidad de vida de las personas de los CPO. La creación de programas como se ha expuesto en los cuadros precedentes marcan la *infatigable* persistencia de las comunidades para lograr una acreditación de sus saberes. En este sentido, lo que está puesto en debate y en disputa es el *saber en sí mismo*, su legitimación, pues mas allá de las ratificaciones que los estados hacen a las CPO, pocas han sido las IES autorizadas a funcionar y a acreditar sus títulos. En la mayoría de los casos las instituciones bilingües son las que más se han desarrollado.

¿Se puede generar un cambio al interior de las IES que visibilice a los pueblos originarios como actores de su saber?

¿Hay alguna otra posibilidad que no sea a través de la creación de Universidades indígenas que pueda darse lo intercultural como una posibilidad concreta para acceder a ese saber?

En este sentido *decir* Universidad Indígena es empezar a debatir el campo, por su mera enunciación. Si la universidad es el lugar encargado socialmente para hablar de la verdad (Bourdieu, 1987 - Krottsch, 2001) la universidad indígena está proponiendo una verdad distinta a la verdad de las Universidades convencionales. Tal vez sea esta una de las mayores dificultades para superar.



Las reformas operadas son poco relevantes, no alcanzan los contenidos curriculares, salvo excepciones (cuadro 2). En este sentido la reforma solo trata de dar visibilidad al reclamo pero a la vez mantiene el *statu quo* del sistema educativo. En particular en el caso de las universidades es a través de los organismos de acreditación que los estados regulan la administración del conocimiento.

Las universidades indígenas son la ruptura al sistema de las ES, pues dan viabilidad al cambio (Popkewitz, 1991 - Krotsch, 2001) y lo movilizan, a falta de autorización oficial crean sus propias instituciones y organizan una red más amplia de contención y apoyo.

Los programas que se generan desde las IES, de cupos, becas, curso de extensión, operan al interior de las universidades como innovaciones (Krotsch, 2001) pues, les permite aplicar un aspecto de las políticas ratificadas a nivel gubernamental y, a la vez, dar respuesta a las expectativas de diferentes grupos que entran en tensión. De esta manera logran mantener "el orden entre las relaciones sociales y el poder que aparece como el ejecutor e inductor del proceso de transformación" (ibid., p. 24).

¿Podrá el sistema educativo de las IES generar las reformas que las COP requieren? La profundidad del cambio es bastante significativa, implica introducir modificaciones a los criterios de admisión de docente (cuadro 2), curriculares, incumbencia y competencias profesionales. Para lograr esto habrá que repensar criterios. Si los parámetros fijados son los aplicables a las universidades convencionales difícilmente se logre. En este sentido "Es necesario poner en práctica modalidades de diseño, evaluación y acreditación de planes de estudio y de universidades y otros tipos de IES que sean verdaderamente interculturales" (Matto, óp., cit, p 41).

En la Argentina⁵, en el año 2013, se presentó ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, un Proyecto de Ley para la Creación de la Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas. En agosto de ese mismo año se realizó una primera Audiencia Pública para discutir ese proyecto, pero hasta ahora la Comisión de Educación de esa Cámara no lo ha tratado.

CONCLUSIÓN

En el panorama global las universidades indígenas plantean el desafío de la memoria de la historia. Así, las comunidades de los pueblos originarios intentan rescatar la dignidad de su pueblo a pesar de la matanza infligida por la colonización europea.

El hecho político no conocido hasta el momento –la imposición de un poder extranjero, contra todo derecho y toda razón–, fue de una terrible significación para la nación tawantinsuyana. No solo significó subordinación sino, ante todo, la muerte violenta de una colectividad que pasó a ser identificada como *india*. "Quedaron como ovejas sin pastor" es una de las definiciones más exactas que ayuda a entender la desprotección de este pueblo, sin gobierno ni ley propia, expuesto por siempre a las arbitrariedades de extranjeros, quienes, creyéndose dioses *viracochas*, comenzaron a oprimir de manera totalmente irracional o, si se quiere, con racionalidad colonial, cuyo único propósito era la exacción al máximo de las riquezas de la tierra indígena y la explotación intensiva de la fuerza de trabajo de los recién bautizados *indígenas*. (María Eugenia Choque Quispe) (Matto, op cit, p 59).

La falta de censos adecuados que puedan dar cuenta de la cantidad de población indígena, es muestra también, de la deficiencia de los estados en poder relevar a un grupo poblacional constitutivo en la región. Es de entender que las cifras arrojadas determinarían más designación de recursos para cubrir las necesidades educativas. Si un estado no habilita las preguntas para informarse, es que más allá de firmas de tratados difícilmente quiera "reconocer" a la comunidad que pretende resguardar y legitimar.

⁵ La importancia del proyecto de ley de creación de la Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas radica en la posibilidad de generar un espacio académico desde las cosmovisiones indígenas, donde se busca atender a la educación de todos los pueblos que conforman la actual Nación Argentina. El Proyecto de Ley (Expediente n° 5143-D-2013) presentado en la Cámara de Diputados de la Nación, recoge las demandas expresadas por representantes de diversas comunidades indígenas de nuestro país y cuenta con adhesiones de numerosas instituciones de Latinoamérica, dando inicio a un debate que nos adeudamos como sociedad. La cuestión de la interculturalidad y de la educación se han venido planteando y trabajando desde los Pueblos Indígenas, desde la última reforma constitucional y desde el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). (<https://universidadindigena.wordpress.com/>)



Sin duda, también la Universidad indígena se enfrentan en el campo laboral a muchas dificultades, De nada sirve un título si este no es aceptado en la sociedad. Por lo tanto es complejo; "no alcanza con dar cuenta de la clase social desde la que se argumenta, es necesario referirse a la posición de investigador, el político... tienen dentro del campo particular concebido siempre como espacio de lucha" (Bourdieu, 1987) (Krotsch, op cit, p. 79) La disputa que se da en el campo universitario es reflejo de otras disputas más amplias que generan la oclusión de los pueblos originarios como actores de las ES.

La Universidad como institución debe renovar sus posibilidades, ser el espacio de conocimiento no de un conocimiento. Esto permitiría a las comunidades una posibilidad real para la interculturalidad.

Las reformas establecidas desde los diferentes Estados de la región en la última década, no han logrado generar cambios significativos, sin embargo, han dado un impulso considerable a la cuestión.

Elaboración de cuadros

Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias / Daniel Mato... [et.al.]; coordinado por Daniel Mato. - 1a ed. - Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.

BIBLIOGRAFÍA

ANSES.gov.ar. Datos censales Disponible en <http://www.anses.gov.ar/>

BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCION Y / BANCO MUNDIAL (2014) Página web: www.bancomundial.org

KROSTCH, P. (2001). Educación Superior y reformas comparadas. UNQUI. Bs. As.

MATTO, D coord. (2015) Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias / Daniel Mato... [et.al.]; coordinado por Daniel Mato. - 1a ed. - Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero,

OIT (2007). Oficina Regional para América Latina y el Caribe Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.(en línea) 2a. ed. Lima: OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2007. 106 p. Pueblo indígena, Convenio de la OIT, Resolución de la OIT, Declaración de la ONU 14.08 ISBN 978-92-2-320707-6 (impreso) ISBN 978-92-2-320708-3 (web pdf) RATZLAFF, Adam (2014) **CONTANDO LA POBLACIÓN INDÍGENA DE CHILE** (en línea) Banco Interamericano de Desarrollo. División de Género y Diversidad (SCL/GDI) Disponible en: idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=39334376 II **COLOQUIO** (2015) y Taller Internacional Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero Disponible en: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/actividades/> UNICEF (2013) Los pueblos indígenas en América Latina. Disponible en: https://www.unicef.org/lac/pueblos_indigenas.pdf

UNESCO (2008) Declaración de la conferencia regional de educación superior en América latina y el Caribe.



EXAMEN CLÍNICO OBJETIVO ESTRUCTURADO COMO MODELO DE EVALUACIÓN FINAL DE LA CARRERA DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

(Santa Marta, Colombia)

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Por CARLOS JESÚS CANOVA-BARRIOS

En el marco de la Especialidad en Docencia Universitaria que se dicta en la Universidad Abierta Interamericana (UAI), se diseñó e implementó el siguiente proyecto de intervención. Su tema es una propuesta de Examen Clínico Objetivo Estructurado como modelo de evaluación final de la carrera de Enfermería de la Universidad del Magdalena (Santa Marta, Colombia).

Al analizar la currícula del programa de Enfermería de la Universidad del Magdalena y el modelo de evaluación final implementado en la misma, se identificó una falta de congruencia entre las modalidades de enseñanza (donde prima el aprendizaje en clínica) y evaluación (focalizada en la evaluación conceptual).

Por lo anterior, se decidió modificar el modelo de evaluación final de la carrera e implementar uno más acorde al desarrollo y puesta en práctica de la malla curricular y donde se primen la evaluación integral del alumnado, poniendo en práctica lo aprendido en su paso como alumno de la Especialidad en Docencia Universitaria.

Teniendo en cuenta que la evaluación en los espacios educativos permite valorar hasta qué punto y en qué grado los alumnos han alcanzado los conocimientos, habilidades, destrezas y valores pretendidos y establecidos en los planes curriculares.

Los formatos de evaluación tradicionales, centrados en la recolección de información sobre un tipo de aprendizaje memorístico y esencialmente conceptual, se han vuelto obsoletos en distintas áreas de formación general y universitaria en particular, dado que solo evalúan el logro de un tipo de aprendizaje conceptual, ignorando otros posibles resultados de aprendizaje: de habilidades, sucesos y valores (aprendizaje actitudinal), no centrados en la recuperación memorística de saberes sino más vinculados a un "saber hacer" (Pozo, 1998; Camilloni & Cols., 1998).

Nuevos modelos de evaluación, entre ellos el Examen Clínico Objetivo Estructurado, propician el acercamiento a la valoración de la competencia clínica, necesaria en la evaluación de aprendizajes propios de las carreras vinculadas a la salud, en particular la carrera de Enfermería.

El formato de evaluación del ECOE es una aproximación confiable para la evaluación de la práctica clínica. Es una prueba de un formato flexible, basada en un circuito de pacientes ubicados en estaciones o boxes que simulan situaciones clínicas que el estudiante debe resolver. Desde su diseño e implementación en la década de los 70's por Harden & Gleeson (1975; 1979) este modelo evaluativo se ha erigido como un modelo para evaluar las competencias clínicas en las carreras asociadas a las Ciencias Médicas.

En el presente trabajo se plantea un modelo de evaluación innovador, del tipo ECOE, para la carrera de Enfermería de la Universidad del Magdalena; programa acreditado por alta calidad educativa y profesional, triangulando las necesidades sociales, incumbencias legales (alcances del título) y los propósitos de la formación plasmados en la currícula de la carrera.

El ECOE diseñado en su formato final, tiene una duración de 190 minutos (3 horas 10 minutos) más 40 minutos de tiempo de receso en un total de 10 estaciones; 6 teórico-prácticas, 3 prácticas y, 1 teórica, en la cual se evalúan áreas relacionadas con los programas de promoción y prevención (fomento de la adherencia al tratamiento, educación al paciente, control de crecimiento y desarrollo en menores de 10 años, abordaje de enfermedades de vigilancia epidemiológica, y el programa de citología cervicouterina), procedimientos propios o relacionados con la disciplina (realización de electrocardiograma, RCP, canalización de acceso venoso periférico), herramientas informáticas (sistema informático de vigilancia epidemiológica), RCP y la atención con fundamentos éticos y valores.



Evaluar al alumno de manera integral significa evaluar todos los contenidos (conocimientos, actitudes, habilidades y valores) que este posee y que se han trabajado hasta el momento de la evaluación.

Para lograr esto, ¿qué mejor que un contexto de aplicación y transferencia significativos?, es por ello que el ECOE propuesto toma poder frente a los formatos de evaluación tradicionalistas que resumen la evaluación al cúmulo y retención de información que muchas veces el mismo estudiante desconoce su utilidad (Cherjovsky, 2013).

BIBLIOGRAFÍA

- CAMILLONI A., CELMAN S., LITWIN E., PALOU M.** (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (1er ed.). Buenos Aires: Paidós. pp. 67-92.
- CHERJOVSKY R.** (2013) *Evaluación de competencias en medicina*. Debate Universitario; 1(2): 19-43.
- DE SERDIO ROMERO, E.** (2002) ECOE: *Evaluación Clínica Objetiva Estructurada*. Medicina de Familia; 2: 127-132.
- DE VINCENCI A., DE ANGELIS P.** (2008) *la evaluación de los aprendizajes de los alumnos: orientaciones para el diseño de los instrumentos de evaluación*. Revista de educación y desarrollo. 8: 17-22.
- GONZÁLEZ-HERNANDO C., MARTÍN-VILLAMOR P., CARBONERO-MARTÍN M., LARA-ORTEGA F.** (2013) *Evaluación por competencias de los estudiantes de Enfermería a través de Aprendizaje Basado en Problemas*. Enfermería Universitaria; 10 (4).
- HARDEN RM, STEVENSON M, DOWNIE W, WILSON G.** (1975) *Assessment of clinical competence using an objective structured examination*. British Medical Journal. 1(5955): 447-451.
- HARDEN RM, GLEESON FA.** (1979) *Assessment of clinical competence using an objective structured clinical examination (OSCE)*. Med Educ; 13(1):41-54.
- POZO J.** (1996, 1998) *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.



¿POR QUÉ FILOSOFAR EN LA FORMACIÓN DOCENTE?

Por **ÁNGELA MENCHÓN**

Creo que el educando que participa en un proceso de educación permanente tiene que ser un gran preguntador de sí mismo.

Paulo Freire

Hay preguntas que cualquier ser humano se ha hecho alguna vez en su vida: ¿quién soy? ¿Cómo se creó el mundo? ¿Existe alguna voluntad o intención detrás de lo que sucede? ¿Hay otra vida después de la muerte? ¿Por qué estamos en el mundo? ¿Cómo debemos vivir? Son preguntas que invitan a salirnos de las preocupaciones de la vida cotidiana, que consideramos algo "completamente normal", y que suspenden por un momento lo que siempre se nos ha presentado como obvio, como natural. Existe aparentemente entonces una diferencia entre las cuestiones cotidianas, de nuestro día a día, y las grandes preguntas que nos invitan a detenernos. Estas últimas son las cuestiones que deberían interesar a todo el mundo. Todos necesitamos encontrar una respuesta a quiénes somos, por qué vivimos, por qué hacemos lo que hacemos.

La filosofía se diferencia de otros tipos de pensamiento, como el cotidiano. El pensamiento cotidiano no cuestiona, ya que apela a la utilidad, es práctico y resolutivo. Si alguien tiene que llegar a su casa y hay paro de colectivos, lo que va a ponerse a pensar primero es en qué viajar. Pero el pensamiento filosófico da un paso más y cuestiona lo aparentemente obvio, trata de ver y pensar más allá, es sensible a otros aspectos de los fenómenos. ¿Por qué no se respetan los derechos de los trabajadores? ¿Por qué existen las injusticias? ¿Cuáles son las causas de la desigualdad social? ¿Por qué somos indiferentes ante los problemas de los otros? ¿Por qué vivimos tan apurados? Es decir, que la filosofía exige de cierto ejercicio de la capacidad de asombro, exige una mirada atenta hacia nosotros mismos y hacia el mundo que nos rodea. Exige cuestionamiento, crítica y sensibilidad.

La filosofía se pregunta, ¿por qué las cosas son así y no de otro modo? Es una manera de pensar que nos invita a preguntarnos por el sentido de las cosas, pregunta para la cual quizás no haya una respuesta final. Sabemos que los seres humanos han respondido de maneras muy diversas, en función de sus distintos contextos culturales e históricos, a los interrogantes filosóficos. Estamos en el mundo y nos vemos interpelados a darle sentido. Como docentes o futuros docentes, como adultos, estamos también obligados a darle sentido a la tarea de educar, a no plantearla como algo obvio y mecánico. ¿Por qué educar? ¿Para qué? ¿Para quiénes y con quiénes? ¿Qué entendemos por educar a niños y niñas, adolescentes, adultos? ¿Qué entendemos por enseñar y aprender? ¿Cuáles son las implicancias éticas y políticas de la tarea educativa? ¿Qué tipo de subjetividades y de sociedad ayudamos a configurar con nuestras prácticas educativas? ¿Qué lugar cumple la Justicia en las reflexiones sobre educación?



LA MIRADA DE LOS DOCENTES

La filosofía cuestiona los valores dominantes, entre ellos, el *mandato de la utilidad*, de que todo tenga que servir para algo. Algunos la consideran una "pérdida de tiempo" pero la filosofía se pregunta: ¿qué significa perder el tiempo? ¿Cuál es la medida de nuestro tiempo? Así, cuando algo se nos presenta como si fuera "obvio" es cuando más tenemos que desconfiar. Muchas veces los docentes de materias como Filosofía nos encontramos frente a la pregunta "¿Y esto para qué nos sirve?". Las personas a veces queremos "recetas", indicaciones sobre cómo hacer aquello que tenemos que hacer. Sin embargo, detrás de las tareas cotidianas y prácticas que se requieren para enseñar, hay cuestiones que subyacen sobre las que tenemos que reflexionar, tomar posturas, deliberar con otros, dialogar, ser críticos.

La Filosofía de la Educación se ocupa de pensar en los *fundamentos de la tarea de educar*: para qué educar, cómo hacerlo, quién es el sujeto que educa, quién es el sujeto a educar, qué visión del "otro" que aprende tenemos, cuál es el rol del docente en la sociedad. Es decir, abrir interrogantes que exigen que nos detengamos a pensar, aunque parezca a primera vista que nuestro tiempo práctico se pierde. Aunque descubramos que no existen *recetas* para ser un buen docente, para enseñar y ayudar a aprender, para educar. O que ninguna es infalible.

Es una forma de abrir nuestro pensamiento a una mirada nueva sobre el mundo, partiendo del asombro, de la duda, de la desnaturalización de lo establecido, como si fuéramos niños que estamos mirando la realidad por primera vez. En ese sentido, una educación encarada desde una perspectiva filosófica deviene una "pedagogía de la pregunta".

Todos los niños pequeños tienen esa capacidad de asombro de la que hablábamos antes. ¿Por qué esa capacidad de asombro va disminuyendo? Porque para los adultos el mundo se convierte en algo habitual y dejamos de preguntarnos, preocupados por los problemas cotidianos, preocupados por resolver, por hacer. Los filósofos vuelven a tratar de despertar ese asombro que habita en nosotros, nos interpelan a alejarnos del hábito, del acostumbramiento. La mayor parte de los adultos ve al mundo como algo muy normal...

Pero como dice Caetano Veloso, "visto de cerca, nadie es normal". Nunca olvidemos esto si queremos ser docentes críticos y reflexivos, nunca demos nada por sentado en lo que refiere a la tarea de educar.

BIBLIOGRAFÍA

- FREIRE, P. Y FAUNDEZ, A.** (2014) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GAARDER, J.** (1994) *El mundo de Sofía. Novela sobre la Historia de la Filosofía*. Buenos Aires: Siruela.
- SZTAJNSZRAJBER, D.** (2013) *¿Para qué sirve la filosofía? (Pequeño tratado sobre la demolición)*. Buenos Aires: Planeta.



PEDAGOGÍA EN “TIEMPOS LÍQUIDOS”

Por ADRIÁN MAZZUGLIA¹
Y SEBASTIÁN LÓPEZ TRILLO²

*“Lo difícil se aprende enseguida
y lo hermoso nos cuesta la vida.”*

Bertolt Brecht

Uno de los grandes desafíos de los tiempos que corren consiste en volver a revisar algunas concepciones en relación a la Educación que fueron adquiriendo nuevas aristas y nuevas miradas a la luz de estos tiempos líquidos que nos describe Zygmunt Bauman (a lo largo de su obra). El autor remite a la metáfora de la liquidez para dar cuenta del pasaje o tránsito de una Modernidad “sólida” (previsible, estable, segura, con certezas) a una Modernidad “líquida”, caracterizada, entre otras cosas, por la flexibilidad, la incertidumbre, el efecto novedad, el materialismo, el consumismo, el individualismo y la ruptura de la trama social. Esto, al decir del autor, representa el derretimiento y descomposición de las estructuras sociales antes de que alcancen sus objetivos principales.

La educación no queda alejada de esta concepción, sino que por el contrario, queda atravesada y redefinida por los efectos de la liquidez.

En este sentido, la enseñanza de la Pedagogía en la actualidad, implica indefectiblemente situar al hecho educativo en un contexto histórico, social, político y cultural; en la modernidad líquida.

Allí es donde radica el mayor desafío que abordamos desde las aulas, en especial cuando estamos formando docentes que serán quienes tengan en sus manos la difícil tarea de **desnaturalizar**, **resignificar** y **rediseñar**, aquellas representaciones con las que llegan nuestros estudiantes y que tienen estrecha relación con sus biografías escolares. Docentes que también están atravesados por esta Modernidad líquida.

Comencemos con la **desnaturalización**: es natural para nuestros estudiantes identificar la Educación con la Escolarización del saber o con la Enseñanza, entendiendo como sinónimos estos conceptos y asumiendo que es la Escuela como institución la única responsable de la transmisión de saberes culturales y académicos. En muchos casos resulta complejo entender el concepto de educación como un proceso de socialización y desde el cual toda sociedad produce y distribuye saberes con la finalidad de la reproducción del orden social y cultural y que no tienen que ver necesariamente con la Escuela, institución que surge en la Modernidad “sólida” en palabras de Bauman.

Cuando hablamos de **resignificar** hacemos referencia a volver a pensar juntos y cargar de significado algunos conceptos estrechamente ligados al concepto de Educación, entre ellos los conceptos de ideología y de política. Paulo Freire define al acto de educar como un acto estrictamente político, cargado de ideología. El docente enseña mucho más de lo que cree que está enseñando. El docente es un político de la Educación, toda vez que desde su lugar en el aula observa una realidad, se sitúa en ella y actúa con sus enseñanzas para modificarla.

¹ Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación. Profesor Asociado de la Cátedra Pedagogía, Teorías de la Educación y Teorías Pedagógicas de la Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos. Universidad Abierta Interamericana.

² Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación. Profesor Adjunto de la Cátedra Pedagogía, Teorías de la Educación y Teorías Pedagógicas de la Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos. Universidad Abierta Interamericana.



LA MIRADA DE LOS DOCENTES

En nuestra sociedad argentina estos dos conceptos estuvieron sospechados y teñidos durante muchos años de una carga negativa que logró el absurdo inexplicable de que aún hoy la sociedad ponga en duda el carácter político de la Educación. Bastan como ejemplo las declamaciones de varios "opinólogos" manifestándose en desacuerdo con la realidad innegable de que la Educación es un hecho político. Es necesario para resignificar estas concepciones generar espacios donde circule la palabra, donde los estudiantes sientan que son escuchados y por sobre todas las cosas, valorados en sus comentarios y apreciaciones. Es necesario dejarles bien en claro que saben mucho de Pedagogía, como consecuencia de pertenecer a una sociedad que ha marcado huellas imborrables en las biografías de cada uno, en especial las huellas que ha dejado la escuela. Varios pedagogos contemporáneos las denominan "las marcas que nos dejó la escuela".

Estas marcas están presentes en cada relato de nuestros estudiantes y en cada uno de nosotros, los formadores de docentes.

Es necesario que desde nuestro rol seamos capaces de permitirnos y permitirles repensar algunos conceptos que hoy, en esta Modernidad Líquida, cobran un significado totalmente distinto y hasta opuesto. Es importante que nuestros estudiantes asuman una actitud crítica, no sólo al abordar un texto sino al pensar la realidad del S.XXI para lo cual debemos invitarlos a la reflexión permanente y a preguntarse entre otras cosas...

¿De qué hablamos hoy cuando hablamos de Educación?

¿A qué estudiantes están dirigidas nuestras enseñanzas...al estudiante del S. XXI o al estudiante que fuimos nosotros hace ya un tiempo...?

Parecen cuestiones obvias. No lo son!

Son innumerables las muestras de asombro en las cada clase cuando los estudiantes expresan por ejemplo..."profe....me dejó pensando"..."lo de hoy me voló la cabeza".

¿Qué otra expectativa de logro más importante podemos pretender ante tales apreciaciones? De eso se trata, de mover estructuras de pensamiento, de renovar o reafirmar viejas concepciones que traemos en "la mochila" a través de nuestra biografía escolar.

Por último queremos hacer referencia al **rediseño** de nuestra tarea.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación son uno de los pilares más importantes de esta "Modernidad líquida". Los espacios de enseñanza ya no son solamente las aulas. El papel, la fotocopia, en muchos casos son reemplazados por otros recursos multimedia. La virtualidad se hace cada vez más presente. La clase como dispositivo se transforma en un espacio donde los estudiantes no deberían aceptar de modo pasivo lo que dice el profesor, la clase debería transformarse en un espacio para pensar juntos. Pensar desde la realidad y pensar desde los textos. Un texto no es importante por lo que dice...sino por lo que invita a pensar.

En el mismo sentido. Un docente no solo es bueno porque dice cosas buenas, sino porque sus enseñanzas movilizan y simplemente...invitan a pensar.

BIBLIOGRAFÍA

BAUMAN, ZYGMUNT, (2005), *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica: Argentina.

BAUMAN, ZYGMUNT, (2013), *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós: Argentina



OTRAS MIRADAS

"UN CAMBIO DE MIRADA AL PROFESIONALISMO DOCENTE A LA LUZ DEL NUEVO PERFIL DEL EDUCADOR..."

Por MA. CRISTINA MELE

Resulta a veces complejo expresar en una producción escrita las vivencias tan gratas que experimenté durante el curso de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. El clima distendido, de camaradería con mis compañeros y de enseñanza casi personalizada por parte de los docentes, fue lo que más me impactó. La dedicación de los profesores y su alto nivel académico, dejaron en mí improntas memorables. Cabe destacar el carácter multidisciplinar de las profesiones de base de mis compañeros de estudios, algunos eran médicos; otros abogados, ingenieros. Sin embargo, todos compartíamos el mismo anhelo: recibirnos de Especialistas y todos trabajamos con mucho entusiasmo para concretarlo.

Mi profesión de base es la Odontología y soy además Especialista en Ortodoncia. Como Docente, me desempeño como Profesora Titular de Fisiología Específica de la Carrera de Odontología de la UAI y dicto Cursos de Posgrado de la Especialidad de Ortopedia Funcional, en la Asociación Argentina de Ortopedia Funcional de los Maxilares. Me considero una educadora apasionada.

Comencé la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria convocada por el Dr. Alberto Grandinetti, Director de la Carrera de Odontología de la UAI. Los comienzos en la misma fueron difíciles, debido a la gran cantidad de información proveniente de textos especializados que debía comprender, analizar, asimilar e integrar, así como también comenzar un proceso de alfabetización académica con términos y definiciones al estilo de un nuevo idioma disciplinar. Sin embargo, despertó en mí un interés infinito conocer los Tratados Internacionales concernientes a la Educación Superior; la política universitaria y los alcances de la Ley de Educación Superior. Me encantó conocer las Teorías Pedagógicas, los Modelos Educativos, las modalidades de enseñanza y los sistemas de evaluación novedosos. En cuanto a los modelos de enseñanza, estudié con dedicación especialmente los basados en el de Indagación de Suchman, ya que mi Trabajo Final fue acerca de Aprendizaje Basado en Problemas y su aplicación en los primeros años de la Carrera de Odontología.

Realmente la Carrera de Especialización marcó un verdadero punto de inflexión en mi vida: representa un antes y un después. Antes de la Carrera, mi manejo como educadora era intuitivo, sin metacognición acerca de mi práctica en las aulas universitarias. La Especialización y su profesionalismo, generaron en mí una perspectiva diferencial de la multifacética vida del estudiante universitario. El hecho de entender que la apropiación de la información es solidaria a las dimensiones contextuales donde se desenvuelven los alumnos, me permitió andamiarlos con éxito durante un tramo de sus rutas académicas.

En otro orden de cosas, a partir de la Especialización en Docencia logré sistematizar y planificar mis clases de manera organizada y aprendí a utilizar las herramientas didácticas de manera eficiente. Lo expresado lo pude implementar en los Cursos de Verano de Investigación y Método Clínico de la UAI y en los Cursos de Posgrado, mediante una correcta utilización de recursos y organización de actividades. Tales actividades de transferencia, se realizaron con participación y desempeño intenso, generando un clima de colaboración y de aprendizaje compartidos.

Finalmente, creo que sería de gran importancia para todos los educadores, que comiencen o continúen su formación como Profesores Universitarios, dentro de un Programa de Educación continua.

Es necesario que se informen acerca de las nuevas tendencias en Educación Superior, para desterrar viejos paradigmas acerca del rol unidireccional del profesor, a la luz del nuevo perfil estudiantil. En este sentido, se democratizaría el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante un intercambio de roles. De esta manera, se fomentaría una enseñanza universitaria más activa, democrática y de calidad, con aprendizaje bidireccional compartido, dentro de un marco de responsabilidad y compromiso social.



CONSTRUCCIONES COMPARTIDAS...

Por MIRTHA PELLEJERO

Y MARISA ERHART

Iniciando el 2016, nos "animamos" a tomar un camino más. Con incertidumbres y mucho entusiasmo arrancó aquel primer día de cursada. De inmediato sentimos la experiencia de un nivel que nos ofrecía calidad y excelencia. Así fueron desplegándose cada una de las Asignaturas, cada Profesional y un nuevo grupo de compañeros que comenzó a consolidarse.

La Especialización en Docencia Universitaria que cursamos en la Universidad Abierta Interamericana nos permite acceder no sólo a un ciclo de capacitación y actualización, sino también comprender la necesidad de que debemos aprender permanentemente. Este aprendizaje continuo ha de ser nuestro "norte" sea cual fuere la profesión que desempeñemos, especialmente como docentes de nivel superior.

Nos brinda un marco teórico-político a partir del conocimiento y análisis de la Ley de Educación Superior y la posibilidad de hacer nuestros aportes, a partir de la bibliografía propuesta y desde nuestra vivencia personal.

Esta vivencia personal es respetada en todas las asignaturas, talleres y seminarios; los docentes de las distintas cátedras tienen en claro que trabajan con adultos y consideran sus particularidades en el contexto de sociedad actual que nos toca vivir. En función de ello, propician un ambiente de aprendizaje en colaboración, donde los alumnos trabajamos en equipos y vamos construyendo los distintos tipos de contenidos, con la orientación y guía de los docentes.

El eje de la carrera se estructura en los cuestionamientos básicos sobre el qué, para qué y cómo enseñar; cómo aprenden los alumnos y cuál es la forma más adecuada de evaluación en cada situación de aprendizaje.

En cada cátedra se transmite el entusiasmo por enseñar algo que el alumno pueda aprender y el empeño por acompañar a los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes.

En nuestro caso particular, pudimos consolidarnos como un grupo de trabajo con nuestros compañeros de curso, y esto ayudó a que cada uno se comprometiera con la carrera y se solidarice e involucre afectivamente con el resto.

Compartimos espacios y horas durante este año con colegas de distintas profesiones: Abogacía, Instrumentación Quirúrgica, Comercialización, Medicina, Enfermería, Biología Marina, Odontología, Periodismo y nosotras que provenimos de la Docencia. Lejos de ser un obstáculo, esta realidad permitió un enriquecimiento notable en el equipo.

Hemos sentido desde el primer momento claros gestos de apertura de los docentes y directivos de esta carrera de posgrado, quienes siempre mostraron su predisposición al diálogo tanto para responder a nuestras inquietudes como para escuchar y asesorarnos en las dificultades que se nos fueron presentando.

Nunca olvidaremos las primeras clases que tuvimos que preparar para nuestros compañeros, de pronto los nervios se iban esfumando y la profesora supo generar un ambiente de confianza donde, por ejemplo, terminamos divirtiéndonos y aprendiendo de nuestros compañeros, los instrumentadores quirúrgicos, el lavado pre-quirúrgico y la forma correcta de vestirse en el quirófano, retratando esta hermosa vivencia en una foto grupal.

Comenzamos en estos días a cursar el 2do año de la Especialización y podemos decir que estamos muy felices de transitar esta experiencia. Nos sentimos enriquecidas por estar acercándonos cada vez más a la meta que nos propusimos, pero a la vez sabemos que el camino continuará no sin menos esfuerzos.

En síntesis, podríamos decir que la propuesta de la UAI para esta Especialización, es un claro aporte al sistema educativo de la Argentina, por lo antedicho y por el alto grado de compromiso, tanto de sus directivos como el cuerpo docente. Como alumnas nos sentimos complacidas por integrar la presente cohorte y animamos con entusiasmo a que muchos profesionales y docentes puedan sumarse a esta propuesta.

2017

2018



UAI Universidad Abierta
Interamericana