



# Periódico Docencia Universitaria

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

[HTTPS://WWW.UAI.EDU.AR/PUBLICACIONES/PERI%C3%B3DICOS/DOCENCIA-UNIVERSITARIA/](https://www.uai.edu.ar/publicaciones/periodicos/docencia-universitaria/)

ISSN 2525-197X



EDITORIAL

03



ARTÍCULOS  
ACADÉMICOS

04



PRODUCCIONES  
DE ESTUDIANTES

20



REFLEXIONES SOBRE  
LAS PRÁCTICAS

37



JORNADA EN DOCENCIA  
UNIVERSITARIA

46



## EDITORIAL

Por **ARIANA DE VINCENZI**

03

### **DIRECTORA DE LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DE VINCENZI, ARIANA**

Doctora en Educación, UDESA.

Vicerrectora Académica, UAI.

Ex Rectora Instituto Universitario, EAN 2013 – 2018.



## ARTÍCULOS ACADÉMICOS

**LAS COMPETENCIAS DE LOS GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA SALUD Y SU EVALUACIÓN**

Por **ROBERTO CHERJOVSKY**

04

### **SECRETARIA ACADÉMICA GARAU, ANDREA**

Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje.

Secretaria Académica, UAI.

**LAS VOCES DESOÍDAS. RECORRIDOS TEÓRICOS PARA PENSAR ARTE Y ENSEÑANZAS**

Por **IRENE MACERA**

11

Secretaria Académica, Facultad de Psicología, UBA.

### **SECRETARIA TÉCNICA DAIRALIZ MARCANO G.**

Doctora en Ciencias de la Educación, URBE.

Magister en Orientación, LUZ.

**JORNADAS DE INTEGRACIÓN CURRICULAR. CONSIDERAR LO QUE IRRUMPE, CONCRETAR UN TRABAJO COLABORATIVO**

Por **MARÍA CELESTE CANTINI**  
Y **ADRIANA HEREÑÚ**

16

### **CUERPO DOCENTE RODOLFO DE VINCENZI**

Doctor en Educación, UDESA. Rector.

**LUIS FRANCHI**

Especialista en Docencia Universitaria. Vicerrector de Extensión, UAI.

**ARIANA DE VINCENZI**

Doctora en Educación UDESA. Vicerrectora Académica, UAI.

**ANDREA GARAU**

Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Flacso - Univ. Autónoma de Madrid.

Secretaria Académica, UAI.

**ARIADNA GUAGLIANONE**

Doctora en Ciencias Sociales, Flacso. Secretaria de Investigación, UAI.

**MARTA ALICIA LIBEDINSKY**

Magister en Didáctica UBA. Directora de la Maestría en Tecnología Educativa, UAI.

**IRENE MARINA MACERA**

Doctora en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación, UNR. Directora del Departamento de Apoyo a la Calidad, UAI.

**ALEJANDRA MACRI**

Especialista en Gestión y Evaluación de las Instituciones Educativas, UNTREF. Directora del Departamento de Apoyo al sistema de calidad educativo.



## PRODUCCIONES DE ESTUDIANTES

**SISTEMAS DE ADMISIÓN UNIVERSITARIA EN BRASIL: MERITOCRACIA Y EDUCACIÓN DE LAS ÉLITES**

Por **MARÍA DE LOS ÁNGELES BAÑA**  
Y **SILVIA CRISTINA CIVITATE**

20

**INCLUSIÓN DE UN MÓDULO DE FORMACIÓN EN CUIDADOS PALIATIVOS EN LA RESIDENCIA DE CLÍNICA MÉDICA DEL HOSPITAL UNIVERSITARIO UAI**

Por **MIRTA EDELMIRA GUTIÉRREZ**

29



## REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS

**LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES:**

**ENSEÑAR EN EL CAMPO DE LAS ARTES DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA**

Por **FELIPE FIGUEROA AVELLANEDA**

37

**¿SE PUEDE ENSEÑAR IGUAL QUE HACE VEINTE AÑOS ATRÁS?**

Por **PABLO GIORDANO**

39

**EL PROCESO FORMATIVO DEL ROL DOCENTE Y LA BÚSQUEDA DE UNA IDENTIDAD PROPIA**

Por **SOFÍA MOM, VON KOTSCH**

41

**PABLO BOHOSLAVSKY**

Magister en Educación Superior, UP.

**FLORENCIA MAGNANEGO**

Magister en Análisis del Discurso, UBA.

**LIVIA GARCÍA LABANDAL**

Magister en Psicología Educativa, UBA.

**KARINA BRAHIM**

Licenciada en Psicología UB. Maestranda en Políticas Educativas, Universidad Di Tella.

**LETICIA PEREZ**

Magister en Educación con orientación en Gestión Educativa, UDESA.

**SILVIA MAIORANA**

Licenciada en Psicología, UBA. Maestranda en Docencia Universitaria, UBA.

**OTRAS MIRADAS:**

**REFLEXIONAR Y RESPIRAR**

Por **FABIANA LAGUNA**

43



## JORNADA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

**LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA COMO OBJETO DE INTERPELACIÓN**

46

Editor responsable **DRA. DE VINCENZI, ARIANA**

© 2019 Universidad Abierta Interamericana (UAI). Chacabuco 90 1er piso C.A.B.A. C.P. C1069AAB

Tel: 4342-7788. <http://www.uai.edu.ar>

## REPENSAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA UNIVERSITARIA

En un contexto social de cambios sostenidos favorecidos por el impacto de las tecnologías digitales y la globalización, la universidad es interpelada en su modelo actual para avanzar hacia un proceso de modernización no sólo de sus estructuras sino, además, de sus formas de enseñanza y aprendizaje. Muchos cambios se advierten en el sistema universitario tanto en las políticas públicas (incorporación de procesos de aseguramiento de la calidad, promoción de la internacionalización de la educación superior, integración a redes regionales) como en los proyectos y normativas de las instituciones universitarias (acuerdos para movilidad académica, dobles titulaciones, acreditaciones de carreras a nivel nacional e internacional, modelos de gestión más descentralizados, entre otros). Sin embargo, la pregunta que los profesores debemos hacernos es:

### ¿SE HAN PRODUCIDO CAMBIOS EN LA FORMA DE ENSEÑAR Y APRENDER?

La nueva función social de la universidad supone la centralidad del aprendizaje en el proceso educativo y las competencias como meta o resultado del aprendizaje. Las investigaciones acerca de las modalidades educativas observadas en las aulas universitarias arrojan que la celeridad de los cambios en la transformación y gestión del conocimiento en ámbitos sociales y profesionales no es equivalente a los que sucede en las aulas. Por el contrario, los cambios en las formas de enseñar y aprender se han introducido en un ritmo mucho más lento...

El desarrollo tecnológico es un acelerador del vertiginoso cambio en la gestión del conocimiento; paradójicamente las tecnologías digitales aparecen tímidamente integradas en algunas aulas universitarias. Podemos afirmar que las tecnologías digitales hoy permiten acceder a diferentes formas de pensar y concebir el conocimiento: con sólo hacer una búsqueda sobre un tema encontramos múltiples enfoques con diversos niveles de profundidad y rigor de tratamiento. Pero el hecho cierto es que la informatización del conocimiento ha favorecido su democratización.

Aun así, el acceso y la producción libre de conocimiento -o en muchos casos de información- mediada por tecnologías digitales, no descarta el rol sustantivo del profesor como facilitador, guía, proveedor. y/o entrenador de estudiantes que necesitan aprender a pensar crítica y creativamente.

Las aulas, por lo tanto, no puede sostener contextos donde circula conocimiento en una sola dirección- del profesor o del libro a los estudiantes-. Es necesario ampliar las interacciones procurando no sólo la configuración de comunidades de aprendizaje en el aula sino extendiendo el aula hacia contextos reales que favorezcan auténticas transferencias y transformaciones.



POR **DRA. ARIANA DE VINCENZI**

Como señala Edgar Morin (1999:76)<sup>1</sup> *"conocer y pensar no es llegar a la verdad absolutamente cierta, sino que es dialogar con la incertidumbre"*. Formamos profesionales para un futuro incierto. Modificar la forma de enseñar y aprender supone convivir con esa incertidumbre y preparar profesionales competentes para abordarla. En este sentido trabajamos en la Especialización en Docencia Universitaria donde la modalidad primaria de trabajo se asienta en la reflexión y revisión de la práctica docente y el desarrollo de formas innovadoras para avanzar hacia una práctica educativa colaborativa, descentralizada con foco en el estudiante y se desarrollo personal y profesional.

<sup>1</sup> Morin, E. (1999). La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Argentina: Ediciones Nueva Visión.

# Docencia Universitaria

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

Si quieres conocer los número anteriores del **Periódico haz click en el siguiente link:**



# LAS COMPETENCIAS DE LOS GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA SALUD Y SU EVALUACIÓN

POR DR. ROBERTO CHERJOVSKY<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

Los planes de estudio tradicionales se basaban en el aprendizaje y evaluación de los contenidos de sus programas, dichos programas estaban contruidos de manera de abordar las ciencias básicas en forma independiente de las clínicas, con escasa integración entre los contenidos de ambas y con evaluaciones centradas en la aplicación de la memoria sobre lo estudiado por el alumno. En el caso de la clínica las evaluaciones consistían en el examen de un paciente y las consideraciones diagnósticas y terapéuticas que podía realizar el estudiante.

Esta división en ciencias básicas y ciencias clínicas surgió del informe Flexner en 1910 en el que se abogaba por la importancia de la investigación en las básicas y en la acción en las clínicas y se achaca al mismo informe la conformación de planes de estudios no integrados. Sin embargo en el mismo informe, Flexner recomendaba la integración entre los conocimientos básicos y los clínicos.

La toma de decisiones en cuanto a las capacidades de los alumnos para llegar a ejercer la profesión no garantizaba la calidad del examinado, ya que se inquiría sobre conceptos memorizados y poco integrados, evaluados habitualmente por exámenes orales o escritos de los que no se determinaba su confiabilidad y validez y mediante el abordaje clínico de un solo paciente, elegido generalmente al azar según disponibilidad del momento.

La evolución de la investigación en educación para las ciencias de la salud permitió el surgimiento de nuevos modelos curriculares que intentaron resolver los problemas de integración y también el diseño de distintos métodos e instrumentos de evaluación más confiables y más direccionados a evaluar las competencias.

Los objetivos de este artículo consisten en presentar conceptos generales sobre evaluación y sobre competencias, discurrir acerca de distintos momentos de utilización de evaluaciones, respecto del nivel de formación de los alumnos; sugerir la utilización de diferentes instrumentos de evaluación según los objetivos perseguidos, hacer un recorrido sobre las características de los instrumentos más utilizados, su utilidad, validez, confiabilidad y dificultades para su construcción, etc.

## LAS COMPETENCIAS Y EL APRENDIZAJE CENTRADO EN COMPETENCIAS:

Cuando se emprende la tarea de diseñar un plan de estudios centrado en competencias se deben tener en cuenta los siguientes hitos:

- 1. ¿Qué entendemos por competencias?
- 2. Definir claramente las distintas competencias
- 3. Implementación real de las competencias genéricas
- 4. Decidir cómo se van a adquirir las competencias
- 5. Decidir cómo se van a evaluar las competencias

La competencia representa un constructo multifacético que incluye conceptos teóricos, habilidades, destrezas y actitudes que debe poseer y ser capaz de aplicar el graduado para poder afrontar y resolver las necesidades presentes y futuras de la comunidad en cuanto a su disciplina.

Una posible definición es conceptualizarla como *"la capacidad del graduado para la utilización, con prefijados niveles de calidad, de los conceptos, habilidades y destrezas necesarias para la resolución de problemas que hacen a las incumbencias de la profesión, aplicando para ello las actitudes y los valores que la comunidad requiera"*.

La noción de competencia comenzó a aplicar en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias de la salud avanzada la segunda mitad del siglo XX; como todo cambio hubo aceptaciones y rechazos, llegando a compararse este modelo con el *"fordismo"* o como una respuesta a las necesidades del mercado de la salud.

<sup>1</sup> Decano Honorario Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud UAI.

En diversos consensos se dividieron las competencias en genéricas, transversales y específicas. Simplificando podría expresarse que las genéricas son las que involucran a todo graduado universitario, las transversales corresponden a los diferentes profesionales de las ciencias de la salud y las específicas a los graduados como médicos.

Existen numerosos listados de competencias médicas enunciados en diferentes universidades y en distintos consensos; sin embargo es necesario acotar la definición de las mismas de forma de poder aplicarlas a modelos curriculares simplificados. En la Unión Europea y como parte del proceso de Bolonia se ha requerido que todas las escuelas de medicina establezcan de manera clara y precisa las competencias de los currículos de grado.

Si bien las competencias son estándares de cierre como lo explicitan quienes tienen como preferencia de modelo curricular el denominado "*outcome curriculum*" que se caracteriza por asegurar el logro en el aprendizaje final de las competencias; la evaluación formativa de las mismas es importante en razón de que la adquisición de los distintos niveles de la competencias: saber cómo, saber hacer y saber ser es paulatina y por exposición reiterada a sus componentes.

Morales Castillo y Varela Ruiz (2015)<sup>2</sup> investigadores de la UNAM concluyen que "La conceptualización de las competencias no ha logrado un acuerdo en todos sus componentes por lo que genera múltiples discusiones y se encuentra en permanente evolución. Por ello, el enfoque de competencias requiere todavía de la colaboración, exploración y construcción de sus premisas para poder llevarlo a la práctica y contar con estrategias precisas para su enseñanza y evaluación".

## CÓMO SE ADQUIEREN LAS COMPETENCIAS:

La complejidad de enseñar y aprender con un plan de estudios basado en competencias estriba en lo multifacéticas que son las actividades docentes y de los estudiantes, lo que requiere la adquisición de las mismas de manera tal que puedan ser evaluadas con criterios de logro total de los aprendizajes.

Los planes de estudio ya en curso que requieren cambios importantes para el aprendizaje de competencias, suman dificultades para quienes somos los responsables de diseñar y ejecutar el plan. En el caso de la universidad en la que trabajamos hemos optado por el diseño de guías para alumnos y docentes siguiendo una matriz diseñada especialmente para el caso de un plan de estudios "mosaico" que requiere no sólo contemplar las competencias sino también la integración de los aprendizajes:

COMPETENCIA						
Ejes de integración	1	2	3	4	Coordinador	
Tipo de integración	Básico/básica		Básico /Clínica		Clínico / básica	
Nivel de competencia	Saber cómo hacer		Ser capaz de hacer	Resolver problemas	Saber ser	
Contenidos	Asignatura	Actividad	Contexto	Evaluación formativa	Evaluación sumativa	Otros

Así, en la primera fila se detalla el nombre de la competencia, en la segunda los ejes utilizados para la integración y su coordinador, en la tercera las características de las integraciones, luego los niveles de la competencia a alcanzar y por último los contenidos. Cada uno de estos contenidos está representado por seis columnas: Asignaturas que aportan, Actividades a realizar, contexto de aprendizaje, evaluación formativa, sumativa y alguna observación extra.

## LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS:

Hasta la fecha, no existe un instrumento de evaluación que por sí permita evaluar a los estudiantes; se requiere complementariedad de instrumentos para generar adecuadas tomas de decisiones. La evaluación es un **proceso subjetivo**, de los resultados de un **procedimiento objetivo**, para **tomar decisiones respecto al cumplimiento o no de estándares prefijados** lo que hace que exista siempre un mayor o menor grado de arbitrariedad por lo que cuanto más objetivo y menos subjetivo sea el procedimiento, más segura será la toma de decisiones.

La evaluación de alumnos de medicina para ser confiable y válida debe cumplir con determinados preceptos. Quizá el más importante es que el o los instrumentos utilizados deben ser congruentes con la metodología del aprendizaje empleado con esos estudiantes; otro aspecto importante es que los alumnos no deben ser evaluados con un instrumento al que no fueron expuestos previamente en forma no vinculante o simulada.

La responsabilidad de quien o quienes conforman los instrumentos a utilizar obliga a que estos formen parte de un equipo de evaluación (Comité de evaluación) en el que coexistan expertos y especialistas en los temas médicos.

El aprendizaje de competencias se logra luego de sucesivas exposiciones del alumno a los componentes de la misma, en diferentes momentos y, frecuentemente, en diferentes contextos de aprendizaje. De ahí surge la necesidad de utilizar un programa de evaluación (figura 1) que ayude a saber cuáles son los cimientos con que cuenta el alumno y entonces aplicar instrumentos de evaluación formativa que permitan continuar racionalmente el aprendizaje de conceptos, habilidades y actitudes y, mediante evaluación sumativa asegurar el logro de la adquisición de determinadas competencias aprendidas en más de un contexto y con diferentes casos clínicos, siendo imprescindible que pueda aplicar dichos aprendizajes en otras circunstancias con la misma eficiencia.

**FIGURA 1: PROGRAMA DE EVALUACIÓN**

TIPO	PARA	QUÉ	CUÁNDO	CÓMO
Inicial	Diagnóstico Toma de decisiones	Conceptos Habilidades previas	Al comenzar una fase de aprendizaje	Congruente con como aprendió
Formativa	Realimentar el aprendizaje	Progresos Dificultades Bloqueos	Durante el proceso de aprendizaje	Evaluación continua de conceptos y actitudes
Sumativa	Acreditar Promoción Logros	Adquisición de contenidos acorde a objetivos	Al término del proceso de aprendizaje	Evaluación objetiva de aplicación de contenidos

La construcción de instrumentos para la evaluación requiere una secuencia de actividades en la que cada una de ellas aporta para la siguiente:

- 1. Definir el propósito (*para qué*)
- 2. Definir los objetivos de aprendizaje a evaluar (*qué*)
- 3. Seleccionar el instrumento adecuado (*cómo*)
- 4. Definir fecha y lugar (*cuándo y dónde*)
- 5. Seleccionar o designar el tribunal (*con quién*)
- 6. Confeccionar tablas de especificaciones o "Blueprints"
- 7. Redactar las preguntas/items /problemas o preparar los casos o estaciones
- 8. Definir los criterios de corrección
- 9. Definir la nota o estándar de corte
- 10. Reevaluarlo en cuanto a validez, confiabilidad, practicidad y costos.

La Tabla de especificaciones o el Blueprint permiten decidir el porcentaje de ítems dedicado a los diferentes temas que aborda la evaluación. Un modelo de Blueprint para un examen de medicina clínica podría ser el siguiente:

Competencias cardiovasculares	Tener noción teórica	Saber cómo se diagnostica y cómo se trata	Ser capaz de diagnosticar	Ser capaz de tratar
Paro cardíaco	xxxx	xxxx	xxxx	xxx
Cardiopatía congénita	xxx	xx	x	-
Infarto agudo de miocardio	xxxx	xxxx	xxx	xx
Insuficiencia cardíaca	xxxx	xxx	xxx	x

La utilización de métodos que conjuguen la enseñanza y el aprendizaje con la evaluación formativa y sumativa genera ventajas en lo que respecta a las competencias. Un formato diseñado en la Universidad de Maastricht por Ole Ten Cate (2005)<sup>3</sup> es el empleo de las EPAs (entrustable professional activities) o APROC (actividades profesionales confiables). Las EPAs son unidades de confiabilidad de la práctica, específicas para especialidades médicas (y/o de odontología o enfermería). Vinculan el perfil de competencias con la práctica clínica.

Consisten en el aprendizaje personalizado y tutelado del estudiante o del residente por el docente, comenzando por la realización de la actividad correspondiente a la profesión por el docente experto con el aprendiz observando pasivamente hasta la adquisición de la autonomía por este último, hasta lograr la posibilidad de que pueda asistir para el aprendizaje a un compañero. Este aprendizaje tiene cinco etapas en su consecución, siendo la primera la referida anteriormente, es decir la observación pasiva por el aprendiz, la segunda la realización de la actividad por el aprendiz, bajo supervisión del experto, la tercera es similar a la anterior con el experto no presente pero con inmediata disponibilidad ante dificultades o pedido, la cuarta es la realización autónoma de la actividad, y por último la quinta, el ex aprendiz actúa como docente experto.

Al utilizar APROCS, la evaluación en el lugar de trabajo se sustenta en una serie de toma de decisiones acorde a los niveles de autonomía previamente decididos. El empleo de un portfolio digital y las TIC favorece la actividad de los supervisores para la retroalimentación a los aprendices sobre su progreso y sus dificultades en la toma de decisiones y para una reflexión de los estudiantes.

En el diseño de las APROC se jerarquizan las competencias que deben integrarse para poder avanzar en la realización de la actividad.

#### LOS INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS<sup>4</sup>

La complejidad del formato de cada competencia dificulta su evaluación; a tal punto que en general es necesario más que un instrumento para poder certificar el logro de las mismas. En la bibliografía disponible pueden encontrarse numerosos modelos para realizar esta evaluación, con beneficios y con dificultades, pero existe en general un consenso acerca de algunos instrumentos que incluyen más cualidades positivas que negativas. Dada la extensión de este artículo cuyo objetivo es hacer una introducción al tema, me ocuparé sólo de algunos de ellos, de su empleo y mayor utilidad.

#### INSTRUMENTOS Y SU UTILIDAD:

INSTRUMENTO	Confiabilidad	Validez	Utilidad
<b>INSTRUMENTOS ESCRITOS</b>			
Preguntas de selección múltiple (PSM)	+++	+++	Cohortes numerosas Evaluación de Conceptos
Test de entrecruzamiento extendido o "Extended matching items"	+++	+++	Toma de decisiones
Script Concordance test	+++	+++	Razonamiento clínico
<b>INSTRUMENTOS BASADOS EN SIMULACIÓN</b>		+++	
ECOE (examen clínico objetivo y estandarizado)	+++	+++	Demostrar cómo hacer
<b>INSTRUMENTOS "EN TERRENO"</b>			
Mini CEX ("mini clinical evaluation exercise")	++	xx	Ser capaz de hacer
<b>OTROS INSTRUMENTOS</b>			
Rúbrica	++	xx	Evaluación formativa
Portafolio	x	x	Evaluación formativa

## INSTRUMENTOS POR SELECCIÓN MÚLTIPLE:

El *Multiple Choice Questions* (MCQs) es un instrumento muy difundido, válido y confiable si está bien diseñado y útil para evaluar conocimientos teóricos en cohortes numerosas. No es fácil de diseñar y para conservar la calidad requiere de un comité de expertos y de un número de ítems elevado (doscientos como promedio). Si se decide utilizar debe complementarse con otros instrumentos que evalúen aspectos de mayor nivel en cuanto a competencias.

Como mínimo, al concluir el diseño el comité de evaluación debe asegurarse que:

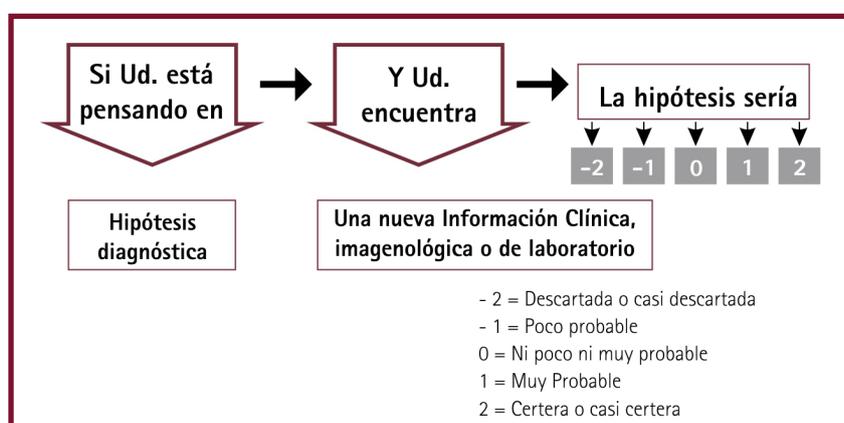
- Cada ítem explore un concepto importante, ya sea de las ciencias básicas o casos clínicos y evalúe preferentemente la aplicación de conocimientos y no la memorización de los mismos.
- El enunciado represente una pregunta clara y los distractores sean plausibles y equivalentes.
- Debe ser posible responder correctamente a cada pregunta manteniendo ocultas las respuestas.

El modelo de "Verdadero o falso" tiene un 50% de posibilidades de elección de la respuesta adecuada por azar por lo que se ha desestimado su empleo.

Otro instrumento escrito de utilidad y de mayor nivel es el Test de entrecruzamiento extendido o "*Extended matching items*". Es una derivación de otra herramienta anterior basada en el entrecruzamiento pero más compleja. Consiste en un enunciado como ser un caso clínico y una doble serie de ítems o preguntas con relación al caso en las cuales se requiere el entrecruzamiento entre tres o más ítems y un número más elevado de respuestas o posibilidades. Una de las columnas está señalada mediante número y la otra mediante letras. La resolución del caso requiere responder de manera similar a otros enunciados general mente encadenados.

Quizá uno de los más noveles e interesantes instrumentos escritos sea el Test de Concordancia de Scripts (Script Concordance Test) de gran utilidad para explorar el razonamiento clínico. Se fundamenta en evaluar la toma de decisiones respecto de un paciente ante nuevos hallazgos y comparar estas decisiones con las que tomarían un grupo de expertos (en general diez expertos como promedio). Un formato que se aplica a distintas instancias del razonamiento ante un paciente es el siguiente.

**FIGURA 2: PLANTILLA PARA TEST DE CONCORDANCIA SCRIPT**



## MINI CEX ("MINI CLINICAL EVALUATION EXERCISE")

El mini-CEX (*mini clinical evaluation exercise*) es un instrumento de evaluación del desempeño del examinado preferentemente para el postgrado y la residencia. Consiste en supervisar mediante la observación directa por el docente la atención de un paciente. Tiene como ventajas ser una evaluación "en el terreno" y tener retroalimentación inmediata. Para su fidelidad y confiabilidad la aplicación debe ser repetida en el tiempo acorde a la decisión del responsable y realizada con casos y examinadores diferentes. El examinador observa y vuelca sus apreciaciones en una planilla preformada con un diseño similar al siguiente

### PLANTILLA DE EVALUACIÓN DE MINI-CEX

EVALUADOR				EVALUADO				FECHA		
CONTEXTO	Consultorio			Guardia			Internación			Otro
PACIENTE	Edad			Sexo			1º Consulta			Seguimiento
COMPLEJIDAD	Baja			Moderada			Alta			
ENFASIS EN	Interrogatorio			Examen físico			Diagnóstico			Terapéutica
	Profesionalismo			Aconsejamiento			Otros			
EVALUACIÓN ("0" no observable)										
Entrevista	No satisfactorio			Satisfactorio			Excelente			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Examen físico	No satisfactorio			Satisfactorio			Excelente			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Profesionalismo	No satisfactorio			Satisfactorio			Excelente			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Criterio clínico	No satisfactorio			Satisfactorio			Excelente			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Explicación al paciente	No satisfactorio			Satisfactorio			Excelente			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Organización	No satisfactorio			Satisfactorio			Excelente			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Desempeño global	No satisfactorio			Satisfactorio			Excelente			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Duración M CEX	Observación			Retroalimentación						
Satisfacción del observador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Satisfacción del alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Comentarios										
Firma del alumno										
Firma del Observador										

El **ECOE (examen clínico objetivo y estandarizado)** consiste en una serie de estaciones en las que un paciente estandarizado o un actor simulando a un paciente y un observador experimentado evalúan a un alumno o residente en el logro de determinadas competencias o componentes de competencias. El paciente simulado y el observador se hallan en un consultorio y el examinado entra a cada una de las estaciones (consultorios u otros contextos) en los que tiene un tiempo predeterminado (habitualmente 10 minutos pero esto es variable) para mostrar su nivel de competencia en la realización de las acciones que se le solicitan antes de ingresar a cada estación. La evaluación de cada estación puede realizarse mediante una lista de cotejo (recomendable) o por otros medios. En el caso de nuestra Universidad utilizamos desde el año 2001 un total de 10 estaciones de 10 minutos cada una. En un estudio aún no publicado que se realizó durante este año se compararon los resultados de cada alumno en el ECOE con los de un examen escrito (MCQs) y su promedio general de carrera hallando una buena correlación entre los tres formas de evaluación.

### RÚBRICA

El Rubric o Rúbrica es una matriz de valoración para evaluar a los alumnos en habilidades complejas, poco cuantificables y frecuentemente subjetivas. Permite registrar una serie de niveles progresivos de adquisición de la habilidad o competencia. Tiene como ventajas que se asimila a los niveles de adquisición de competencias y las características del Blueprint. Permite la retroalimentación inmediata a los examinados. Habitualmente se configura como una tabla de doble entrada. Un ejemplo es el siguiente:

Nivel 1 (mínimo)	Nivel 2 (En desarrollo)	Nivel 3 (Desarrollado)	Nivel 4 (Excepcional)
Demuestra las actitudes mínimas de la competencia.	Manifiesta actitudes de mayor complejidad.	Aplica la competencia de una forma amplia y en equipo.	Sus comportamientos son de mayor complejidad, autonomía, frecuencia y consistencia.
Sus conductas se aplican a una situación problemática específica.	Estas actitudes las presenta en forma autónoma y frecuente.	Aplica las actitudes a diferentes situaciones.	Es capaz de enseñar con el ejemplo.

## PORFOLIO

El portfolio representa una colección de evidencias de aprendizaje alternativa a las evaluaciones con formato cuantitativo sobre el recorrido para la adquisición de competencias y añade la posibilidad de reflexión a otros instrumentos como la Bitácora. Es útil especialmente para la evaluación formativa en el que se registran los esfuerzos y tareas realizadas para alcanzar la competencia, los logros y dificultades y la reflexión sobre el derrotero. La diferencia con la Bitácora consiste parcialmente en la posibilidad de reflexionar en el portfolio y el seguimiento del mismo por un tutor. El formato puede ser en soporte gráfico o digital, (en este caso "on u off line") y de carácter público o restringido.

## CONCLUSIONES

El aprendizaje de las competencias es fundamental para asegurar a la Sociedad, al alumno y a la universidad su capacitación para el ejercicio de la profesión con los niveles y calidad predeterminados. Para ello, las evaluaciones deben permitir examinar el logro de este aprendizaje y la posibilidad de aplicarlo eficientemente. La misma es parte imprescindible del plan de estudio y del aprendizaje pero debe ser realizada por expertos en diseño de instrumentos y con la asistencia de expertos en la temática y niveles a evaluar y con un programa previo. Esta debe ser congruente con la metodología del aprendizaje y con los objetivos de cada instancia.

Los instrumentos utilizados deben ser conocidos por los alumnos y por quienes tienen experiencia en su aplicación. Su elección depende de su calidad y de la experiencia de quien lo implementará, entendiendo como calidad a la validez y confiabilidad, que se pueda generalizar, que sea aceptado por el grupo docente y que su costo sea aceptable para la institución.

No hay un instrumento que por sí solo permita evaluar todas las competencias, por lo que para alcanzar los objetivos del programa deben utilizarse herramientas que se complementen.

Este artículo tiene como objetivo estimular a los docentes a incursionar en el campo de la evaluación de calidad para alumnos y graduados de ciencias de la salud. No representa un manual ni una guía porque su extensión no lo permite, pero puede servir como un punto de reflexión y cambio para internarse en la complejidad de la evaluación de alumnos y graduados en ciencias de la salud.

## BIBLIOGRAFÍA

<sup>1</sup> *The Scottish doctor - Learning outcomes for the medical undergraduate in Scotland: A foundation for competent and reflective practitioners.* Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/11278463\\_The\\_Scottish\\_doctor\\_-\\_Learning\\_outcomes\\_for\\_the\\_medical\\_undergraduate\\_in\\_Scotland\\_A\\_foundation\\_for\\_competent\\_and\\_reflective\\_practitioners](https://www.researchgate.net/publication/11278463_The_Scottish_doctor_-_Learning_outcomes_for_the_medical_undergraduate_in_Scotland_A_foundation_for_competent_and_reflective_practitioners) [accessed Oct 07 2019].

<sup>2</sup> **Morales Castillo José Daniel, Varela Ruiz Margarita.** *El debate en torno al concepto de competencias.* Inv Ed Med 2015;4(13):36-41

<sup>3</sup> **Ten Cate O.** *Competency based medical training and evaluation. Definitions and correlations with real clinical practice.* Revista Argentina de Cardiología 2011; 79: 405-6.N

<sup>4</sup> **Cherjovsky MR, Brailovsky CA, Gormaz C.** *La evaluación de alumnos de medicina.* Buenos Aires (Argentina) UAI Editorial Septiembre 2017.



# LAS VOCES DESOÍDAS. RECORRIDOS TEÓRICOS PARA PENSAR ARTE Y ENSEÑANZA

---

POR **DRA. IRENE MACERA** <sup>1</sup>

---

## INTRODUCCIÓN

Este artículo es el inicio de una indagación acerca de los aportes del arte en las prácticas de enseñanza del nivel superior. El interés por este tema emerge de un modo difuso en sucesivas observaciones de clase realizadas en la carrera de Arquitectura de UAI Rosario (Macera, 2017) y se profundiza con la convicción que la escisión entre mente y cuerpo, teoría y práctica, producción manual y producción intelectual, ha empobrecido la aprehensión del conocimiento de cada campo disciplinar y profesional por parte de los estudiantes y futuros graduados.

La separación del cuerpo y la mente es capilar, se encuentra vigente en todas las prácticas culturales, educativas y sociales. Las prácticas escolares se ocuparon de separar aquellas actividades más propicias para el cuerpo y aquellas más propicias para la mente sin lograr comprender la existencia corporal como la base misma de nuestra interacción e integración con el mundo (Pallasma, 2012). También lo plantea Eisner (1995; 2002; 2004) cuando estudia la importancia de lo sensorial para la formación de la conciencia, aludiendo a esos primeros contactos del niño con el mundo en donde son las percepciones corporales las que dan lugar al pensamiento.

Una idea que acompañará las reflexiones entre enseñanza y arte se vincula a la relación entre educador y educandos para definir la enseñanza. Se abordará, a modo de "caja de herramientas", la idea que fundamenta Ranciére (2002) acerca de la igualdad de las inteligencias entre educadores y educandos, en donde la función de *maestro emancipador* es forzar la voluntad del estudiante para permitirle alcanzar ideas más profundas. No es al azar tomar este autor, se considera que parte de la clave de enseñanza del arte radica en una relación de igualdad que abre potentes posibilidades en los estudiantes.

El recorrido teórico que a continuación se propone comienza entonces desde una posición con respecto a la enseñanza que tiene como horizonte el aprendizaje, sirviéndose de la "igualdad de las inteligencias" y la posible disparidad de voluntades entre educadores y educandos donde se explicita una relación de emancipación por parte del estudiante, tal como luego plantearán luego Pallasma y Eisner refiriéndose a la educación artística.

Acercándonos al final del recorrido se leerán dos perspectivas que se preguntan por qué enseñar arte, nos resulta fundamental para aclarar la mirada que se busca en este estudio.

## ANTECEDENTES

En las primeras búsquedas acerca del estado actual de la investigación de la educación artística en general y de la enseñanza de la educación artística en particular, se encontró literatura abundante sobre modelos curriculares innovadores desde una perspectiva artística en el sistema escolar desde la década del 60 en adelante. Esto se debe a que el currículum escolar preocupa por su gran interés educativo y su amplia repercusión social (Viadel, 2011).

Actualmente el volumen de investigación que se lleva a cabo en un campo del conocimiento se corresponde con el caudal de revistas de investigación especializadas en ese territorio. Son una nueva y muy innovadora forma de diseñar, hacer y publicar investigaciones en educación. La idea básica de todo este movimiento metodológico es aproximar los usos y tradiciones profesionales de la creación artística a las normas y criterios de la investigación en ciencias humanas y sociales, de tal modo que en lugar de considerar la actividad científica, afirma Viadel (2011).

---

<sup>1</sup> Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la UNR. Profesora Titular de la Especialización en Docencia Universitaria de la UAI

En el contexto de las universidades españolas la gran mayoría de las investigadoras e investigadores y de los grupos de investigación están vinculados con el área de conocimiento de "Didáctica de la Expresión Plástica" y, por consiguiente, con los departamentos universitarios del mismo nombre con presencia en las Facultades de Ciencias de la Educación y en las Facultades de Bellas Artes. En el ámbito de América Latina es muy frecuente que la investigación en Educación Artística comprenda el conjunto de las enseñanzas de todas las disciplinas artísticas: la música, la danza, el teatro, las artes visuales, etc; mientras que en Europa y Estados Unidos de Norteamérica el mismo término únicamente hace referencia a la enseñanza de las artes visuales.

Otros autores advierten un cambio epistemológico en el fundamento de la relación artes-educación, en donde la educación artística no solo se orienta a producir artistas sino que también se la considera como una propuesta general de educación para cualquier educando (Tourrián, 2011).

También la UNESCO, comienza a ponerle énfasis, dedicándole conferencias mundiales a la educación artística en 2006 en Lisboa y 2010 en Seúl. En esta última, los objetivos que quedaron plasmados en relación a la educación artística se preocuparon en la accesibilidad de la educación artística, generar actividades y programas de educación artística de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución, y, por último, que se apliquen los principios y las prácticas de la educación artística en tanto servirán para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo (UNESCO, 2010: 6-7).

## LA ENSEÑANZA PARA QUE HAYA APRENDIZAJE

*“maestro es el que mantiene al que busca en su rumbo”*

*Ranciere, J. (2002)*

¿Cómo se aprende? Observando, reteniendo, repitiendo, comprobando, relacionando lo conocido con lo que se quiere conocer, reflexionando en lo que se ha hecho. Se aprende por la tensión del propio deseo o por una dificultad. Se aprende comparando hechos, observando, atendiendo. La atención es un acto que pone en marcha la inteligencia bajo presión de la voluntad. Se aprende haciendo, contando lo que se hace y comprobando la realidad de esa acción. Examinar lo que se ve y reflexionar sobre el acto realizado. Vuelta sobre sí que es atención incondicionada a los actos intelectuales.

El modo que propone Rancière (2002) para dar rienda suelta al aprendizaje es, en principio, un maestro no explicador, un maestro que retira su inteligencia para dejar que las inteligencias de sus estudiantes se contacten con el conocimiento. Entiende la importancia de disociar las figuras de sabio y maestro ya que el explicador obstruye el desarrollo de la inteligencia de sus estudiantes cuando les cuenta el mundo y no les permite conocerlo por sus propios medios. Se trata de desactivar este mecanismo de transmisión y subordinación a la inteligencia del otro.

Para aprender lo que se necesita es la voluntad, voluntad propia o de otro que "obligue" a aprender. Lo que existe entre el alumno y el maestro es esa relación de voluntad. Una voluntad puede obedecer a la otra pero cada inteligencia debe obedecerse a sí misma. El maestro emancipa al alumno cuando deja que este use su propia inteligencia y no la subordine a la del maestro.

Dicho en otras palabras, en un acto educativo hay dos voluntades y dos inteligencias, las de quien enseña y las de quienes aprenden. Hay embrutecimiento cada vez que una inteligencia se subordina a otra o a algo externo a sí misma, esto es la lógica de la explicación y el embrutecimiento. La lógica de la explicación ayuda y potencia la desigualdad. Cuantas más explicaciones hay, más hombres inferiores y superiores se reproducen. A esto se denomina, la explicación y la superioridad e inferioridad de las inteligencias.

Lo que propone Rancière (2002), es que el maestro se preocupe por cómo revelar una inteligencia a sí misma. Se podrá emancipar a otro cuando se empiece por conocerse a sí mismo, examinando los actos intelectuales atendiendo el modo en el que se utilizan, el poder propio de ser pensante. Reconocer que no hay dos inteligencias, que toda obra del arte humano se realiza por la puesta en práctica de las mismas virtualidades intelectuales.

## EL ARTE

*el cuerpo humano es una entidad cognitiva*

*Juhanni Pallasma, 2012.*

Nos recordará a Dewey pero quizás sea que todas las experiencias directas con la naturaleza y el entorno conducen a que quienes las experimentan lo tomen como punto de partida para cualquier formación. Juanhi Pallasma (2012) recupera sus experiencias infantiles en estos contextos sostiene que allí mismo se configuran

el sentido de la belleza y el juicio ético. Todas las formas artísticas constituyen modos específicos de pensamiento. Toda experiencia artística nos invita a un límite difuso entre el mundo y el yo, el mundo fluye en el artista y este en el mundo, afirma el autor.

Este autor nos propone pensar la enseñanza artística como la emancipación y apertura de la personalidad del estudiante y del conocimiento e imagen que tiene de sí mismo en relación con tradiciones artísticas y el mundo vivido (pp.19).

Pallasma (2012) sostiene que cada obra es un trabajo de riesgo. Riesgo en el sentido de incertidumbre, de los caminos no transitados. Cada artista tiene un método y/o procedimiento para para disponerse a crear. Una de las constantes quizás sea relajar la conciencia y sustituirla por un modo corporal e inconsciente de exploración mental. La incertidumbre en el proceso de trabajo creativo mantiene y estimula la curiosidad. Es una fuente impulsora (pp. 81-82).

Adquirir una habilidad no se basa en la enseñanza verbal sino en la transferencia directa de destrezas que van desde los músculos del maestro a los del aprendiz a través de un acto de percepción sensorial y de mimesis corporal (Pallasma, 2012; pp.12). La destreza requiere de una obra o un artista para lograrlo, el virtuosísimo de un oficio que requiere de destreza, de entrenamiento, no es necesario o suficiente para alcanzar-producir una obra por fuera de los clichés. El arte articula nuestras experiencias existenciales esenciales y también representa modos de pensamiento (Pallasma, 2012; pp.133). La precisión del pensamiento y de la interpretación así como de la emoción, resulta fundamental, pero solo como contrapunto en un diálogo que adopte una imaginería vaga, vasta y creativa (Pallasma, 2012; pp.107). Es muy importante darle relevancia a este límite difuso de la experiencia artística así como también a lo que ocurre cuando la mano se pone en contacto con otro cuerpo, en donde ya no pertenece al cuerpo de uno ni del otro sino que plantea una nueva cosa (Pallasma, 2012; pp.29).

Teorías actuales sugieren que el lenguaje se origina en este uso de herramientas,

en la conexión entre la mano y el cerebro. Antes del lenguaje, está el pensamiento en términos de herramientas (Pallasma, 2012; pp.38). La mano en sí misma, tiene un particular interés en el cuerpo, la inteligencia, el lenguaje y el pensamiento simbólico. Algunos estudios dan cuenta que la capacidad que otorga la mano a la inteligencia es constitutiva. Las manos fueron importantes partícipes en el desarrollo evolutivo. El uso de herramientas podría ser la causa de esta evolución.

En la disciplina de la arquitectura, este autor sostiene la necesidad de un equilibrio entre el análisis conceptual, la producción y la experiencia, en tanto un proyecto de arquitectura no solo es el resultado de un proceso de resolución de problemas -como puede comprenderse el proceso en taller- sino que también es una proposición metafísica que expresa el universo mental del creador y su entendimiento del mundo vital del hombre. Este autor va a decir entonces que el trabajo arquitectónico es vivido en lugar de entendido. Se trata de ubicar el entendimiento como inconsciente, situacional y tácito del cuerpo (Pallasma, 2012; pp.12). La práctica proyectual que no esté basada en la complejidad y en la sutileza de la experiencia se atrofia en un profesionalismo muerto carente de contenido político e incapaz de emocionar así como un estudio teórico que no se vea abonado por un encuentro personal con la poética del construir está condenado a permanecer alienado y especulativo (Pallasma, 2012; pp.165). El proceso del arquitecto es en el tiempo: se trata de objetivos y de medios, de racionalidad, funcionalidad, experiencia, valores, existencia. No alcanza con la pericia profesional sino se necesita de una sabiduría existencial.

Cuando se ingresa al universo de la educación artística, una definición se pronuncia con una tenacidad como no se percibe fuera de este, la unión de psique y soma, Eisner (2002) al respecto plantea que estar implicado con el pensamiento artístico es usar el *pensamiento sentido*, que no es otra cosa que la conexión entre psique y soma.

La calidad del pensamiento artístico determina la calidad del trabajo artístico de

los estudiantes. Entonces si se atiende a la calidad de su trabajo se estará identificando las claves para mejorar y aportar la calidad de su pensamiento. Atender la calidad del trabajo y optimizar las condiciones del aula tiene una incidencia positiva en la calidad de pensamiento.

Para concebir un proyecto artístico hay que tener una idea, algo dentro que necesite ser expresado. En general, los estudiantes producen para cumplir las expectativas del profesor, no buscan en sus propias necesidades de creación, en sus propios interrogantes e ideas. Esto es lo que hay que incentivar y lograr, que encuentren una idea que insiste.

Es preciso tener en cuenta que las condiciones de creación requieren de límites y restricciones. Se requiere de profundización y para ello hay que ofrecer continuidad al trabajo. El concepto de "automaticidad" define cuando las habilidades técnicas ya fueron internalizadas y dejan espacio y tiempo para atender a la forma y la sustancia. Una de las enseñanzas es lograr la automaticidad. Transferencia distal es un concepto que refiere al análisis de lo aprendido utilizándolo en diferentes contextos y situaciones. Es decir cómo se transfiere el pensamiento. Para la enseñanza, el grupo es un pilar en tanto que comunidad en la práctica. La evaluación es una condición necesaria para una enseñanza responsable, debería ser una práctica que le permitiera comparar sus trabajos a lo largo del tiempo.

El profesor tiene que lograr la *artisticidad* en su propia *práctica de enseñante*.

Eisner (2004) realiza un estudio en donde indaga los modos artísticos de pensamiento y las normas estéticas de experiencia en el proceso de investigación en las ciencias sociales. Cómo se llegan a elaborar las formas y cómo tales formas logran un avance en la comprensión. La calidad de la experiencia que las obras de arte son capaces de evocar no se logra en cualquier ámbito. Hay en la experiencia artística satisfacciones intrínsecas, o aún conmociones, que nos despiertan, que nos hacen sentir vivos. Dicha experiencia, en algún grado, puede asegurarse virtualmente en cualquier transacción que un ser humano *sentiente* tiene con el

mundo que él o ella habita. Satisfacción que se desarrolla a partir de una coherencia sensible, o como resultado de un proceso de formación.

Una de las tareas que artistas e investigadores comparten es que ambos son hacedores de formas; el artista trabaja directamente con cualidades –auditivas, visuales, kinestésicas– mientras el investigador trabaja con símbolos que representan cualidades. Ambos –artista y científico– crean imágenes con el propósito de explorar posibilidades que puedan perseguir; usan su imaginación para reflexionar sobre acontecimientos y *objetos* en sus psiques, una ubicación que es lejos de menor costo y más segura que el mundo *real*. Más aún, ambos se comprometen en un oficio seleccionando sus instrumentos, preparando los lugares de sus respectivos trabajos, planificando sus movidas, diseñando un plan, organizando las condiciones y el campo en los cuales va a tener lugar la acción.

La imaginación, el juicio estético, una sensación de rectitud de adecuación, la habilidad de crear estructura respecto a problemas y situaciones mal estructurados, son algunos de los procesos que ejemplificarían los modos artísticos de pensamiento, aun sabiendo que tales modos de pensamiento no sean exclusivos de las bellas artes.

En las entrevistas que Eisner (2004) realizó, se encontró con un investigador que afirmaba que el arte en la ciencia consiste en “percibir los patrones y uniones de los pedazos y juntar todo ese material de manera que tenga sentido”. A lo cual este autor, reafirma planteando que es precisamente este juego entre problema y solución –la búsqueda y el encuentro, la caza y la captura, y la posibilidad siempre presente de resultar con las manos vacías– el que crea la dinámica estética y emocional que el investigador busca.

En otras de las entrevistas, esta vez a una antropóloga, ésta afirmaba que “escucha lo que escribe” capta la palabra de más. Esta antropóloga reconoce el papel de la melodía en el uso del lenguaje y le “importa que haya una fusión entre contenido y forma, de manera que

no haya conflicto entre ambos. Las consideraciones estéticas y formas artísticas de pensamiento aparecen no sólo en la construcción del texto, sino en la construcción de las ideas que cualquier experiencia estética que podría estar presente en la conducción de una investigación en las ciencias sociales no es idéntica a la experiencia estética en las formas que nosotros típicamente consideramos como arte. Esto no quiere decir que no hay experiencia estética en el quehacer de las ciencias sociales, sino sólo que es de un carácter diferente (Eisner, año, 2004).

La labor de la ciencia es, en si misma, una empresa artística, que no hay reglas para garantizar buen éxito, que siempre se necesita emitir juicios, que tales juicios están a menudo basados en la sensibilidad y el gusto, que forma y significado no pueden ser desvinculados. Dicho de otra manera, el trabajo de la ciencia, entre todas las cosas que puede ser, es también una obra de arte. Es una obra de arte en los dos sentidos que cualquier cosa puede ser una obra de arte, el primero enfatiza el acto de hacer, el último, las cualidades de la cosa hecha. El aprendizaje para llegar a ser un científico social está, también, en aprender a pensar y actuar como un artista.

A propósito del acto creativo, Deleuze (2012) afirma que tener una idea es un acontecimiento raro, una especie de fiesta, las ideas están comprometidas con un modo de expresión determinados. Toda disciplina es inventiva y reflexiona e inventa sobre su propio contenido. El científico al igual que un artista, inventa.

*“un creador no es un ser que trabaja por el placer.*

*Un creador no hace más*

*que aquello de lo que tiene*

*absoluta necesidad”*

*(Deleuze, 2012).*

## EL ARTE Y LA ENSEÑANZA

¿Por qué enseñar arte? Es un interrogante que fue desarrollado por Eisner hace más décadas de las imaginadas y, sin embargo, sigue vigente. Allí sistematiza dos grados justificaciones, por un lado, enseñar arte serviría para extraer de sus técnicas, habilidades y destrezas cognitivas para el trabajo y la vida social e individual. La finalidad de un currículum educativo, entonces, debería construirse en base al estudiante, sus características, sus necesidades e intereses, también valorando la situación y los recursos del profesorado. Ahora bien, en relación a esta idea de valorar las necesidades de los/as estudiantes, el autor se pregunta, desde qué perspectiva hacerlo dado que la misma va a depender del modo en que se perciba el mundo, desde cierto paradigma a través del cual se dará respuesta al cómo. Esta es la “justificación contextualista” denominada por Eisner (1995) y hace referencia al arte como medio para otro fin fuera de él. Desde esta perspectiva, el arte serviría como distracción y ocio; con fines terapéuticos ya que facilitan el despliegue expresivo y libera las emociones; para expandir el pensamiento creativo.

Por otro lado, la pregunta por qué enseñar arte recorre los caminos de la “justificación esencialista” que plantea que el arte puede contribuir a ciertas experiencias y conocimientos que no se encontrarán en otros campos, en tanto es un aspecto único de la cultura pero sobre todo porque posibilita niveles de conciencia mayores. La experiencia estética no puede distorsionarse para servir a otros fines y este autor recupera la distinción entre “modo discursivo” y “modo no discursivo” (Langer citado en Eisner, 1995) para explicar el punto de vista esencialista del arte. En el modo discursivo, como puede anticipar el lector se ubicaría el método científico, la lógica y los ámbitos de investigación provenientes del lenguaje verbal y escrito; en el modo no discursivo, se situará *todo aquello que se resista a ser proyectado en la forma discursiva del lenguaje*, eso imposible incluso

de comunicar, vinculado a la intuición, percepción, la vida sensible, mental y emocional. Las obras de arte son imágenes del sentimiento, imágenes que formulan el sentimiento para nuestra cognición, presenta a la percepción del espectador el conocimiento de las formas de sentimiento de un artista.

La posición del autor ante estas dos grandes bifurcaciones sobre la función del arte en la enseñanza, es que el arte proporciona un conocimiento del mundo única a la experiencia individual, que dan lugar al tiempo de la contemplación, a la realización de una tarea significativa, valoran la vida, para hacer visible lo espiritual, toma las visiones más propias del hombre y ofrece una forma de metaforizarlas, activa nuestra sensibilidad, ofrece material temático a través del cual ejercitar las potencialidades de cada cual, vivifica lo concreto, lo mundano y cotidiano se convierte en fuente de inspiración. También el arte sirve para tener una mirada crítica a la sociedad, por eso el artista puede funcionar como un crítico y un visionario.

## UN CIERRE PROVISORIO

Lo presentado hasta aquí es el comienzo de un viaje teórico, en este caso, pero que puede tomar otras formas. En esta oportunidad, el recorte de ideas fue restringido para dar lugar a visualizar sus ideas-pensamiento acerca de la problemática que nos ocupa.

No se trata de homologar prácticas del campo del arte, la artesanía o los oficios hacia otros campos del saber sino, a partir de comprender de manera compleja qué sucede en el campo propio del arte y la técnica, obtener pistas de los caminos que cada campo disciplinar debe recorrer con sus propias lógicas, sus propios discursos, sus propias melodías.

## BIBLIOGRAFÍA

- Deleuze, G.** (2003). ¿Qué es un acto de creación? *Fermentario Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República* ISSN 1688-6151. Recuperado el 01/03/19 de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy>
- Eisner, E.** (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós educador.
- Eisner, E.** (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista española de pedagogía*, año L, n° 19.
- Eisner, E.** (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza de las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I*, pp. 47-55 ISSN: 1695-9477.
- Eisner, E.** (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la formación de la conciencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Macara, I.** (2017). El taller y la integración curricular. Reflexiones sobre la herencia y el porvenir en el aula universitaria. *Praxis Pedagógica* No. 21 julio-diciembre 2017. pp: 79-94, ISSN 0121-1494
- Pallasmaa, J.** (2011). *La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Ranciére, J.** (2005). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Editorial Laertes.
- Touriñan Lopez, J.M.** (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte. *Estudios sobre Educación* / Vol. 21 / 2011 / 61-81.
- UNESCO** (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*.
- Viadel, R.M.** (2011). La investigación en educación artística. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29 n° 1 - 2011, pp. 211-230.

# JORNADAS DE INTEGRACIÓN CURRICULAR. CONSIDERAR LO QUE IRRUMPE, CONCRETAR UN TRABAJO COLABORATIVO

POR PROF. MARÍA CELESTE CANTINI <sup>1</sup> Y PROF. ADRIANA HEREÑÚ <sup>2</sup>

Este trabajo es la sistematización de las experiencias de integración curricular realizadas durante los tres últimos años en el Profesorado Universitario de la Universidad Abierta Interamericana en su Sede Regional Rosario. A partir de las inquietudes planteadas por profesores de los espacios curriculares Seminario-Taller de Integración y de la observación de las dificultades que se presentan a la hora de pensar, diseñar y concretar el trabajo de investigación de los alumnos de Profesorado Universitario, surgió la idea de acompañar a los docentes y a los estudiantes desde un abordaje interdisciplinario, comprometiendo a todos/as los/las profesores/as. Luego de un breve recorrido teórico se relatan y analizan las experiencias desarrolladas.

El Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior tiene entre sus requisitos de acreditación la elaboración de un trabajo final de investigación que es guiado y acompañado a lo largo de la carrera por un mismo docente en cada comisión. Fueron estos docentes quienes manifestaron las dificultades que encontraban en los estudiantes para desarrollar el trabajo de investigación integrando los aportes de las asignaturas cursadas en el trayecto y profundizar en las problemáticas elegidas. La formación profesional de grado aparecía poco interpelada por la formación pedagógica dificultando la construcción de un nuevo perfil profesional docente.

Desde la Dirección de la Facultad, la Secretaría Técnica y la Coordinación de Eje Pedagógico, se recuperó esa inquietud haciendo foco en el problema planteado pero ampliándolo a una problematización de otros conceptos que están presentes en las discusiones pedagógicas y didácticas actuales; tiempo, espacio, agrupamientos.

El propósito principal fue pensar modos de integración que nos permitan superar visiones fragmentadas para orientar de un modo más colaborativo a los estudiantes en sus trabajos de investigación. Los Seminarios-Talleres de Integración constituyen espacios muy potentes para concretar un trabajo colaborativo e interdisciplinario a partir de las problemáticas que allí se plantean porque permiten una síntesis de las categorías abordadas en todos los espacios curriculares de la carrera.

Pensar lo intempestivo, lo que irrumpe, parece contradecir la idea y la práctica didáctica referida a la anticipación de la enseñanza; sin embargo la sensibilidad que se pone en juego a la hora de tomar lo que surge como inquietud, como molestia, como problematización, como desequilibrio, nos permite aprovechar oportunidades de enseñanza y de aprendizaje que quedarían invisibilizadas, naturalizadas si sólo nos dedicáramos a cumplir de un modo formal con la planificación previamente establecida. De esta manera se da lugar a un movimiento, fluido, dinámico, que permite ir reformulando sobre la base de lo ya establecido en las planificaciones con las que contamos como anticipación de la enseñanza.

## BREVE RECORRIDO HISTÓRICO HACIA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR

El movimiento pedagógico en favor de la globalización y la interdisciplinariedad nace de la mano de reivindicaciones progresistas de grupos ideológicos y políticos que luchaban por mayor democratización de la sociedad. Pero esto no siempre fue así.

El Taylorismo como filosofía organizativa que acentúa la división social y técnica del trabajo, afianza más la separación entre trabajo material e intelectual. (Jurjo Santomé: 1994) En la cultura escolar se reproduce también este proceso de descualificación y

<sup>1</sup> Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora adjunta de Didáctica y Currículum y de Observación y Práctica de la Enseñanz. celecantini@gmail.com

<sup>2</sup> Profesora en Ciencias de la Educación. Magister en Políticas Públicas para la Educación. Profesora adjunta de Didáctica y Currículum y de Política y Legislación Educativa. Coordinadora de Eje Pedagógico. adrihere5@gmail.com

de atomización de tareas. La taylorización en el ámbito educativo contribuye a que ni los maestros ni los alumnos puedan participar de la reflexión crítica sobre la realidad y de ese modo la educación institucionalizada quede reducida exclusivamente a un conjunto de tareas de custodia de las generaciones más jóvenes. Los análisis de los currícula ocultos ponen de relieve que lo que realmente se aprende en las aulas son destrezas relacionadas con la obediencia y la sumisión a la autoridad. (Jackson: 1991).

Las políticas y prácticas educativas de principio de siglo XX fueron criticadas por falta de resultados prácticos a favor de la participación de los alumnos en la vida comunitaria y por considerar a los contenidos como demasiado abstractos, inconexos e incomprensibles para los estudiantes.

A partir de los '80 las nuevas necesidades de las economías de producción flexible producen una apuesta fuerte a las ideologías y culturas eficientistas, privatistas, individualistas, liberales y conservadoras, que otorgan al mercado la responsabilidad de asignar eficazmente recursos y precios impregnando la educación con este paradigma.

En el ámbito escolar, después de muchas críticas a estas tendencias empresariales, es preciso decir que la flexibilidad curricular, autonomía de las instituciones escolares, necesidad de mayor formación y actualización de los docentes; forman parte de reclamos de colectivos docentes y sindicales. Actualmente, la educación en los niveles obligatorios se está caracterizando por un interés en la integración de campos de conocimiento y experiencia que faciliten una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad. Desde esta perspectiva el currículum puede ser organizado de un modo superador al ya conocido, centrado en asignaturas, planificando alrededor de núcleos superadores de los límites de las disciplinas, centrados en temas, problemas, tópicos, instituciones, períodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas, etc.

El currículum globalizado e interdisciplinar se convierte así en una categoría paraguas capaz de agrupar una amplia variedad de prácticas educativas que se desarrollan en las aulas; y es un ejemplo significativo del interés por analizar la forma más apropiada de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, este modelo de currículum requiere de docentes investigadores que puedan trabajar en equipo.

La interdisciplinariedad es fundamentalmente un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan en cada sociedad. En cualquier intervención interdisciplinar será preciso definir el problema (interrogante, tópico, cuestión); determinar los conocimientos necesarios, incluyendo las disciplinas representativas y con necesidad de consulta, así como los modelos más relevantes, tradiciones, bibliografía; desarrollar un marco integrador y las cuestiones correspondientes que deben ser investigadas; especificar los estudios o investigaciones concretas que necesitan ser emprendidas; reunir todos los conocimientos actuales y buscar nueva información; resolver los conflictos entre diferentes disciplinas implicadas tratando de trabajar con un vocabulario común y en equipo; construir y mantener la comunicación a través de técnicas integradoras (encuentros y puestas en común, interacciones frecuentes, etc.); cotejar todas las aportaciones y evaluar su adecuación, relevancia y adaptabilidad.; integrar los datos obtenidos individualmente para determinar un modelo coherente y relevante; ratificar o no la solución o respuesta que se ofrece; decidir sobre el futuro de la tarea, así como acerca del equipo de trabajo.

Los proyectos curriculares en los que se trabaja con contenidos culturales más interrelacionados o integrados tienen como finalidad responder a cuestiones tales como que los alumnos se enfrenten en todo momento a contenidos culturales relevantes; que los contenidos que se encuentran en las fronteras de las disciplinas, aquellos que son objeto de atención en varias áreas de conocimiento y asignaturas, puedan abordarse realmente; contribuir a pensar interdisciplinariamente; la integración curricular favorece la visibilidad de los valores, ideologías e intereses que

están presentes en todas las cuestiones sociales y culturales; que los estudiantes puedan adaptarse a la inevitable movilidad y cambio propios de nuestro tiempo; apunta a la formación de sujetos creativos e innovadores.

## PRIMERA JORNADA: CON LOS OTROS Y EN EL ENTRE

La primera jornada en el 2017, permitió experimentar maneras distintas de pensar el espacio, los tiempos y los agrupamientos. Constituyó una experiencia de acercamiento de los propios profesores/as a un trabajo colaborativo, integrador y superador del tradicional modo fragmentado de pensar y organizar la enseñanza ya que no solo se alteraron los límites de las asignaturas sino también el formato escolarizado de organización temporo-espacial. Se organizaron cinco espacios, en cinco aulas con los siguientes ejes en base a los problemas de investigación que estaban desarrollando los estudiantes: **Inclusión/ deserción - Conflictividad en la escuela - Tics Alfabetización mediática - Experiencias alternativas en educación - Estrategias de enseñanza y evaluación en Educación Superior.**

En cada espacio se presentó el tema con un disparador (videos) que posibilitó la apertura y problematización del mismo de modo que los estudiantes pudieron formular sus preguntas y los profesores a cargo de diferentes espacios curriculares orientarlos, recomendando bibliografía, dando pistas para el desarrollo de sus trabajos de investigación o complejizando con nuevos interrogantes. Cabe aclarar que los/las docentes que coordinaron cada espacio, compusieron un trabajo colaborativo como pareja pedagógica y trabajo interdisciplinario entre las disciplinas que cada uno enseña. La devolución de los estudiantes remarcó la necesidad de continuar con estas jornadas en los años siguientes.

## SEGUNDA JORNADA: LOS LÍMITES DE LA MIRADA

En la segunda jornada, en 2018, los estudiantes se agruparon según la problemática de su interés, teniendo en cuenta sus trabajos de investigación. Pero, esta vez, fueron los docentes de todas las asignaturas los que fueron rotando, recibiendo las consultas e inquietudes de los estudiantes y aportando categorías y bibliografía para cada uno de los ejes. En esta oportunidad se promovió la integración, desde el análisis y la puesta en tensión de los saberes que presentaban los propios estudiantes, más que desde la figura del docente que abordaba cada eje desde su campo disciplinar. Los ejes seleccionados fueron los siguientes: **Diversidad e inclusión – Identidades, vínculos y violencia – Prácticas pedagógicas, innovaciones y Tic – La educación secundaria en el contexto actual.**

Si bien hubo un trabajo más individualizado de cada docente con su disciplina a partir del requerimiento de los/as estudiantes, se configuró un trabajo integrador en la composición que cada uno de ellos/ellas pudo realizar con todos esos aportes fragmentados, evidenciando otro modo posible de integrar saberes de distintas disciplinas.

## TERCERA JORNADA: HOJEAR, ROBAR, TOMAR

La tercera jornada, en junio de 2019, se organizó a partir de los ejes problemáticos relevados de los trabajos de investigación de los estudiantes del segundo cuatrimestre. Se agruparon según sus intereses y podían rotar una vez para hacer la experiencia en dos de los tres espacios organizados para la jornada. Dichos espacios fueron organizados de manera que los participantes pudieran instalarse cómodamente a revisar, consultar, analizar los materiales que estaban a disposición. A saber: libros, revistas científicas, videos en computadoras con auriculares, imágenes, viñetas. Cada espacio estaba armado como una instalación organizada a partir de interrogantes y dispositivos lúdicos que pusieran en tensión las problemáticas abordadas. La idea fue desarticular los agrupamientos habituales, armando distintos grupos de indagación, reflexión y discusión, integrados por alumnos de las dos comisiones participantes correspondientes al segundo cuatrimestre de la carrera.

Contar con un tiempo para leer, escuchar, mirar, pensar, tomar nota, a partir de los diferentes materiales disponibles permitió advertir otro modo de pensar la enseñanza en el aula universitaria, teniendo en cuenta tres coordenadas fundamentales: la problematización, lo lúdico y los múltiples lenguajes. En este sentido se propusieron experiencias sensibilizadoras con la problemática abordada. Luego del recorrido por el espacio, a partir de esa experiencia, los participantes formularon sus inquietudes, pareceres, interrogantes, interpelaciones y las pusieron "sobre la mesa" a la hora de la socialización. Los ejes de trabajo fueron: **Inclusión en la escuela. El lugar de la diferencia – Vínculos, convivencia y conflictividad en la escuela – Pensar la enseñanza.**

En esta tercera oportunidad se incorporaron las TIC's al establecer con los estudiantes un canal de diálogo abierto desde una carpeta de Drive a la que se les dio acceso al ingresar a los espacios organizados previamente y a la que podía acudir finalizada la Jornada para encontrar materiales de lectura y audiovisuales.

## REPENSANDO LA EXPERIENCIA

Uno de los desafíos de la formación radica en la necesidad de formar docentes que puedan habilitar nuevas prácticas de enseñanza situadas en el tiempo real de las instituciones, haciéndose eco de lo que irrumpe y dando cauce desde los componentes mismos de la enseñanza. Ante la pregunta ¿cómo enseñar a integrar y problematizar? optamos por responder "integrando, problematizando". Las Jornadas de Integración Curricular ya instaladas en la vida académica del Profesorado Universitario se presenta como un intento y a la vez una muestra de las formas posibles en que puede pensarse la enseñanza desde una perspectiva interdisciplinaria e integradora que permita a quienes se forman como docentes ampliar y complejizar tanto la lectura de las problemáticas del campo de la educación como los modos de abordarla e intervenir en ella para transformarla.

La organización de las Jornadas año tras año guardan, desde su planificación, el sentido de dar lugar a lo que irrumpe como inquietud, como problema, haciendo revisar los formatos tradicionales de enseñanza. Prestar atención a todo lo que sucede en la institución y en las aulas permite contar con una guía abierta para la intervención pedagógica, considerando los aprendizajes de los alumnos en dimensiones que no pueden preverse por completo y que escapan a la lógica eficientista. Lo intempestivo posee una potencia en la significatividad de lo que aparece y en la imposibilidad de ser rutinizado y cristalizado en prácticas futuras. Permite también acercamientos singulares a cuerpos teóricos que exceden lo previsto para una formación acotada pero que se vuelven imprescindibles para pensar problemáticas que interpelan a los estudiantes.

La integración curricular desde esta perspectiva no viene dada, no es algo que pueda darse necesariamente sin intervención, sin intencionalidad, ni sucede por el hecho de contar con espacios destinados desde el currículum prescrito para ello. Es por esto que se hace necesario generar espacios y tiempos que la posibiliten y le den sentido en la formación de los futuros profesores universitarios.

*Pensar lo intempestivo, lo que irrumpe, parece contradecir la idea y la práctica didáctica referida a la anticipación de la enseñanza; sin embargo la sensibilidad que se pone en juego a la hora de tomar lo que surge como inquietud, como molestia, como problematización, como desequilibrio, nos permite aprovechar oportunidades de enseñanza y de aprendizaje.*

*Las Jornadas de Integración Curricular ya instaladas en la vida académica del Profesorado Universitario se presenta como un intento y a la vez una muestra de las formas posibles en que puede pensarse la enseñanza desde una perspectiva interdisciplinaria e integradora que permita a quienes se forman como docentes ampliar y complejizar tanto la lectura de las problemáticas del campo de la educación como los modos de abordarla e intervenir en ella para transformarla.*



## BIBLIOGRAFÍA

**Gentiletti M. G.** (2012) *Construcción colaborativa de conocimientos integrados*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

**Litwin E.** (2016) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires. Paidós.

**Ministerio de Educación de Santa Fe** (2016) *NIC Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. La educación en acontecimientos*.

**Torres Santomé, J.** (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Morata.



# SISTEMAS DE ADMISIÓN UNIVERSITARIA EN BRASIL: MERITOCRACIA Y EDUCACIÓN DE LAS ÉLITES <sup>1</sup>

POR **MARÍA DE LOS ÁNGELES BAÑA**<sup>2</sup> Y **SILVIA CRISTINA CIVITATE**<sup>3</sup>

## INTRODUCCIÓN

En este artículo se considera que la Educación Superior en Brasil es un privilegio al que no todos los estudiantes logran acceder. A lo largo de la historia del país, se pudo notar una marcada tendencia elitista respecto de quiénes son los que pueden ingresar al sistema. La población atraviesa grandes desigualdades económicas, culturales y sociales.

Los estudiantes, al terminar su educación media, aspiran a acceder a la Educación Superior. Para lograrlo, existen dos grandes exámenes de admisión: El Vestibular y el ENEM o Examen Nacional de la Educación Media. El primero, eliminatorio y muy estricto, en base a las vacantes o vagas con las que cuenta cada Institución, determina un método muy definitorio respecto a quien ingresa a la Universidad. El segundo, ideado por el Ministerio de Educación Brasileño para evaluar la educación media, comenzó a ser utilizado por las Universidades, privadas y federales, como parte de su sistema de ingreso ya que tienen en cuenta las notas de este para el otorgamiento de becas para las Universidades privadas y para el orden de mérito para ingresar.

En toda la extensión del territorio brasileño, los aspirantes se preparan durante el período de educación media y a través de *Cursinhos*<sup>4</sup> para el Vestibular y el ENEM. Sin embargo, no todos logran acceder a un cupo ya que hay demasiados estudiantes en relación con la cantidad de vacantes, por lo cual una gran cantidad de estudiantes quedan fuera del Sistema Universitario.

Aquellos que obtienen una vacante para una Universidad Federal, consideradas las instituciones de mayor calidad educativa, suelen ser los estudiantes que tuvieron una mejor preparación en la escuela secundaria. A diferencia de lo que sucede en el nivel terciario, las escuelas de nivel medio del Estado no son las de mejor calidad. En consecuencia, los estudiantes de escuelas privadas generalmente son los que logran ocupar las limitadas vacantes universitarias ofrecidas.

Los aspirantes que no lograron acceder a las Universidades Federales o Estatales tienen la posibilidad de ingresar a una Universidad Privada, pero la matriculación y la permanencia en las mismas son muy costosas y no todos pueden afrontarlas. Es por esta razón, que una gran cantidad de ellos emigra en busca de oportunidades de acceso a la Universidad en otros países de la región.

Por lo tanto, los alumnos de los sectores más privilegiados, que pudieron tener una educación secundaria de mayor calidad, son aquellos que logran ingresar a las Universidades del Estado, consideradas las de mayor calidad también. El Estado financia así la meritocracia y la educación de las élites.

La historia de la Universidad Brasileña estuvo marcada por reformas, debates e intentos de mejorar el acceso a la Universidad de los menos pudientes. Así como ciertos grupos sostuvieron la idea de educación de calidad solo para una élite.

El siguiente trabajo tiene por objeto realizar un análisis crítico sobre el sistema de admisión en Brasil para los estudios de Educación Superior fundamentando cuales son los problemas que afrontan los estudiantes cuando quieren ingresar a una Universidad Estatal o Privada. También se analizarán las reformas sugeridas a lo largo del tiempo con el objeto de optimizar el Sistema de admisión y evitar la migración de los estudiantes a otros países.

<sup>1</sup> Trabajo Final de la asignatura Sociología de la Educación, Especialización Docencia Universitaria UAI.

<sup>2</sup> Odontóloga (FOUBA). Diplomado Superior en Implantología Oral y Prótesis (UAI). Especialista en Ortodoncia y Ortopedia Funcional de los Maxilares (AAOFM). Especialista en Docencia Universitaria (UAI) (en curso). Ayudante de primera en Cátedra de Anatomía FOUBA. Ayudante de Anatomía General, Específica y Fisiología Específica en UAI.

<sup>3</sup> Médica (UBA). Coordinador de grado en Centro de Biosimulación. Primera Cátedra de Anatomía Humana. Facultad de Medicina, UBA. Especialista en Docencia Universitaria (UAI) (en curso). Profesora Asociada. Cátedra de Anatomía. UAI.

<sup>4</sup> Cursos preparatorios para la Universidad (López, 2011)



## CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y ECONÓMICO DE BRASIL

Brasil, es el país de América del Sur con mayor superficie (8.515.767 km<sup>2</sup>) y población (201.032.714 habitantes), según el Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística (IBGE, 2014). De acuerdo con la citada fuente, es la séptima economía del mundo, pero tiene grandes inequidades culturales, económicas y sociales. Según CEPAL (2012) el 90.3% de la población mayor de 15 años está alfabetizada pero aún existen 13.984.000 analfabetos según la Unesco (2014).

La Educación Superior en Brasil se desarrolló posteriormente a la de los restantes países de América del Sur ya que la primera organización del sistema universitario por determinación del Gobierno Federal, apareció en 1920 con la creación de la Universidad de Rio de Janeiro<sup>5</sup>. En 1934 se crea y organiza la Universidad de San Pablo y en 1968 se crea la Universidad Federal de Sao Carlos (UFSCar). A diferencia de otros países de la región, como Argentina, la universalización de la educación primaria fue recién en la década de 1990, por lo tanto, el desarrollo de la educación Superior se produjo más lentamente. (Barreyro, 2014).

Durante el siglo XX se produjeron transformaciones en la Educación Superior que dieron lugar al establecimiento del Sistema Universitario tal como se conoce en la actualidad. Las Instituciones de Educación Superior en Brasil pasaron a ser Estatales (Federales) o privadas, desde el año 1997. La Educación Universitaria Estatal es considerada de mejor calidad, mientras que en el nivel medio y primario las instituciones estatales de la educación básica son consideradas de baja calidad, según resultados de los diferentes sistemas de evaluación vigentes en ese país (Barreyro, 2014). Por esta razón, logran mejores resultados en los exámenes de ingreso, aquellos estudiantes de colegios privados, asegurando su educación Universitaria los sectores más privilegiados, en establecimientos de alta calidad y sin pago de matrícula.

Esto sucede, porque para ingresar a las Universidades Federales, por ley, los estudiantes deben aprobar exámenes de selección muy competitivos llamados Vestibulares, en los cuales la calidad de la educación básica que recibió el ingresante juega un papel principal para ingresar exitosamente.

Debido al gran número de desaprobados o de estudiantes que, si bien llegan al mínimo puntaje requerido, no alcanzan a ocupar una vacante, por autorización del Gobierno Brasileiro, se produjo la expansión y habilitación de Universidades de gestión privada con el fin de absorber a aquellos ingresantes que quedaban sin su lugar en la Universidad Estatal.

El sistema de Educación Superior de Brasil se expandió por el sector privado, por lo cual el incremento de la demanda de acceso se pudo resolver sin costos adicionales para el Estado, que pudo invertir en otros rubros. De esta manera, la Educación Superior quedó en manos de las demandas del mercado. Hubo una gran flexibilización en los criterios de habilitación de estas nuevas Universidades y eso hizo que se expandieran las nuevas "empresas educativas" (Barreyro, 2007). Este crecimiento se puede observar en la tabla 1.

TABLA 1. NÚMERO DE ALUMNOS DE GRADO EN CURSOS PRESENCIALES Y TASAS DE CARECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL (1991-2008)

Año	Total de matrículas	Matrículas públicas	Tasa de crecimiento	Matrículas privadas	Tasa de crecimiento
1994	1.661,034	690,450		970,584	
1995	1.759,703	700,540	1.5	1.059,163	9.1
1996	1.868,529	735,427	5.0	1.133,102	7.0
1997	1.945,615	759,182	3.2	1.186,433	4.7
1998	2.125,958	804,729	6.0	1.321,229	11.4
1999	2.369,945	832,022	3.4	1.537,923	16.4
2000	2.694,245	887,026	6.6	1.807,219	17.5
2001	3.030,754	939,225	5.9	2.091,529	15.7
2002	3.479,913	1.051,655	12.0	2.428,258	16.1
2003	3.887,771	1.137,119	8.1	2.750,652	13.3
2004	4.163,733	1.178,328	3.6	2.985,405	8.5
2005	4.453,156	1.192,189	1.2	3.260,967	9.2
2006	4.676,646	1.209,304	1.4	3.467,342	6.3
2007	4.880,381	1.240,968	2.6	3.639,413	5.0
2008	5.080,056	1.273,965	2.7	3.806,091	4.6

Fuente: Brasil-MEC, INEP, 2009.

La expansión cuantitativa de las Instituciones quedó en manos del sector privado, y la calidad en el sector público. El sistema resultante es heterogéneo y predominantemente privado presentando una "diferenciación segmentada". (Barreyro, 2007).

De esta manera, la formación masiva recayó sobre el mercado y fue descuidada por el Estado, el cual invirtió en la formación de las elites.

En ese contexto, durante los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 / 1999-2002), se sancionaron normativas que favorecieron la creación y crecimiento del sector privado con fines de lucro. Estas instituciones tenían gran flexibilización de requisitos de ingreso y de organización curricular y eran muy diversas. Además, en 1999, se creó el Fondo de Financiamiento para el Estudiante de Educación Superior (FIES), por el Ministerio de Educación para facilitar el acceso a la Educación Universitaria Privada.

El lugar de las Instituciones Universitarias privadas en Brasil fue fundamental para colaborar con la creciente demanda social por la Educación Superior, alcanzando a cubrir en los años 90, el 60 por ciento de la matrícula total (López et al, 2011).

<sup>5</sup> Ya Argentina, Chile, Uruguay, Bolivia y Perú tenían sus universidades, algunas de ellas heredadas del imperio español.



Durante los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) continuó el crecimiento del sector privado, pero combinado con políticas de ampliación del sector público destinada a la inclusión de diversos grupos sociales para disminuir la inequidad en la Educación Superior Brasileña. En el año 2004, el presidente Lula da Silva creó el Programa Universidad para Todos (ProUni) el cual consistía en becas, otorgadas según criterios socioeconómicos, para carreras de grado en las Instituciones Privadas de Educación Superior con y sin fines de lucro. Según Barreyro (2014) este programa fue criticado por la utilización de recursos públicos para financiar la educación privada ya que las Instituciones privadas que se adherían recibían la exención de diversos impuestos, beneficiándolas.

El criterio del otorgamiento de las becas se concentraba en aquellos brasileños que no poseen diploma superior y cuya renta familiar per cápita es de hasta un salario mínimo y medio, aproximadamente 470 dólares. Se consideraban también otros criterios: que los estudiantes hayan cursado su Educación Media en escuelas del Estado o hayan sido becarios previamente en escuelas privadas, que sean portadores de deficiencias o que se autodeclaren negros o indígenas (Barreyro, 2014). Además de las personas antes descritas, podían recibir beca también aquellos profesores de escuelas públicas que quisieran hacer alguna carrera de grado de formación en docencia y en ese caso no se tenía en cuenta la renta.

La selección de los alumnos para las becas del ProUni, era según una nota mínima del Examen Nacional de Educación Media (ENEM) que es una prueba nacional voluntaria pero arancelada, aplicado por el Ministerio de Educación y cuyo resultado era utilizado por la mayoría de las universidades públicas y algunas privadas para el ingreso.

El ProUni le imponía a las Instituciones Privadas que cumplieran con requisitos de calidad y que ofrecieran una beca total por cada 10.7 de sus estudiantes regulares que pagaran por sus respectivos cursos y éstas firmaban un contrato por el cual estaban exentas de pagar impuestos.

## REFORMA UNIVERSITARIA BRASILEÑA DE 1968

La reforma universitaria de 1968 estuvo precedida por dos movimientos sociales; uno fue la reivindicación de la clase media por el acceso a la Educación Superior y el otro por el movimiento estudiantil.

El cambio en las políticas de desarrollo económico del siglo XX, donde se pasó de una política agraria exportadora a una política industrial, llevó a que aquellas personas con un cierto grado de escolaridad llegaran a puestos jerárquicos con buenos salarios y niveles de vida, mientras que otros apenas lograron alcanzar las necesidades básicas. Se generaron dos grupos; los que son incluidos y los excluidos del mercado. Tal es el impacto, que en los años 1964-1968 se evidenció un aumento significativo en la búsqueda de vacantes en la Educación Superior.

Antes del golpe de Estado de 1964, los estudiantes, agrupados en la Unión Nacional de los Estudiantes (UNE) ya discutían la necesidad de una reforma universitaria, donde planteaban los temas de la autonomía universitaria, la participación del alumnado y cuerpo docente en la administración universitaria, el aumento del número de vacantes, entre otros. Con el golpe militar en aquel año, que destituyó al Presidente Goulart y debido a la resistencia estudiantil, se inició un proceso de intervención y ocupación de las universidades. En diciembre de 1967, debido a las protestas estudiantiles, se lleva a cabo la conformación de una comisión, presidida por el Coronel Meira Matos, con el fin de estudiar y proponer normativas para contener la crisis estudiantil. Tal es así, que la comisión Meira Matos, como así la conoció, elaboró un informe final en donde propone llevar a cabo una reforma universitaria para lograr el control del movimiento estudiantil y la expansión de la Educación Superior. Esto llevó a que, en junio de 1968, el gobierno militar formara el Grupo de Trabajo para la reforma universitaria (GTRU), cuyo objetivo era elaborar una propuesta de legislación para la Educación Superior.

El GTRU fue presidido por el Ministerio de Educación y contó con representantes del Ministerio de Planificación, de Hacienda y del Consejo Federal de Educación (CFE). El CFE, previo al golpe de Estado de 1964, fue creado por la primera ley de las llamadas "Leyes Directrices y Bases", en 1961, dichas leyes regulaban hasta el momento la educación brasileña. Era un consejo técnico calificado para tratar los temas relacionados a la Educación Superior (funcionamiento de establecimientos, reconocimiento de universidades, promoción de investigaciones, opinar sobre diversos temas educativos). Durante el gobierno militar, no sólo se mantuvo, sino que adquirió más atribuciones. La propuesta de legislación de la GTRU le aumenta los poderes al Consejo Federal de Educación.

Tal es así, que dentro del CFE se dieron los debates sobre el modelo de universidad implantado que implementará Brasil. En el interior de esos debates se podrían considerar en dos fases; la jurisprudencial y la legislativa.

En la etapa jurisprudencial, el CFE tomó la posición de abstenerse de proponer normas legales para la educación, buscó establecer un modelo de universidad; los consejeros propusieron modelos educativos mediante la elaboración de doctrinas y jurisprudencia que se realizó mediante pareceres, resoluciones, indicaciones y estudios especiales. En donde se trataban los temas de autonomía universitaria, desarrollo de la investigación en las universidades, ciclos básicos y profesional, no se hizo referencia al sistema de créditos, uno de los principios fundamentales de la reforma de 1968.

En la etapa legislativa, el CFE tuvo dos momentos de participación: el primero en la elaboración de los decretos que replanteaban la estructura de las universidades federales, manteniendo su postura de regular la organización de las universidades, sólo establecer la doctrina de organización; y el otro en su participación el GTRU, en donde elaboró anteproyectos de ley que fueron el marco legal de la reforma universitaria.



Los debates de los consejeros del CFE se reconstruyeron en la *"Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos" (RBEP)*, con el fin de vincularse con los seguidores de la nueva escuela para lograr un liderazgo intelectual y moral en la implementación de políticas públicas en pos del mejoramiento de la educación superior. Mencionaremos algunos de los principios que publicaban los consejeros en dicha revista entre los años 1962- 1971:

- La autonomía universitaria y el Estado: para los consejeros la universidad debía cumplir una triple función; realizar investigación, estar al servicio de la cultura y atender la exigencia del desarrollo. Para llevar a cabo esta triple función, la universidad no era totalmente autónoma.
- Universidades, facultades profesionales y el ciclo básico: los consejeros publicaron que un error de la educación universitaria fue organizarse en facultades profesionales. La solución era la implantación de un ciclo básico: el estudiante ingresaría a la universidad, pero no al curso, esa elección la haría una vez finalizado el ciclo básico. Algunos consejeros (Teixeira, 1968) opinaban que este ciclo permitiría de la selección de los estudiantes, es decir, los mejores continuarían las carreras largas.
- La sustitución del sistema de cátedras por el sistema departamental: uno de los consejeros (Newton Sucupira, 1968) planteaba que el sistema departamental posibilitaba un mayor número de estudiantes por lo que se obtendría un mayor número de vacantes, sin aumentar la inversión.
- Los recursos limitados y el control de la expansión: con respecto a este principio, los consejeros planteaban que los recursos que eran asignados a la educación requerirían de una planificación previa para ser asignados, en cuanto a la expansión, planteaban que ésta debía acompañar al desarrollo regional. La demanda de la educación se debía realcionar con el desarrollo económico.
- El posgrado: para algunos consejeros, la investigación y la educación debían ser parte de la formación de grado. Otros opinaban que la investigación durante la formación de grado no se justificaba argumentando que los estudiantes eran inmaduros para realizar dicha actividad (Chagas, 1962 2b). Sucupira (1962) planteaba que una investigación de alto nivel se debía realizar en los cursos de postgrado. Entonces el postgrado tendría como función producir ciencia formando tecnólogos para la industria y profesores para la educación universitaria.
- Pirámide educativa y término de los estudios: se elaboró un sistema de educación dividido en varios niveles. En todos los niveles el ingreso al trabajo debía ser posible. En la propuesta, los consejeros presentaron tres niveles: 1) ciclo básico; 2) formación de profesional de corta y larga duración; 3) el posgrado.
- Selectividad y oportunidad para todos: en este punto los consejeros estaban divididos en aquellos que defendían la educación superior para algunos (los mejores alumnos) y aquellos que defendían una educación superior para todos.

## LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PRIMER GOBIERNO DE LULA DA SILVA

Durante su primer gobierno de coalición, la política se manifestó en un documento "una escuela del tamaño del Brasil" (Silva Junior, 2005: 28), en donde se democratizaba el acceso y se garantizaba la permanencia, calidad social de la educación, con respecto a la educación superior. Este programa la colocaba en un lugar fundamental para lograr un desarrollo nacional y por eso debían ser valorizadas las universidades e institutos de investigación. Proponía la ampliación de vacantes (para alcanzar el 30% del grupo de edad de 18-24 años), creación de programas de apoyo para estudiantes de hogares carentes. Además, las instituciones públicas serían el referente para las instituciones de Educación Superior.

Las políticas principales en Educación Superior abordaron tres cuestiones: la evaluación de la Educación Superior, la ampliación y la democratización del acceso y la construcción de un proyecto de ley de Educación Superior, llamado "reforma universitaria". Las dos primeras se llevaron a cabo y se las conoce como SINAES (Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior) y PRO-UNI (Programa Universidad para todos). En ambos proyectos participaron referentes de distinto orden: los académicos (profesores de Instituciones de educación Superior públicas y federales); los excluidos (grupo hacia el cual están dirigidas las políticas analizadas) y los empresarios relacionados con la Educación Superior privada.

A principios del gobierno, fue creada la Comisión Especial de Evaluación (CEA) formada por miembros del gobierno y expertos, la mayoría proveniente de universidades públicas. Esta comisión propuso la creación del SINAES, donde apuntó el foco de la evaluación a la institución y no al alumno. Esta propuesta tuvo críticas, pero igualmente logró la aprobación de la ley en el Congreso Nacional instituyéndose el SINAES y sostuvo su idea de evaluación institucional y la autoevaluación de la institución.

Otras de las políticas implementadas por este gobierno para compensar las desigualdades sociales (renta familiar, escuela de origen de la enseñanza media y raza/colo/etnia) fueron: el Programa Universidad para Todos (PRO- UNI), reserva de vacantes - cuotas para estudiantes de escuelas públicas, afrodescendientes e indígenas, el aumento de vacantes en instituciones públicas federales y creación de nuevas instituciones federales.

El PRO-UNI es el más conocido y fue sancionado por ley en el año 2005. Consideraba las desigualdades de acceso y permanencia en la Educación Superior, otorgaba becas totales o parciales en instituciones de Educación Superior privadas con o sin fines de lucro. Estas becas estaban destinadas a estudiantes de nacionalidad brasileña cuya renta familiar no supere tres salarios mínimos, haber cursado la enseñanza media com-



pleta en escuela pública o en instituciones privadas como becarios integrales. Ante este proyecto, los empresarios tuvieron sus reivindicaciones (otorgar becas parciales, cambios en los requisitos de la renta familiar, los beneficiarios sean alumnos de instituciones públicas como privadas), y por ello demostraron públicamente su apoyo al PRO-UNI.

Algunos autores opinan que el PRO-UNI puede ser considerado como una alternativa para aumentar el número de vacantes sin aumentar directamente el gasto federal; otros dicen "legítima la distinción de los estudiantes por sector [...], contribuye para el mantenimiento de la estratificación social existente" (Catani, Giliolo y Hey, 2006: 136).

Con la implementación del PRO-UNI, el gobierno de Lula aspiraba a abrir en los próximos años casi 300 mil vacantes (en el primer semestre de 2009 se ofertaron alrededor de 156 mil becas) y llegar a 500 mil antes de terminar el mandato. En el año 2007 el PRO-UNI no pudo cubrir el 10 % de las vacantes ofrecidas; uno de los motivos de este bajo porcentaje, es que el PRO-UNI otorga cuotas raciales, y estas vacantes son la más difíciles de cubrir, ya que negros e indígenas pertenecen a los niveles sociales más desfavorecidos y no tienen los medios para solventar una carrera de grado. (Catani; Hey, 2007), ya que no solo requiere la ayuda académica sino también la ayuda económica para solventar los gastos de residencia, transporte, alimentación; es por este motivo que algunos dudan de la eficacia del programa, (Mancebo, 2004; Carvalho, 2006); sin embargo, Dias Sobrinho y De Brito (2008, p. 502) afirman que, según estudios recientes los alumnos incluidos en el PRO-UNI han obtenido mejores resultados académicos que el resto de los estudiantes.

El proyecto de "Reforma Universitaria" fue desarrollado por el Ministerio de Educación, y fue causa de debates públicos donde también participaron miembros de la comunidad académica y otros sectores de la sociedad. Hubo tres versiones de dicha reforma. La primera restableció el papel del Estado en la Educación Superior, garantizaba la autonomía de las instituciones, pero éstas deberían

someterse a una evaluación institucional. El punto más discutido fue el hecho de que las universidades debían contar con representantes de la sociedad civil en la creación de un consejo, donde se aseguraría la participación de la sociedad en el proceso de evaluación.

Los empresarios de la Educación Superior organizaron un forum (Forum Nacional de la Libre Iniciativa) para participar de la discusión de la reforma, emitieron un comunicado donde manifiestan que el proyecto de reforma "en lo que concierne al sistema privado es intervencionista, inconstitucional y nocivo al esfuerzo de la libre iniciativa en mejorar sus proyectos y programas educativos..." (propuestas del Forum Nacional de la Libre Iniciativa en Educación, 2005-2006).

A este proyecto le siguieron la segunda y tercera versión, resultado de dos años de discusiones promovidas por el Ministerio de Educación. La Presidencia del Congreso Nacional envió una cuarta versión; parte de él fue aprobada, se declaró a la educación como un bien público, se consolidó la diversificación de instituciones y de calidad, sin embargo, no logró el consenso y se realizaron enmiendas. Tal es así que al año 2010, Brasil no definió su proyecto de Educación Superior.

## SISTEMA DE ADMISIÓN: VESTIBULAR Y ENEM

El sistema de Educación Superior Brasileño no tiene ingreso irrestricto como otros países de la región, sino que presenta exámenes de ingreso o admisión que según la Universidad a la cual el estudiante desea ingresar, debe rendir uno, otro o ambos. Esos exámenes son el Vestibular y el ENEM (Examen Nacional de Educación Media).

Los exámenes de admisión mencionados, sólo se rinden en portugués y cada universidad tiene autonomía para elegir cuál de los dos utilizar para seleccionar a sus alumnos. Cada Universidad Federal tiene un número fijo de vacantes o vagas en sus distintas carreras y los estudiantes con mejores notas en los

exámenes obtienen esos lugares hasta completarlos. Eso no significa que las mejores notas tienen asegurado un lugar en la Universidad elegida, sino que se van ocupando esas vagas hasta llenarlas, pudiendo así un alumno con una calificación alta no ingresar a la Educación Superior por falta de vacantes.

Con respecto al ingreso a la Educación Superior privada, existe en estas Instituciones mayor flexibilidad en lo que respecta a los métodos de ingreso para los estudiantes que se postulan. Utilizan las calificaciones obtenidas en el Vestibular, en el ENEM, exámenes de nivelación o en cursos de ingreso con exámenes finales.

## EXAMEN VESTIBULAR

El Vestibular en Brasil es un examen de ingreso utilizado por las Universidades para realizar la admisión de los estudiantes, en base a las vacantes o vagas, con las que cuenta cada Institución. Se evalúan los conocimientos adquiridos en la educación básica y media y se genera un ranking por notas obtenidas, para lograr el ingreso en cada Universidad. Este examen es administrado por instituciones creadas para ello.

Según la Institución a la que se desee ingresar, el examen puede variar su estructura, pero se divide en dos partes. Una de ellas es una primera instancia en la cual el estudiante debe responder preguntas de Multiple Choice sobre asignaturas básicas. En la segunda parte, a la cual se accede solo si se aprueba la primera, el estudiante debe realizar la aplicación práctica de esos conocimientos.

El examen Vestibular fue anterior a la creación de las primeras Universidades ya que su origen es del año 1911 y se lo denomina Vestibular desde el año 1915. Su introducción se convirtió según Pousadela (2007) en la "(...) ampliación controlada del ingreso (...)" ya que anteriormente solo ingresaban aquellos egresados de colegios de elite, y una vez instaurado este examen se permitió, aunque de manera restringida, el acceso a la Universidad de aquellos estudiantes que no provenían de instituciones privilegiadas.



Hasta la década de 1960, cuando comenzó la expansión de la matrícula, el Vestibular era un examen mucho más difícil que en la actualidad (Pousedela, 2007). A partir de ese entonces, adoptó un formato de Multiple Choice ya que antes constaba de una parte escrita, disertativa y otra oral. Al hacerlo de opción múltiple, se pudo comenzar el procesamiento por computadora. Sin embargo, el criterio de nota mínima que se propuso generó grandes cantidades de aprobados que no coincidían con el número de vacantes disponibles y tuvieron que comenzar a ocuparlas sólo con los primeros puestos.

En 1968, se sanciona la Ley 5540, en respuesta a los movimientos de protesta por la cantidad de personas que no ingresaban al sistema, en la cual se "(...) instituía un sistema clasificatorio con corte por notas máximas" (Pousedela, 2007). Simultáneamente, el Ministerio de Educación habilitó la creación de numerosas Instituciones privadas para descomprimir la presión por la demanda.

A comienzos de la década de 1990, alrededor de dos millones y medio de aspirantes se inscribían para rendir el Vestibular. Para el año 2005, se estima una cifra alrededor de los tres millones. (Pousedela, 2007). Los aspirantes que logran entrar son mucho menos que los que se anotan en un principio, dado a la baja cantidad de vagas ofrecidas. Este desfase entre la cantidad de aspirantes e ingresantes se puede observar en la Universidad de Campinas que ofrece cinco mil vacantes o vagas por las que compiten alrededor de veinte mil aspirantes (Sigal, 2004).

Por lo tanto, no sólo el límite de acceso es el examen Vestibular sino también la delimitación de los cupos. La Universidad Federal de San Carlos, en base a sus datos estadísticos, elaboró un gráfico que muestra la oferta de cupos (vagas) en relación a la cantidad de aspirantes. (Figura 1). Se observa que los cupos son muy reducidos frente a la alta demanda de acceso y, en su mayoría, los que logran ingresar son estudiantes provenientes de la enseñanza media privada. (Figura 2).

Es preciso señalar que debido al bajo nivel de la Educación Media comenzó a ser necesaria la asistencia a cursos de preparación privados, cuyos aranceles eran muy costosos, para poder pasar el examen e ingresar a la Universidad. Esto supuso una "(...) clara selección socioeconómica del alumnado." (Pousedela, 2007).

Los estudiantes provenientes de escuelas secundarias privadas obtienen mejores resultados en los exámenes Vestibulares tal como afirma Sigal (2004) "proviene los estudiantes de clase media y alta que luego ocupan la mayor parte de las vacantes de una Universidad subsidiada por el Estado" (p.208). Así se evidenció en el año 2001 la participación dentro del sistema de Educación Superior, de "estudiantes procedentes del 10% más rico de la población, era del 42,6% (...) Los provenientes del 50% más pobre constituían el 7,2%. El 76,8% de los estudiantes era, además, de raza blanca". (Schwartzman, 2003) De acuerdo al último censo, realizado en el año 2010, el 50,7% de la población es afrodescendiente de un total de 190.732.694 personas. (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, IBGE, 2010).

El Vestibular ha sobrevivido los sucesivos cambios de gobierno y las transiciones entre regímenes políticos. Según Chiroleu (1992) "si bien el examen Vestibular es resistido año a año por los aspirantes, el mismo es considerado como una construcción histórico-social que se halla profundamente arraigada en la sociedad, y que es aceptada por ser una manera supletoria de mantener las jerarquías y las diferencias sociales". (p.179)

El Vestibular es en Brasil una institución cuya legitimidad no es cuestionada ni siquiera por quienes la padecen. (Pousedela, 2007) Sin embargo, han proliferado instituciones ligadas a la preparación para el examen, con información y contención psicológica para los aspirantes ya que los desestabiliza emocionalmente la presión de tener que rendirlo.

Los cuestionamientos realizados en torno al examen Vestibular son de tipo técnico de la modalidad del examen, más que por su existencia y por ser además una prueba que deja afuera de la Educación Superior a la gran mayoría de los aspirantes.

FIGURA 1. RELACIÓN ENTRE CUPOS O VAGAS Y ASPIRANTES

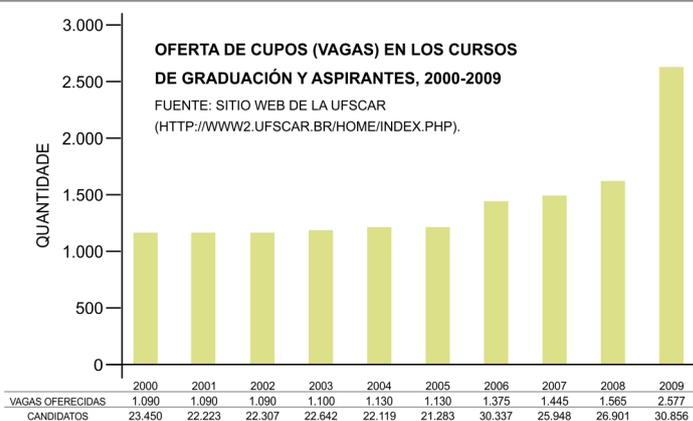
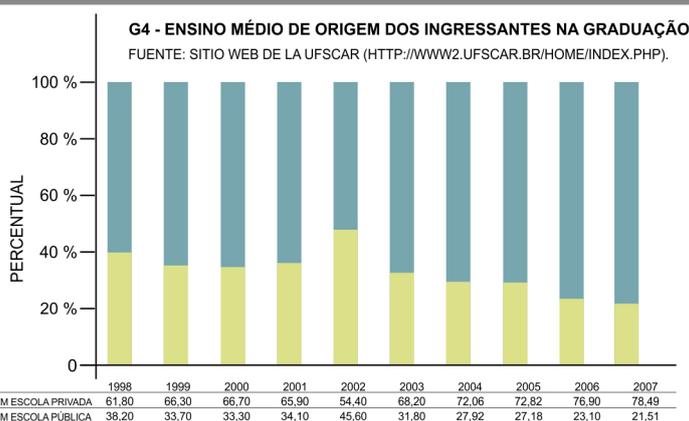


FIGURA 2. ORIGEN DE LA ENSEÑANZA MEDIA DE LOS ASPIRANTES QUE LOGRAN INGRESAR A LA ES





## EXAMEN NACIONAL DE ENSEÑANZA MEDIA (ENEM)

El ENEM es el Examen Nacional de Enseñanza Media, creado por el Ministerio de Educación brasileño para evaluar el nivel de calidad de la educación media, pero se comenzó a utilizar como prueba de acceso al sistema Universitario, a través del Sistema de Selección Unificada (SISU).

Fue presentado en 1998 como una evaluación voluntaria de la educación secundaria para medir la calidad de los egresados escolares. Sin embargo, en 2010, el Ministerio de Educación y las Universidades Federales acordaron que el examen sería parte de la estrategia para selección de admisión.

El examen puede realizarlo todo estudiante a punto de graduarse del nivel medio o ya graduados, es arancelado y voluntario. Su estructura cuenta con un ensayo escrito y cuatro pruebas de 45 preguntas de Multiple Choice, en base a contenidos del idioma portugués, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales y redacción. Se realiza anualmente durante dos días y se administra simultáneamente en todo el país.

Los estudiantes que se someten al examen pueden postularse a dos Universidades Federales de cualquier parte del país y los resultados del mismo también son utilizados para seleccionar a aquellos estudiantes de bajos recursos que aplican para becas y préstamos para estudiar en Instituciones privadas.

Sin embargo, el ENEM ha sido criticado y cuestionado por su alto costo y vulnerabilidad a la corrupción, por la calidad y por los prejuicios ideológicos en las preguntas de ciencias Sociales. El examen le cuesta al Estado alrededor de 100 millones de dólares y la mayoría de los estudiantes de bajos ingresos o que provienen de escuelas públicas están exentos de la cuota de 15 dólares.

En 2015, 9,5 millones de nuevos y previos egresados dieron la prueba, de los cuales 2,8 millones compitieron por 205.000 vacantes para Instituciones Federales. (Schwartzman y Knobel, 2016).

Si bien la intención era que el ENEM lograra un acceso a la Educación Superior más democrática, ya que permitiría a los estudiantes de cualquier región postularse a una vacante, ha sido inalcanzable apoyar financieramente a los estudiantes de escasos recursos.

Los debates sobre la reforma de la educación media se han asociado al ENEM ya que se propone cambiar los planes de estudio, de uno unificado a otro diversificado en el cual haya una base común enfocada a lengua y matemática, pero seguido de vías electivas de estudios académicos más avanzados u opciones profesionales para los que quieran entrar al mercado laboral directamente luego de graduarse. Esto surge porque las escuelas secundarias han pasado a ofrecer una preparación orientada a la admisión a la Universidad Pública, a la cual solo unos pocos asistirán. (Schwartzman y Knobel, 2016)

Se propone también que el ENEM ponga a prueba competencias generales de lenguaje y matemática y evaluaciones por separado de los diferentes caminos que los estudiantes tomarán.

Durante el gobierno Militar, se registraron los mayores índices de expansión del sistema de Educación Superior y en 1968, se dio lugar a una "reforma conservadora" impuesta por ellos.

El sistema brasileño es dualista y selectivo, acorde a una sociedad segmentada que puede aceptar la diferencia aun cuando se superponga con la desigualdad. Se trata de un sistema dualista con un componente estatal gratuito pero elitista y un sector privado que soporta y soportó la presión de la demanda compitiendo por los costos del mercado, pero con baja calidad educativa.

## CRÍTICAS Y REFORMAS AL SISTEMA DE ADMISIÓN

Recientemente, a noventa años del establecimiento del examen Vestibular, se comenzó a cuestionar su lógica clasista, pero a través de la implementación de cursos Prevestibulares comunitarios, gratuitos o sostenidos por aranceles mínimos. Estos surgieron en Rio de Janeiro y fueron impulsados por iglesias, movimientos políticos, sindicatos y grupos de estudiantes voluntarios, en el año 2000 y se fueron extendiendo a todo Brasil.

Estas instituciones se hicieron llamar "Universidad Popular" y buscan poner al alcance de todos, la preparación para rendir el examen, pero no reclamó la apertura de vacantes. Según Barreyro (2008), esto "reforzó su lógica meritocrática al intentar divorciarla de sus connotaciones clasistas, permitiendo a los pobres meritorios o talentosos elevarse por encima de su clase".

En el año 2001, la Asamblea Legislativa del Estado de Rio de Janeiro decidió reservar el 40% de las vacantes de sus universidades Estaduales para "pretos" y "pardos" y la Universidad del Estado de Rio de Janeiro, se convirtió en la primera en aplicar el sistema. Esto se denominó "cuotas raciales". Esta legislación preveía también la reserva del 50% de las vacantes para estudiantes de escuelas públicas incluyendo ese porcentaje dentro de las cuotas raciales.

A partir de esas reformas, se argumentó que se trataba de un "racismo encubierto" con carácter discriminatorio y legitimante de las distinciones raciales, así como la confusión entre racismo y pobreza (Luis Nassif, en Folha de Sao Paulo, 2/3/05).



*“La Educación Superior en Brasil es un privilegio al que no todos los estudiantes logran acceder. A lo largo de la historia del país, se pudo notar una marcada tendencia elitista respecto de quiénes son los que pueden ingresar al sistema. La población atraviesa grandes desigualdades económicas, culturales y sociales.”*

*“Los cuestionamientos realizados en torno al examen Vestibular son de tipo técnico de la modalidad del examen, más que por su existencia y por ser además una prueba que deja afuera de la Educación Superior a la gran mayoría de los aspirantes”.*

*“El problema de la admisión Universitaria en Brasil es un flagelo que aún en la actualidad atenta contra la democracia en el acceso a la Educación Superior. Muchos estudiantes año tras año emigran en busca de nuevas oportunidades de acceso a la Universidad a otros países de la región.”*

La Universidad de Brasilia fue, en el segundo semestre del año 2004, la primera Universidad Federal en adoptar el sistema de cuotas raciales para el ingreso por el Vestibular, pero “se agregó un sistema de comprobación de “status racial” de los aspirantes mediante el análisis de sus fotografías por una comisión encargada de separar a los negros (o indios) “verdaderos” de los “burladores raciales” mediante una evaluación fenotípica (...)” (Pinto de Góes, en O Estado de Sao Paulo, 13/04/04; Fry, en O Globo, 14/04/04).

En el año 2004, estudiantes brasileños organizados en la Unión Nacional de Estudiantes (UNE) han propuesto que la educación es un “derecho de todos” pero no planteaban la posibilidad de un ingreso irrestricto sino la inmediata y drástica ampliación de las vacantes disponibles en las Universidades Federales mediante la creación de plazas nocturnas. Proponen también una reserva del 50% de las vacantes en las Universidades del Estado para alumnos procedentes de escuelas públicas con una cuota dentro de ese porcentaje para afrodescendientes y para indígenas. Reclaman también una política de asistencia que garantice vivienda, alimentación, becas de estudio, asistencia médica y acceso a bibliotecas y actividades culturales. Según Barreyro (2008) la propuesta es ambiciosa ya que su aplicación propondría un cambio cualitativo: la transformación de un sistema meritocrático en el cual el mérito se encuentra indisolublemente ligado a la clase y la raza, en un sistema meritocrático “genuino” que garantice que sean los más aptos y esforzados dentro de cada grupo los que accedan a la Educación Superior.

## CONCLUSIÓN

A través de un análisis de la situación de los sistemas de admisión brasileños y un recorrido por la historia de la Universidad descrita en este trabajo, se pueden entender cuáles fueron las bases y la evolución del sistema educativo de Brasil como se lo conoce en la actualidad.

Siempre existió un compromiso del Estado por regular la situación de la Universidad, en cuanto matriculación, becas, permanencia y egreso de sus estudiantes. Sin embargo, a lo largo de la historia, se pudo notar una marcada gestión elitista y meritocracia que no siempre permitió que aquellos con menores posibilidades pudiesen acceder a la Educación Superior.

El Gobierno de Lula Da Silva intentó con sus reformas compensar las desigualdades sociales a través de programas como el ProUni, otorgando becas y reservando vacantes para estudiantes que antes no podían ni siquiera aspirar a la Educación Superior, producto de una sociedad que históricamente los dejó fuera del sistema. El país aún mantiene un debate entre el acceso democrático o directo y el acceso selectivo o restrictivo. Existen grupos que defienden al acceso democrático por ser una política de justicia social e igualdad, mientras que el acceso restrictivo o selectividad se defiende por preservar la educación de calidad para la clase privilegiada de la sociedad. Aquellos que pueden por tener los medios para lograrlo son, para esta sociedad elitista, los que deben estudiar en la Universidad, “(...) reservando la excelencia intelectual para unos pocos (...)” (Duarte, 2005).

Aquí se considera que el problema de la admisión Universitaria en Brasil es un flagelo que aún en la actualidad atenta contra la democracia en el acceso a la Educación Superior. Muchos estudiantes año tras año emigran en busca de nuevas oportunidades de acceso a la Universidad a otros países de la región.

Queda pendiente en la agenda legislativa del Estado Brasileño favorecer la equidad en el acceso, aumentar la cantidad de vacantes en las Universidades y otorgar mejores oportunidades a aquellos que menos tienen.

**BIBLIOGRAFÍA**

**Barreyro, G.** (2008). La educación superior en Brasil: raza, renta y escuela media como factores de desigualdad. *Revista de la Educación superior*, v. 37 (146), p. 53- 64. ISSN 0810- 2760. México. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602008000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000200004&lng=es&tlng=es)

**Barreyro, G.** (2010). La educación superior en el primer gobierno de Lula Da Silva en Brasil: políticas, actores y grupos participantes. *Revista de la Educación Superior*. v. 39 (153). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602010000100007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000100007)

**Barreyro, G y Oliveira Costa, F.** (2015) Las políticas de educación superior e Brasil en la primera década del siglo XXI. Algunas evidencias sobre impactos positivos en la equidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. v. 20 (64) p. 17-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14032722003>

**CEPAL** (2012). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2012*. Recuperado de: <http://www.eclac.cl/>

**Chiroleu, A.** (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posicoes, Campinas*, v.20, n 2 (59) p. 155- 160. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a10>

**Instituto Brasileño de Geografía y estadística IBGE**, 2010, Censo nacional de población. Recuperado de <https://es.globalvoices.org/2011/12/05/brasil-censo-revela-que-la-mayoria-de-la-poblacion-es-de-raza-negra-o-de-mestiza/>

**López, M. y Montenegro, E. y Condenanza, L.** (2011). Acceso y permanencia en la universidad pública: os casos de Argentina y Brasil. En *XI Coloquio Internacional sobre Gestao Universitaria na América do Sul, II Congreso Internacional IGLU*, Florianópolis, 7-9 de diciembre de 2011. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/25929/1.21.pdf?...1>

**Marquis, C.** (2002) Nuevos proveedores de educación superior en Argentina y Brasil. UNESCO, I. E.S.A.L.C, IES/2002/ED/PI/6, Argentina. Recuperado de <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00106.pdf>

**Pousadela, Inés M.** (agosto 2007) "La igualdad y el mérito. Un análisis comparativo de las políticas de acceso a la universidad en Argentina y Brasil" *Revista Temas y debates*, Temas i debates n. 13. Argentina. Recuperado de [http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/2133/1479/La%20igualdad%20y%20el%20m%c3%a9rito\\_TyD13.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/2133/1479/La%20igualdad%20y%20el%20m%c3%a9rito_TyD13.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

**República Federal de Brasil.** (1968) *Ley 5540*. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>

**República Federal de Brasil.** Ley 9394. *Ley de Directrices y Bases de la Educación*. Recuperado de [http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi\\_normativa/brasil\\_ley\\_nro\\_9394\\_1996.pdf](http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/brasil_ley_nro_9394_1996.pdf)

**Rothen, José Carlos** (2006). La reforma universitaria brasileña de 1968. *Revista de la Educación Superior*. v. XXXV (1), n. 137, p. 43- 61. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v35n137/0185-2760-resu-35-137-43.pdf>

**Schwartzman, S. y Knobel, M.** (2016). Pruebas de ingreso de alta exigencia: Una mirada desde Brasil. *International Higher Education*. The Boston College Center for international Higher Educational, n. 85, p.22-24. Recuperado de [http://ceppe.uc.cl/images/stories/recursos/ihe/Numeros/85/HIGHER\\_85.pdf](http://ceppe.uc.cl/images/stories/recursos/ihe/Numeros/85/HIGHER_85.pdf)

**Unesco** (2014). *Teaching and learning: achieving quality for all*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225660e.pdf>



# INCLUSIÓN DE UN MÓDULO DE FORMACIÓN EN CUIDADOS PALIATIVOS EN LA RESIDENCIA DE CLÍNICA MÉDICA DEL HOSPITAL UNIVERSITARIO UAI

POR **MIRTA EDELMIRA GUTIÉRREZ**<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

De acuerdo a diferentes autores, entre ellos Pessini (2006) y Navarro Sanz (2008), a nivel mundial, más de 50 millones de personas mueren anualmente debido a enfermedades fatales. Sin embargo, la expectativa de vida mundialmente ha aumentado. Según estadísticas de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) 6 millones de personas fallecen anualmente por cáncer, por lo que en perspectiva para el año 2020 existirán 15 millones de casos nuevos de cáncer. Si se consideran las mismas perspectivas, la OMS estima que, en 2050, la población mundial mayor de 60 años pasará de 600 millones a 2 mil millones, este aumento será mayor en los países subdesarrollados. Por su parte Las Naciones Unidas en su reporte sobre mortalidad mundial de 2017, informa que las tasas de mortalidad en adultos han disminuido, aumentando la expectativa de vida.

Asimismo, la OMS (2014) en la septuagésima séptima Asamblea Mundial reconoció que alrededor de 40 millones de personas necesitan cuidados paliativos por año; y que esta demanda aumentará, debido al envejecimiento de las poblaciones y al aumento mundial de enfermedades crónicas y enfermedades no transmisibles.

Considerando las aseveraciones sobre la muerte en la sociedad actual de Espinar Cid (2012) las defunciones de pacientes con enfermedades crónicas se producen en mayor proporción en instituciones de salud que en el domicilio.

Década tras década aumenta el número de muertes intrahospitalarias de pacientes con diagnósticos incurables, cuya última internación podría haberse evitado de haber existido un adecuado seguimiento ambulatorio o en domicilio de su patología. Lo expuesto surge como conclusión del análisis antropológico de las actitudes ante la muerte de la Lic. en Antropología Analía C. Abt. (2006)..

En torno a esta problemática surgen algunos interrogantes: ¿el número de internaciones en las cuales es previsible la muerte del paciente, podría disminuirse con una adecuada contención familiar por parte del equipo de salud en domicilio? Para los casos que hubieran sido necesaria la institucionalización del paciente, ya sea en el domicilio o en el centro de salud, ¿el equipo médico está capacitado para brindar contención al paciente, prevenir sus complicaciones y dar solución a los síntomas del paciente en agonía?, en definitiva, ¿tratar de preparar al paciente y a su familia para la muerte?

Los cuidados paliativos (C.P) son una rama, recientemente especialidad, de la medicina que incluyen a todos aquellos pacientes que sufren enfermedades incurables, progresivas, irreversibles con limitación de su pronóstico vital. (SECPAL, 2014). Los C.P tratan de brindar los cuidados necesarios al paciente y su familia durante el transcurrir y al finalizar el padecimiento de una enfermedad crónica y mortal, con el objeto de asegurar el bienestar del paciente y su grupo familiar.

En 2015, la revista The Economist clasificó en un ranking a 80 países del mundo según la cantidad y la calidad de los recursos con los que contaban para acompañar el buen morir (paciente relajado, sin síntomas como falta de aire o dolor que lo angustien, rodeado de sus seres queridos). La Argentina quedó ubicada en el puesto treinta y dos, y sexto en calidad de muerte en el continente americano, detrás de Estados Unidos, Canadá y Chile, entre otros.

El Hospital Universitario (H.U) UAI no es ajeno a esta realidad internacional. Dentro de las causas de muerte de sus tasas de mortalidad se encuentran patologías avanzadas e irreversibles, con población de edad avanzada en un amplio porcentaje. En cada uno de los diferentes servicios del H.U se internan pacientes que requieren C.P: en el servicio de cardiología, pacientes con insuficiencia cardiaca terminal; en los servicios de clínica y terapia intensiva, pacientes con enfermedades neoplásicas incurables o con patologías infecciosas avanzadas e incurables. Asimismo, se atienden pacientes con enfermedades neurológicas incapacitantes e irreversibles como Alzheimer, esclerosis múltiple, esclerosis lateral amiotrófica, entre otros.

<sup>1</sup> Graduada de la Especialización Docencia Universitaria UAI. Trabajo Final modalidad Intervención Educativa Tutora Alejandra Macri.



Con el objeto de evaluar el nivel de conocimientos relativos a los C.P de los profesionales del H.U, se implementó una encuesta en diciembre de 2016 a todos los profesionales médicos del mencionado hospital, residentes de primero, segundo, tercer y cuarto año, médicos de planta y jefes de cada servicio. Del análisis de las respuestas a esta encuesta, se obtuvieron los siguientes resultados: de un total de 51 médicos encuestados, casi la totalidad de los médicos del H.U (41 médicos, 80%) no poseen los conocimientos requeridos para abordar pacientes en el final de la vida. La principal conclusión del estudio fue que casi la totalidad de los médicos del H.U no poseen los conocimientos requeridos para abordar pacientes en el final de la vida.

De los datos aportados por el análisis estadístico de la encuesta, se infiere que tanto durante la residencia en el H.U y aun al concluir la misma, la gran mayoría de los médicos de las diferentes especialidades reconocen no poseer conocimientos específicos sobre los alcances de los CP ni conocimientos para poder brindar asistencia de alta calidad a pacientes que lo requieran. Como consecuencia, las personas fallecen sin haber recibido estos cuidados paliativos creando disconfort y una percepción negativa del paso de la vida a la muerte por parte de los acompañantes.

Tal vez incluso se podría haber evitado el uso de medidas invasivas, la conocida "obstinación terapéutica" inútil en muchas oportunidades. Según la definición de Simón Lorda (2008) la decisión médica sobre la futilidad de una medida o tratamiento es sumamente dificultosa, puesto que en medicina no existen certezas absolutas. Aún así, cuando un profesional, tras una evaluación minuciosa del caso clínico específico, considera alguna medida terapéutica como inútil, pero asimismo la inicia, es lo que se ha denominado obstinación terapéutica, anteriormente conocida con otros términos menos acertados como "encarnizamiento terapéutico" o "ensañamiento terapéutico". También puede denominarse a la obstinación terapéutica con el actual término, reconocido por la Real Academia de "distanasia". Asimismo, y considerando una visión desde la gestión, la falta de conocimiento acerca de los C.P por parte de los galenos del H.U, que redundan en el aumento de la obstinación terapéutica, conlleva un aumento innecesario de los gastos en terapéuticas.

Surge de todo lo expuesto, la interpelación acerca de si ¿es posible mejorar la asistencia de los pacientes terminales internados en el servicio de clínica médica del H.U? ¿Es acaso factible mejorar la calidad de atención de dichos pacientes y sus familias? ¿Pueden los médicos del HU optimizar su praxis diaria con pacientes terminales? Probablemente esta problemática no tenga una única respuesta. Como parte de una solución factible a todos estos interrogantes, se diseñó el proyecto de intervención educativa que se desarrollará a continuación.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1980 incorpora el concepto de CP y promueve el Programa de CP como parte del Programa de Control del Cáncer. Quince años después la Organización Panamericana de la Salud también lo incorporaba a sus programas asistenciales. Este concepto fue redefinido por la OMS (2014) como:

Los cuidados paliativos son un enfoque que mejora la calidad de vida de los pacientes y sus familias cuando enfrentan enfermedades que amenazan la vida, a través de la prevención y alivio del sufrimiento por medio de la identificación, evaluación y tratamiento impecables del dolor y otros problemas físicos, psicosociales y espirituales. Los cuidados paliativos: proporcionan alivio del dolor y otros síntomas angustiantes; afirman la vida y considera el morir como un proceso normal; no tiene la intención de apresurar o posponer la muerte; integra los aspectos psicológicos y espirituales del cuidado del paciente; ofrece un sistema de apoyo para ayudar a los pacientes a vivir tan activamente como sea posible hasta la muerte; ofrece un sistema de apoyo para ayudar a la familia a sobrellevar a los pacientes, la enfermedad y en su propio duelo;[...] es aplicable de manera temprana en el curso de la enfermedad.(p.5)

Esta definición engloba las principales características de los CP. En primer lugar, se amplía el concepto de medicina paliativa, reconocida como especialidad en 1987, que considera el cuidado multidisciplinario con participación de enfermeros, kinesiólogos, psicólogos y demás profesionales que de manera activa trabajan con el paciente terminal. En segundo lugar, también se amplía el espectro de cuidados no sólo al paciente terminal sino también a su familia. En tercer lugar, la definición aclara que la asistencia de los pacientes es activa, enfocada al control del dolor y otros problemas de diferente índole que no tienen un tratamiento curativo, pero sí de sostén.

El desarrollo de los CP en América Latina ha sido lento en comparación a otras regiones del mundo. En 2012 se realizó un estudio cualitativo con análisis SWOT o FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas). El estudio comparó la perspectiva de tres expertos en CP por país, siendo incluidos 19 países de América Latina. La investigación concluyó que la situación entre los diferentes países es muy heterogénea. Asimismo, identificó como debilidades la falta de programas nacionales para CP la limitada comunicación entre políticos y profesionales. También evidenció el escaso número de profesionales formados en CP y de provisión de servicios, además observó dificultades en el acceso a este tipo de asistencia de una gran parte de la población. El estudio describió que en varios países el acceso a opioides es restringido por políticas incorrectas y conceptos erróneos acerca de estos fármacos. En cuanto a investigación y educación se refiere, el punto fue señalado como fortaleza en aquellos países donde existen programas de educación para el pre y posgrado de medicina (Pastrana, 2015).

Para el 1982 en el Hospital Privado de la Comunidad de Mar del Plata, los doctores Somoza y Manzini instauraron la primera sección de Cuidados Paliativos del país. Legislativamente, en el año 2000 se incluye a los Cuidados Paliativos dentro del Plan Médico Obligatorio (PMO) que abarca a todas las obras sociales y prepagas del país. En 2002 estos Cuidados también fueron incorporados al PMO de Emergencia.



Según estadísticas de la OMS, el cáncer es una de las principales causas de morbilidad y mortalidad en todo el mundo. En 2012 hubo unos 14 millones de nuevos casos y 8,2 millones de muertes relacionadas con dicha enfermedad. Se prevé que el número de nuevos casos aumente en aproximadamente un 70% en los próximos 20 años.

En la Asamblea Mundial de la Salud del año 2014 de la OMS, se consideró el fortalecimiento de los cuidados paliativos como parte del tratamiento integral a lo largo de la vida. Como conclusión del análisis de situación y las diferentes evaluaciones llevadas a cabo por la OMS sobre los CP, se redactó la Resolución 67.19 en la cual se insta a los Estados Miembros a capacitar a todo el personal sanitario en cuidados paliativos, dependiendo de sus respectivas funciones y responsabilidades. La formación contempla que la formación básica y la educación continua deberá integrarse sistemáticamente como elemento clave en todos los planes de estudios de las facultades de medicina y escuelas profesionales de enfermería; asimismo, deberá ofrecerse formación intermedia a todos los trabajadores sanitarios que habitualmente atienden pacientes afectados por enfermedades potencialmente mortales.

A nivel mundial, en diferentes países, se han puesto a prueba variadas estrategias con diferentes especialidades médicas. Japón en 2011 realizó un programa de educación médica continua enfatizado en CP para el manejo y seguimiento de síntomas para la atención integral del cáncer denominado Palliative Emphasis Assessment for Continuous Medical Education (PEACE). Durante dos días, los participantes cursaron 9 módulos que incluyeron diferentes modalidades de trabajo: talleres interactivos, sesiones de rol-play, sesiones plenarias didácticas y grupos de discusión. El programa fue completado por 37.000 médicos, y el impacto se evaluó a través de encuestas previas a su implementación, durante su desarrollo y posterior a la finalización del mismo. Como conclusiones, se obtuvo una mejoría significativa de los conocimientos del personal médico participantes del programa, afirmando que los resultados fueron claramente positivos (Yamamoto, 2015).

En EE. UU desde 2001, el Comité de Enlace sobre Educación Médica y el Consejo de Acreditación para la Educación Médica de Posgrado (ACGME) y sus comités especializados han elaborado requerimientos explícitos (competencias) para la inclusión de CP en las residencias de medicina interna, medicina familiar, neurología, cirugía general, oncología clínica, geriatría y radiología oncológica. El ACGME alienta programas de educación en CP para las universidades y para las residencias. (Meier y 2006).

El proyecto de intervención que se presenta no solo considera los requisitos de los galenos del H.U, sino que está en línea con las necesidades internacionales.

## PROPÓSITOS DE LA INTERVENCIÓN

Concomitantemente con la definición de la O.M.S sobre los C.P, el principal propósito de la intervención educativa es capacitar a los médicos del servicio de Clínica Médica del H.U en el abordaje de los pacientes terminales internados en dicho servicio.

## RESULTADOS ESPERADOS

Con este proyecto de intervención se pretende alcanzar una mejora en la asistencia integral de los pacientes terminales del H.U en el servicio de Clínica Médica, lo cual redundará en una mejora de la calidad del servicio. A nivel institucional también se espera lograr minimizar las situaciones de riesgo médico legal, a través de la formación de los galenos acerca de la legislación que los ampara.

Asimismo, habiéndose apropiado los profesionales de las herramientas comunicacionales que se brindarán en el curso, se espera que puedan ejercer su rol con los pacientes terminales y su familia, disminuyendo su discomfort y el riesgo de burnout.

En función de la práctica ejercitada en el curso de formación en CP, se pretende también que los médicos del servicio de Clínica Médica del H.U incorporen en la praxis diaria el trabajo en equipo compartiendo las decisiones complejas de manera interdisciplinaria, dejando de ser una responsabilidad exclusiva de los médicos de dicho servicio.

Se deduce de todo lo expuesto que los profesionales podrán ejercer sus actividades con menor incertidumbre de lo desconocido, minimizando de esta forma la angustia al momento de enfrentarse a un paciente terminal, su familia y el informe de malas noticias, redundando en una mejor relación médico-paciente y mayor satisfacción con el servicio brindado al paciente y sus familiares.





## 1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

### OBJETIVO GENERAL

En función del propósito principal de este proyecto de intervención y en línea con la conocida frase de Trudeau, E. (reconocido médico del siglo XIX) *“Curar algunas veces, aliviar frecuentemente, confortar siempre”*, se plantea como objetivo general, desarrollar competencias en los médicos del servicio de Clínica Médica del H.U que les permita diagnosticar los síntomas más frecuentes y de peor tolerancia padecidos por los pacientes al final de la vida y tomar decisiones teniendo en cuenta indicadores de orden físico, psicológico y social.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Que los médicos del servicio de Clínica Médica logren:

- 1. Adquirir conocimientos específicos sobre control de síntomas al final de la vida: disnea, dolor, convulsiones, vómitos, y delirios.
- 2. Analizar y distinguir los pacientes plausibles de recibir C.P en la práctica diaria.
- 3. Intervenir y tomar decisiones basadas en estos conocimientos específicos y en la pericia ética.
- 4. Aplicar diferentes herramientas comunicacionales que permitan optimizar la habilidad de comunicación entre el médico, el paciente y su familia al momento de informar malas noticias.
- 5. Abordar su práctica cotidiana en forma interdisciplinaria a partir del trabajo en equipo con las disciplinas que cada caso particular requiera: kinesiología, enfermería, entre otros.
- 6. Incrementar la aptitud de autocrítica durante y luego del manejo de las situaciones problemáticas.
- 7. Disminuir sus niveles de stress y de riesgo de burnout.

### DISEÑO CURRICULAR DEL CURSO

#### SOBRE CUIDADOS PALIATIVOS

**Denominación:** Curso de Cuidados Paliativos para médicos del Servicio de Clínica Médica del H.U de la Universidad Abierta Interamericana

**Propósito:** Capacitar a los médicos del servicio de Clínica Médica del H.U, en el abordaje de pacientes terminales.

**Destinatarios:** Se propone la asistencia obligatoria para los residentes del servicio de Clínica Médica.

**Duración y carga horaria:** 12 semanas con una carga horaria total de 100 horas cátedra, de las cuales 60 serán presenciales y el resto prácticas.

**Modalidad de cursada:** Los residentes dos veces a la semana deberán asistir a las aulas del H.U de 11 a 18 hs. Las clases serán teóricas prácticas en aula y prácticas en el servicio.

**Contenido programático:** El curso constará de tres módulos:

**Mód. I** Encuadre y Marco de los Cuidados Paliativos

**Mód. II** Pericia en Cuidados Paliativos

**Mód. III** Manejo de la Información y Legislación para la toma de Decisiones

Cada día de cursada tendrán dos seminarios de 30 minutos de duración cada uno. Al finalizar cada seminario, deberán resolver un caso clínico cuyo abordaje implique la transferencia de los contenidos desarrollados en los seminarios, con la modalidad de método de casos. Se brindará a los alumnos una guía para el abordaje de casos terminales.

Se seleccionarán 3 casos clínicos para el tratamiento de la temática presentada en el día, bajo la modalidad de trabajo interdisciplinario. Estos casos demandarán la intervención de profesionales de distintas disciplinas: enfermería, psicología y kinesiología.

En el momento de exponer grupalmente la resolución de los casos, estarán invitados profesionales de otras áreas (enfermería, kinesiología, nutrición, entre otros) para brindar su visión del caso clínico y las eventuales intervenciones en función de su especialidad. Entre los docentes y dichos profesionales previamente a su intervención se llegará a un acuerdo y resumen de las mejores conductas para cada caso particular.

Al finalizar cada módulo se presentará en un ateneo multidisciplinario un paciente de CP de dificultosa resolución, en donde se haya requerido de la intervención de múltiples disciplinas.



Asimismo, los residentes deberán rotar de forma obligatoria una vez durante la cursada, todo el día en la Fundación Paliar y una vez en el Hospice Buen Samaritano para asistencia de pacientes terminales allí internados, supervisados por médicos del plantel de las diferentes instituciones mencionadas.

En la rotación en la Fundación Paliar y en el Hospice Buen Samaritano se observarán los dos extremos de la población con respecto a su status económico e intelectual, por otra parte, se observarán a especialistas carismáticos en el trato y cuidado de los pacientes al momento de interrogarlos, revisarlos y realizar sus indicaciones.

## RECURSOS

Para la implementación de este proyecto de intervención se dispone de la infraestructura y equipamiento del Hospital Universitario, de la Fundación Paliar y del Hospice Buen Samaritano.

### BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA PARA MÓDULO DE FORMACIÓN

**Agustin Illueca, M., Arrieta Canales, J., Benites Burgos, A., Del Rio Garcia, M., Moral Lamela, A., Rodriguez Franco, E., Vegas Ibañez, F.** (2011). *Manual para el Manejo del Paciente en Cuidados Paliativos en Urgencias Extrahospitalarias*. Barcelona: Summa 112.

**Salpeter, S. R., Buckley, J. S., & Bruera, E.** (2013). The use of very-low-dose methadone for palliative pain control and the prevention of opioid hyperalgesia. *Journal of palliative medicine*, 16(6), 616-622.

**Sociedad Española de Cuidados Paliativos**, (2010). Guía de cuidados paliativos {Libro electrónico}. SECPAL. Acceso, 23(4).

**Cherro, A., Cimerman, J.** (2010). Guía de práctica clínica: Manejo del dolor por cáncer. *Biblioteca Prohexis*. Recuperado: [https://www.researchgate.net/publication/277075790\\_Manejo\\_del\\_Dolor\\_por\\_Cancer\\_Guia\\_de\\_Practica\\_Clinica\\_Cancer\\_Pain\\_Management\\_Clinical\\_Practice\\_Guideline](https://www.researchgate.net/publication/277075790_Manejo_del_Dolor_por_Cancer_Guia_de_Practica_Clinica_Cancer_Pain_Management_Clinical_Practice_Guideline)

**Cherro, A.** (2010). Revisión: Manejo del síndrome caquexia-anorexia en el cáncer avanzado. *Biblioteca Prohexis*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/277075800\\_Manejo\\_del\\_Sindrome\\_Caquexia-Anorexia\\_en\\_el\\_Cancer\\_Avanzado\\_Cachexia-](https://www.researchgate.net/publication/277075800_Manejo_del_Sindrome_Caquexia-Anorexia_en_el_Cancer_Avanzado_Cachexia-)

**Kopf, A. (ed.), Patel, N. (ed).** (2010). *Guía para el manejo del dolor en condiciones de bajos recursos*. Washington D.C: Asociación internacional para el estudio del dolor.

**Departamento de Salud y Servicios Sociales de los Estados Unidos** (2000). Control del dolor: guía para las personas con cáncer y sus familias. NIH Publicación No 08-4746 (S) (s.l): National Cancer Institute. Recuperado en <https://www.cancer.gov/espanol/cancer/control-dolor.pdf>





## 2. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

La evaluación constituye una herramienta que permite comprender y aportar a un proceso (Celman, 1998), desde esta mirada monitorear la implementación del proyecto de intervención permitirá obtener información que posibilite distinguir los aspectos que deberían modificarse, los avances parciales, las fortalezas, en definitiva, información que permita mejorar el proyecto, realizando los ajustes que se consideren pertinentes.

### MECANISMOS PREVISTOS PARA EL MONITOREO

### Y EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN

Previo a la implementación de este proyecto de intervención se llevó a cabo una evaluación diagnóstica, a través de una encuesta que aportó información valiosa para la elaboración de este proyecto. Se diseñó una encuesta de satisfacción para los médicos, al terminar la cursada, ampliando los ítems utilizados en el diagnóstico, para evaluar los resultados del programa de capacitación.

Para evaluar la intervención y el impacto en la calidad de atención se presenta una encuesta destinada a los pacientes y/o familiares de los mismos, que hayan recibido atención de los médicos de clínica médica y que a su vez han recibido la capacitación propuesta en este proyecto de intervención.

Se presentan ejemplos de casos clínicos con las consignas de trabajo en aula y un ejemplo de ateneo que será elaborado con los docentes, alumnos, y distintos interconsultores para ser presentado por los médicos residentes al finalizar cada módulo. Finalmente se cotejarán los resultados de la encuesta post-intervención entre los distintos servicios, para evaluar objetivamente si existe mejoría en la calidad de atención y si dicha mejoría es atribuible a la intervención.

## 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS DECISIONES ASUMIDAS

La intervención fue concebida considerando el contexto mundial de la salud y de los cuidados paliativos, las necesidades nacionales y más específicamente las necesidades detectadas en el H.U. UAI. Las estrategias de enseñanza y los instrumentos de evaluación elaborados para este proyecto de intervención, se diseñaron con el fin de desarrollar en los médicos cursantes, procesos cognitivos complejos y competencias generales que le permitan desenvolverse adecuadamente frente a un paciente que requiera C.P y frente a su familia.

Los destinatarios de este proyecto de intervención son profesionales médicos que se encuentran ejerciendo su actividad en el H.U. A través del desarrollo del curso, se busca desde una postura constructivista, reestructurar los saberes previos de los médicos a partir de la resolución de situaciones problemáticas relacionadas con casos clínicos simulados y pacientes reales.

Pozo Muncio (1999) plantea que el aprender supone modificar las conductas y conocimientos previos. Los médicos del H.U previo a la intervención ya se encuentran ejerciendo su profesión, aplicando diariamente sus conocimientos sobre dolor, por ejemplo, en pacientes terminales. Asimismo, es tarea habitual dar informes difíciles a los pacientes y sus familiares, poseen conductas y saberes previos; a partir de la formación propuesta en este proyecto, se espera que los médicos puedan reflexionar sobre su propia práctica y evaluar si esos conocimientos previos resultan adecuados y suficientes para abordar pacientes con enfermedades terminales.

Cuando Pozo Muncio en su libro *Aprendices y Maestros* evoca a Romero, (1995) menciona que los rasgos prototípicos del buen aprendizaje incluyen: un cambio duradero, transferible a nuevas situaciones y como consecuencia directa de la práctica realizada. La intervención aspira a favorecer el logro de este tipo de aprendizaje, puesto que, mediante la continua práctica de atención a pacientes paliativos con diferentes patologías, se generará un cambio duradero en su accionar profesional de los médicos participantes, que será útil y aplicable a nuevas situaciones durante el ejercicio de su disciplina.

La transferencia de conocimientos a situaciones nuevas es una característica central de un buen aprendizaje, como afirman algunos autores como Pozo Muncio (1999) y De La Mora Ledesma (1979). Es de fundamental importancia en la intervención educativa lograr la transferencia de los nuevos conocimientos por parte de los alumnos. Con el fin de lograr dicho objetivo, se propone la implementación de diferentes estrategias y el uso de variados instrumentos de seguimiento y orientación: resolución de casos clínicos con el método de casos, ateneos, guía para abordaje de pacientes terminales, planteamiento de pacientes complejos por parte de los alumnos, prácticas rotando por diferentes instituciones.

Los ateneos constituyen espacios privilegiados para analizar casos complejos demostrando las posibles soluciones del mismo, y los procesos que se llevaron a cabo para la toma de decisiones y el trabajo en equipo previo. De esta forma se plantean modelos de buenas prácticas referidas a pacientes que necesitan CP.

Valorando la clasificación de competencias generales, según el proyecto Tuning europeo del año 2000, a través del proyecto de intervención, se proponen diferentes estrategias de enseñanza para favorecer el desarrollo, por un lado, de las competencias generales instrumentales (resolución de problemas y toma de decisiones) y por otro, para el desarrollo de las competencias generales relacionales: comunicación interpersonal, trabajo en equipo y tratamiento de conflictos.



Los fundamentos de este proyecto de intervención pueden anclarse prioritariamente en el paradigma de la cognición situada, la cual tiene sus cimientos en las ideas del aprendizaje socio-cultural de (Vygotsky, 1995). Díaz Barriga F, (2003), afirma, citando a Daniels 2003) que "el paradigma de la cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría y la actividad socio-cultural" (p.2).

Según la visión de Vygotsky (1995), el aprendiz se apropia de las prácticas y herramientas a través de la interacción con miembros más experimentados, de allí el tutelaje de los médicos expertos en cuidados paliativos a la hora de utilizar la lista de cotejo. El médico especialista facilita el "andamiaje" para el médico residente (Wood, 1980; Bruner y Ross, 1976). Los ateneos y la resolución de casos clínicos son espacios que permiten la negociación de significados entre el educando y el educador y la construcción conjunta de saberes.

Para lograr un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976) el aprendiz debe estar dispuesto a querer aprender. De allí que para estimular dicho interés se pide a cada médico residente que desde el inicio del curso elija un paciente para que sea sujeto de estudio y evaluación, la elección del mismo debería estar basada en la curiosidad, preocupación, duda, emociones desde las cuales se puede iniciar la búsqueda de una respuesta. En este proyecto de intervención se emplea el concepto de evaluación como proceso (Celman, 1998; De Vincenzi, 2008 y Pozo, 1999). Es por ello que procura acompañar y evidenciar los continuos cambios que se producen desde el inicio de la intervención o conocimientos nuevos puedan anclarse en las estructuras cognoscitivas previas.

Previo al inicio de la intervención, la encuesta constituye un primer instrumento de evaluación que otorga un diagnóstico inicial sobre el grado de conocimientos previos sobre CP de los médicos del H.U. Durante el desarrollo del proyecto se propone utilizar la lista de cotejo durante la observación cotidiana del desempeño de los médicos con los pacientes paliativos. Al finalizar la intervención además del examen formal de los alumnos, se propone utilizar otros instrumentos: el portfolio, la encuesta realizada antes de iniciar la intervención, para medir los cambios que allí surgieran favorables o no, junto con otra encuesta dirigida a medir la satisfacción de los alumnos y los pacientes, respectivamente.

## REFLEXIONES FINALES

La realización de la encuesta en 2016 que sirvió como análisis crítico de la situación de los CP en dicho periodo de tiempo en el H.U, permitió evidenciar la escasa formación en CP entre los médicos, lo cual se encuentra en concordancia con las estadísticas mundiales. Además, comparando las respuestas de los distintos servicios: clínica médica, terapia intensiva y cardiología, se infirió que el servicio que presentó las repuestas más acertadas fue aquel que en su curriculum de posgrado incluía algún tipo de formación en CP.

La variedad de métodos de enseñanza utilizados en la propuesta y fundamentalmente que la misma sea efectivizada en el ámbito laboral de los médicos residentes, establece a la intervención como una propuesta con alta probabilidad de éxito. Los CP representan para el sistema de salud mundial un tema a abordar que cada vez cobra más fuerza, según lo reflejan las estadísticas de la OMS: implica múltiples problemas a ser resueltos por las distintas naciones en las próximas décadas.

En este marco, el proyecto de intervención educativa constituye un primer paso de aproximación de los médicos residentes del H.U. al conocimiento de CP, con el propósito alcanzar su difusión y toma de conciencia por parte de pacientes y familiares acerca de sus derechos. Con respecto a los médicos residentes se espera sean agentes multiplicadores al replicar la información en otros sistemas de salud y con otros equipos, y siendo a su vez, vectores del conocimiento ante sus pares y generando nuevos interrogantes durante su práctica.

Es importante destacar que siendo H.U sede de unidades académicas del grado donde alumnos comparten sus prácticas junto a los médicos residentes, indirectamente también estarán influenciados por el nuevo conocimiento, y podría despertar nuevas demandas de formación, incluso develar vocaciones latentes tanto para el ejercicio de los C.P, como para la difusión de los mismos.

Así lo ejemplifica la historia de Cecily Saunders, pionera en el ejercicio de los CP, quien inició sus actividades como enfermera, luego asistente social y posteriormente médica. Cecily, dueña de una vocación inspiradora solía recitar esta frase al oído de sus pacientes: "Vos importas hasta el último momento de tu vida y vamos a hacer todo lo que esté a nuestro alcance no sólo para que mueras de manera pacífica sino también para que, mientras vivas, lo hagas con dignidad."

*Los Cuidados Paliativos representan para el sistema de salud mundial un tema a abordar que cada vez cobra más fuerza.*

*El principal propósito de la intervención educativa es capacitar a los médicos del servicio de Clínica Médica del H.U en el abordaje de los pacientes terminales internados en dicho servicio.*



## BIBLIOGRAFÍA

- Abt, A. C.** (2006). El hombre ante la Muerte: Una mirada antropológica. En *Segundas Jornadas de Psicooncología XII Congreso Argentino de Cancerología*, Argentina. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Analia\\_Abt\\_Sacks2/publication/282657983\\_El\\_hombre\\_ante\\_la\\_muerte\\_Una\\_mirada\\_antropologica/links/5616827908ae73279641faa2/El-hombre-ante-la-muerte-Una-mirada-antropologica.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Analia_Abt_Sacks2/publication/282657983_El_hombre_ante_la_muerte_Una_mirada_antropologica/links/5616827908ae73279641faa2/El-hombre-ante-la-muerte-Una-mirada-antropologica.pdf)
- Alliance, W. P. C., & World Health Organization.** (2014). Global atlas of palliative care at the end of life. *London: Worldwide Palliative Care Alliance*. Recuperado de: [http://www.who.int/nmh/Global\\_Atlas\\_of\\_Palliative\\_Care.pdf](http://www.who.int/nmh/Global_Atlas_of_Palliative_Care.pdf)
- Ausubel, D. P.** (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Ed. Trillas.
- Barón, M. G., & Barón, M. G.** (2007). Conceptos de medicina paliativa. Aspectos epidemiológicos. *Tratado de Medicina Paliativa y tratamiento de soporte del paciente con cáncer* (pp. 1-8). Buenos aires: Medica Panamericana.
- Celman, S.** (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación? En A. Camilloni, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, 35-66. Buenos Aires: Paidós Educador.
- DESA, U.** United Nations Department of Economic and Social Affairs/Population Division (2009): World Population Prospects: The 2008 Recuperado de: <http://esa.un.org/unpp> (gelesen am 16.
- De La Mora Ledesma** (1979). *Psicología del Aprendizaje*. México: Editorial Progreso, S.A.
- De Vincenzi, A. y De Angelis, P.** (2008). La evaluación de los aprendizajes. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación. *Revista Educación y Desarrollo*. 8, 17-22.
- Díaz Barriga Acero, F.** (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5 (2), 1-13.
- Fernández, I. B., Miguez, R. P., Martín, P. G., Alarcón, F. F., Lázaro, G. A., & de Castro, F. L.** (2004). La información al paciente y su participación en la toma de decisiones clínicas. *Atención primaria*, 33(7), 361-365.
- Meier, D. & Beresford, L.** (2006) Palliative Care Has a Role in the Essential Task of Educating Medical Residents *Journal of Palliative Medicine*. 9(4) 842 <http://doi.org/10.1089/jpm.2006.9.842>
- Navarro Sanz, R., & López Almazán, C.** (2008). Aproximación a los Cuidados Paliativos en las enfermedades avanzadas no malignas. *Anales de Medicina Interna*, 25(4), 187-191. Recuperado en [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0212-71992008000400009&lng=es&lng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-71992008000400009&lng=es&lng=es)
- Pessini, Leo, & Bertachini, Luciana** (2006). Nuevas Perspectivas en Cuidados Paliativos. *Acta Bioethica*, 12(2), 231-242. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2006000200012>
- Pérez Gómez, A.**(1996). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. (5a ed.) (78-114). Madrid: Morata.
- Pozo Municio** (1999) *Aprendices y Maestros: La Nueva Cultura del Aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sociedad Española de Cuidados Paliativos (SECPAL), S. E.** (2014). Guía de cuidados paliativos. Recuperado de: <http://www.secpal.com/%5C%5Cdocumentos%5CPaginas%5Cguiacp.pdf>
- Vygotsky, L.** (1995). Pensamiento y lenguaje. *Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
- Wittenberg-Lyles, E., Goldsmith, J., Ferrell, B., & Burchett, M.** (2014). Assessment of an interprofessional online curriculum for palliative care communication training. *Journal of palliative medicine*, 17(4), 400-406.
- Wood. D. J., Bruner, J. S. Ross, G.** (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2). 89-100. Recuperado en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>



# ENSEÑAR EN EL CAMPO DE LAS ARTES DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

El trabajo que hace el estudiante no puede estar mal. Esta premisa parece una tendencia reaccionaria ante el conductismo que, hasta hace relativamente poco, hacía parte primordial del sistema educativo. Pero es que en la enseñanza de oficios basados en la expresión estética del aprendiz, es imposible que cualquier producción de un estudiante pueda estar, desde un punto de vista objetivo, mal.

Esto hace que el reto para un docente en el campo de las artes visuales y audiovisuales sea principalmente un trabajo de guía para potenciar los procesos creativos, tomando en cuenta que la enseñanza de artes y bellas artes ha cambiado en los últimos años, del mismo modo que han cambiado todas las áreas del conocimiento. Esto implicó para mí, como docente de un oficio audiovisual que depende, por un lado, de la observación de la realidad a detalle para su emulación en imágenes fantásticas pero plausibles, y por otro lado, de un profundo conocimiento técnico en computación y técnicas digitales y ópticas de combinación de imágenes de diferentes procedencias, un cambio en el paradigma de enseñanza.

*Es importante mencionar que el “enfoque curricular” denominado constructivismo, ha producido incertidumbre en algunos de nuestros educadores, pues al tener que planificar y organizar metodologías innovadoras, sustentadas en teorías, quizás desconocidas para muchos de ellos, han tenido que romper con prácticas pedagógicas tradicionales y difíciles de erradicar. (Castro, 2004, p.53)*

Es muy extraño pasar de ser un tutorial viviente a un educador en el área de las artes, sobre todo cuando se tiene la sensación previa –y altruista– de que se es un buen docente por tener todas las respuestas a las preguntas técnicas que puedan plantear los estudiantes, o que conoce los procesos al detalle. Por el contrario, encontrarse, a través de la práctica docente, con que lo importante no es entregar el conocimiento sino buscar la forma para que el estudiante lo encuentre a partir de las situaciones que uno como profesor le muestra resulta, cuanto menos, desafiante.

POR FELIPE FIGUEROA AVELLANEDA<sup>1</sup>



APRENDIZ DE EFECTOS VISUALES EN EL TALLER DE SU MAESTRO (GRABADO DEL S. XXI),

Ese cambio en el paradigma no es labor sencilla. Conocer la teoría es una cosa, pero llevarla a la práctica es completamente diferente, haciendo indispensables dimensiones como la planificación, evaluación y la estructuración metodológica, que, desde mi perspectiva, servirán como las herramientas más útiles para encontrar las actividades a desarrollar, y asegurar que se logró un aprendizaje significativo.

Históricamente se ha concebido la enseñanza de las Bellas Artes como la adquisición de técnicas, tomando como referente la creación de las primeras academias de arte en los siglos XVI y XVII; pero la realidad es que hay una estrecha relación entre la evolución de la educación artística y la evolución de la educación en todos los otros campos, llevando así, a los educadores en artes a replantear las metodologías de enseñanza.

<sup>1</sup> Maestro en Artes Visuales de la Pontificia Universidad Javeriana, de Bogotá. Especialización Docencia Universitaria UAI (En curso).



## LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES

No es coincidencia, como afirma Martínez (2005), que pasamos de un proceso donde se aprendía a dibujar la figura humana paso a paso, para luego practicar copian- do las obras de grandes maestros y finalmente dibujar a partir de modelos vivos, al tener la experiencia necesaria para estimular sus capacidades únicas y expresividad, pasando a un segundo plano el perfeccionamiento de la técnica plástica. Y acá la parte más desafiante del oficio de ser docente de artes, debido a la necesidad inconsciente del maestro por que el discípulo resuelva las situaciones como lo haría el primero. Es en este punto donde se pone en práctica la teoría de dar vuelta la clase, y permitir que, con las pistas básicas, el estudiante genere sus propias teorías y meto- dologías de trabajo; y por qué no, el maestro se sorprenda con un nuevo aprendizaje, no considerado en los años de práctica profesional. "A los aspectos mencionados, se agrega que las cualidades personales del docente son esenciales: creatividad, emo- ción, paciencia, afecto, entusiasmo, y también las ocurrencias, que deben permane- cer de manera constante durante el desarrollo de sus lecciones" (Castro, 2004, p.56)

Y por estas razones, el trabajo del estudiante no puede estar mal: "puede ser abor- dado desde otra perspectiva" o "tal vez probar por este camino", o "qué tal si, parti- endo de ahí intentas esto". Se convierte en un elemento fundamental para el doc- ente contemporáneo de arte aprovechar la energía creativa del estudiante como una catapulta para la construcción de su conocimiento, creatividad y expresividad, llevándolo así, prácticamente sin que se entere, al perfeccionamiento en la técnica.



## BIBLIOGRAFÍA

**Martínez, O.** (2005). *La tradición en la enseñanza de las artes plásticas*. En Re- vista *El Artista*. Núm 2. pp. 19-27. Pam- plona, Colombia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

**Castro, J.** (2004). *Reflexiones en quan- to a la construcción de conocimientos en el área de la enseñanza de las artes plásticas*. En *Revista Educación* Vol. 29, Núm. 1. San Pedro, Montes de Oca, Cos- ta Rica. Universidad de Costa Rica.



# ¿SE PUEDE ENSEÑAR IGUAL QUE HACE VEINTE AÑOS ATRÁS?

Por **PABLO GIORDANO** <sup>1</sup>

En los últimos veinte años el contexto en el cual nos desenvolvemos ha cambiado radicalmente. Esta frase ha sido repetida casi en forma diaria por distintas personas, pero no por ello es menos cierta. Y esta modificación del contexto ha ocasionado que las personas cambien sus hábitos y costumbres. Hace veinte años cuando empezaba a trabajar y a estudiar en la Universidad los medios de comunicación y la forma de relacionarse con las personas era muy distinta a la actual. El celular último modelo y con tapa tenía como función casi única la de realizar y recibir llamadas, y digo casi única, porque también podía utilizarlo para jugar Snake. El envío de documentación se realizaba vía fax. Comunicarse vía telefónica con una persona era un hecho de azar ya que dicha persona debía encontrarse en el lugar en el momento exacto del llamado. Los profesores en sus clases utilizaban filminas que, básicamente, eran una lámina de acetato con el contenido impreso que requerían de la utilización de un retroproyector. Por otro lado, la bibliografía siempre era en formato físico, o, en otras palabras, páginas impresas.

Actualmente el celular se ha convertido en mucho más que un teléfono. Cumple múltiples funciones como por ejemplo: conectarnos a Internet, reproducir videos o programas televisivos, agenda, realización de video llamadas, solo para nombrar a algunos. La documentación se envía comprimida en archivos a través de emails. Las Aduanas del mundo están modificando sus reglamentos para eliminar el papel y transformar sus procesos en digitales. La comunicación es inmediata y por múltiples medios: mensajería instantánea, video call, llamadas telefónicas, etc. La masificación de los celulares inteligentes ha eliminado en muchos hogares el teléfono fijo. En el ámbito universitario la bibliografía puede obtenerse en formato digital e incluso, internet puede poner al alcance de la mano toda la información publicada sobre un tema. En las clases no se utilizan más las filminas, sino que han sido reemplazadas por las Slides que son, básicamente, una hoja digital con contenido insertado en ella. Por otro lado, si el lector afina su mirada podrá observar que en las aulas de las universidades se exhibe cartelera que prohíbe el uso del celular.

Si ha cambiado la forma de comunicarse, de relacionarse con los otros, de obtener y transmitir información, es lógico asumir que la forma de enseñanza de los docentes universitarios debería ser distinta a la de hace veinte años en el pasado. Sin embargo, esto no siempre es así. En mi caso en particular, comencé a dar clases como ayudante mientras me encontraba cursando la carrera y luego, ya recibido, lo hice al frente de un curso. Al momento de reflexionar sobre mi accionar me di cuenta que, a pesar de las innovaciones y herramientas, mis clases no distaban demasiado de aquellas que había recibido mientras estudiaba. Esta reflexión motivo mi deseo de profesionalizarme como docente y buscar alternativas para ello.



<sup>1</sup> Graduado en Administración de Empresas, UBA. Especialización en Gestión Integral del Comercio Exterior y Procesos de Integración. Docente en el Instituto Universitario de la Escuela Argentina de Negocios. Especialización Docencia Universitaria UAI (En curso)



## LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES

La oportunidad se dio a través de la Universidad Abierta Interamericana y su Especialización en Docencia Universitaria. Mi objetivo era hacerme de distintas herramientas para poder aplicar en mis clases, haciéndolas más dinámicas y efectivas. Así como también profundizar en el área pedagógica ya que mi carrera de grado no me había proporcionado formación sobre este aspecto. El programa de la Especialización abarcaba todos estos ítems.

Sin embargo, lo que no esperaba era compartir la cursada con profesional de otras áreas como ser medicina, abogacía, educación, matemáticos, a tal punto de ser casi el único que provenía de las ciencias económicas. Este hecho, ha sido unas de los puntos más significativos de la Especialización. La diversidad de miradas, herramientas, formas, métodos, complejidades de las distintas áreas de conocimiento han enriquecido exponencialmente la experiencia.

A lo largo de los distintos módulos de la especialización se va adquiriendo una visión integral de la función docente. Esto significa, que, si bien hay una im  
Para finalizar la profesionalización de los docentes universitarios se torna fundamental con el fin de poder adaptarse a los cambios de contexto, actuales y futuros, en donde los paradigmas de la enseñanza y el aprendizaje se han vistos modificados, haciendo necesario que los docentes se capaciten respecto al rol que desempeñan en este dicho paradigma.



## Especialización en Docencia Universitaria

## PLAN DE ESTUDIOS

EP1-09

Aprobada por M.E. Res. N° 28/10.  
Reconocida por CONEAU Res. N° 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

(\*) De los Seminarios optativos que se ofrecen, el alumno deberá elegir dos, que corresponden a los Seminarios obligatorios que incluye el Plan de Estudios

## 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 disciplinarios y que acrediten experiencia docente en el sistema educativo universitario.

## TÍTULO:

**Especialista en Docencia Universitaria**

1 año y medio, más Trabajo Final

## CUERPO DOCENTE

<b>Rodolfo De Vincenzi</b>	<b>Alejandra Macri</b>
<b>Luis Franchi</b>	<b>Pablo Bohoslavsky</b>
<b>Ariana De Vincenzi</b>	<b>Florencia Magnanego</b>
<b>Andrea Garau</b>	<b>Livia García Labandal</b>
<b>Ariadna Guaglianone</b>	<b>Karina Brahim</b>
<b>Marta A. Libedinsky</b>	<b>Leticia Perez</b>
<b>Irene Marina Macera</b>	<b>Silvia Maiorana</b>

## DIRECTIVOS

## DIRECTORA

**De Vincenzi, Ariana**

Doctora en Educación, UDESA.  
Vicerrectora Académica, UAI.  
Ex Rectora Instituto Universitario, EAN 2013 - 2018.

## SECRETARIA ACADÉMICA

**Garau, Andrea**

Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje.  
Secretaria Académica, UAI.  
Secretaria Académica, Facultad de Psicología, UBA.

## SECRETARIA TÉCNICA

**Dairaliz Marcano G.**

Doctora en Ciencias de la Educación, URBE.  
Magister en Orientación, LUZ.



# UAI

**Universidad Abierta  
Interamericana**



# EL PROCESO FORMATIVO DEL ROL DOCENTE Y LA BÚSQUEDA DE UNA IDENTIDAD PROPIA

Por Lic. SOFIA MOM VON KOTSCH <sup>1</sup>

*“La educación no cambia el mundo,  
cambia a las personas que va a cambiar el mundo”*

*Paulo Freire*

Desde que nacemos, somos un cúmulo de experiencias que inconscientemente nos forman en el aprendizaje. Observamos, reflexionamos, ponemos en práctica lo que intentamos aprender. Por imitación y en algunas oportunidades con más noción, aprender es una de las actividades que realizamos a lo largo de toda la vida. Nos formamos como adultos rodeados de estímulos; información, tecnología, cambios. Ingresamos en sistemas de formación profesional y también nos nutrimos de vivencias en ámbitos no formales que nos definen como los adultos que seremos.

A medida que crecemos, comprendemos la importancia del conocimiento y de la formación en algún área de especialización, carrera o tecnicatura. La elección que llevemos a cabo será la que marque nuestro desarrollo a futuro.

A lo largo del trayecto, son muchos los docentes que nos brindan el saber y comparten sus experiencias. Como alumnos, desconocemos el proceso y elaboración previa que conlleva cada clase; frente a nosotros se despliegan diversas estrategias, planificaciones, estructuras y andamiajes que nos permiten adquirir el conocimiento y llevarlo a buen puerto. Como docentes, cada clase es una nueva oportunidad para captar la atención del alumno y generar una huella, una marca significativa en el proceso de aprendizaje.

**¿Pero de qué manera logramos generar una identidad propia como docentes? ¿Qué valora el alumno al momento de aprender?**

**¿Qué competencias y aptitudes son las que quedan marcadas en los estudiantes para recordar al docente de manera positiva y significativa?**

En primer lugar, partiendo de las experiencias y reflexiones en las prácticas docentes, podría argumentar que parte de la identidad docente que moviliza al alumno se relaciona con la forma en la que se transmiten los conceptos y conocimientos. Considero que es de vital importancia que el futuro docente trabaje las herramientas comunicacionales y las fortalezca para su uso cotidiano. A su vez, el trabajo introspectivo de las competencias que cada uno posee es otro aspecto fundamental al momento de estar frente a una clase; detectar en qué aspectos somos sólidos, y en cuales aún queda mucho por trabajar.

Otro punto destacable que genera identidad en el docente y la sensación de “marca personal” desde mi perspectiva, refiere a la forma como se planifica la clase; lograr llevar adelante un planeamiento agiliza la organización, pone en tiempo y lugar al alumno y delimita lo que se espera de él. El proceso creativo es una de las formas de afrontar la planificación sin caer en los esquemas típicos exponenciales, donde lejos de generar identidad e impronta en la forma de enseñar, el docente recae en la situación cotidiana y tradicional, donde muchas veces es difícil mantener la atención y el interés por parte de los alumnos.

Cabe aclarar que la clase exponencial si es necesaria y debe utilizarse; sin embargo, pueden agregarse y utilizarse otros métodos de igual eficiencia que permitan que el alumno conecte con el conocimiento desde un lugar más abierto y variado.

Adicionalmente, dos de los aspectos que desde mi punto de vista aprecian los estudiantes al momento de tener un docente son la pasión y el grado de conocimiento sobre la temática a abordar. La pasión genera un involucramiento con el alumno, su aprendizaje y sus posibilidades. El docente apasionado por el conocimiento es un valor agregado que muchas veces se desdibuja, y es un factor que el alumno necesita para sentirse motivado. Esto refiere a la noción de entender que el compromiso de aprender – enseñar es mutuo, como un ganar – ganar si se lo aprovecha.

<sup>1</sup> Licenciada en Relaciones Laborales – Universidad Nacional de Lomas de Zamora (2015). Especialización en Coaching (Universidad Internacional Iberoamericana). Especialización en Docencia Universitaria (UAI) en curso.



## LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES

Por otro lado, el grado de conocimiento implica entender el campo de enseñanza con profundidad, con sus limitaciones y espacios de desarrollo constantes. Actualmente, la educación se encuentra en un proceso de transformación en la que el docente debe reinventarse constantemente; lo que es información nueva para enseñar probablemente ya no lo sea en el corto plazo. A su vez, el uso de tecnologías y su intervención generan una cercanía con el alumno, que entiende que el docente que domina estas herramientas está actualizado y en constante formación.

Profundizar en un área de conocimiento también permite que el docente comprenda en qué punto de aprendizaje o conocimiento se encuentra el alumno en referencia a determinado tema y hasta dónde debe llevarlo y acompañarlo para que domine nuevos saberes.

Más allá de los modelos docentes de los que guardamos recuerdos y referencias positivas, muchas otras experiencias resultan negativas y también nos nutren al momento de formar nuestro propio estilo como referentes en el aprendizaje.

Otro aspecto destacable para mí es la noción de experiencia en el aula; que el alumno se sienta parte del aprendizaje genera que pueda expresar situaciones, ejemplificarlas y ponerlas en juego en el entorno de la clase. Este tipo de intervenciones en el aula resultan gratificantes y aportan en contenido y dinámica; muchas veces pueden desplazar la planificación ya que se generan debates que son enriquecedores y se logra una fuerte participación del resto de los estudiantes de igual modo.

La clave desde mi reflexión es entender qué motiva a los estudiantes a aprender, qué les genera curiosidad, qué contenidos son más sencillos y cuales más difíciles al momento de retener información; esencialmente, cuál es la necesidad del estudiante. Es por ello por lo que más allá de los recursos o herramientas físicas que necesitamos para generar el clima del aula, los recursos interpersonales del docente serán una parte muy importante en la creación de la identidad en este rol; la posibilidad de interpretar el contexto áulico y cómo reaccionan los alumnos ante los diferentes estímulos generará las consiguientes estrategias cognitivas a utilizarse para lograr aprendizajes significativos.

La formación del docente en el actual contexto espacio/temporal es todo un desafío que requiere de habilidades, constancia, herramientas y prácticas. Somos agentes y tenemos en nuestro poder un bien tan preciado como es el saber. Debemos cuidarlo, fomentarlo y trabajar incesantemente en la transmisión del conocimiento con nuestra propia impronta, trabajando en los detalles y en los docentes que queremos ser.

*La clave desde mi reflexión es entender qué motiva a los estudiantes a aprender, qué les genera curiosidad, qué contenidos son más sencillos y cuales más difíciles al momento de retener información*



# REFLEXIONAR Y RESPIRAR <sup>1</sup>

POR **FABIANA LAGUNA** <sup>2</sup>

*¿Por qué formar para reflexionar, si parece tan natural como respirar? (Perrenoud, 2004: 45).*

La pregunta de Perrenoud (2004) me interpela. ¿Reflexionar es tan natural como respirar? Creo que no. Muchas veces en el transcurso de la vida adulta dejamos de lado la reflexión, cuando sentimos que ya alcanzamos los objetivos que nos propusimos y simplemente "hacemos". El hacer sin reflexión, llevado a la práctica docente (pero no circunscripta únicamente a ella) se vuelve una actividad pasiva - "perezosa" en palabras de Perrenoud (2004) - que trae aparejada una peligrosa superficialidad. Este *hacer sin reflexionar* nos aleja de la responsabilidad política y ética que implica el lugar que ocupamos en el entramado de la sociedad.

En el prefacio del libro *¿Condenados a la reflexividad?* Michael Burawoy (2018:15) afirma: *"si antes los científicos sociales podían elegir ser reflexivos, hoy estamos forzados a serlo"*. Agregaría que no solo a los científicos sociales les cabe esta obligación. Cada miembro de la sociedad con un grado de responsabilidad en la formación (y el bienestar) de otros individuos está obligado a volverse un ser reflexivo. En ese universo complejo y cambiante que es la sociedad nuestro rol como docentes debe también resignificarse.

## ¿DE QUÉ SOCIEDAD HABLAMOS?

De la que construimos en nuestra Argentina: país en una coyuntura permanente. Donde las tensiones siempre están presentes: autonomía universitaria versus legitimidad académica; inclusión versus calidad. Ana García de Fanelli (2015) presenta datos sobre el grado de acceso de la población a los estudios de nivel superior. Es claro el buen nivel de la Argentina en lo que respecta a la accesibilidad a los estudios de grado. Pero una cosa es acceder. Otra, muy distinta, es permanecer. Con la contundencia que otorgan los datos, García de Fanelli (2015) muestra que la buena accesibilidad contrasta con un bajo nivel de permanencia en las universidades.

En el contexto social en el que estoy inmersa, la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN de acá en adelante) cumple un rol fundamental. Casi el 90% de los estudiantes nacieron y crecieron en la Patagonia, y son los primeros en sus familias en acceder a estudios universitarios. Es a ellos y su realidad a quienes se hace referencia en el estatuto de la UNRN (2014: 2 y 3), especialmente en dos de sus objetivos específicos:

*"Brindar respuesta calificada a los problemas de la comunidad, (...) promoviendo el avance de la cultura en todas sus formas, (...) privilegiando una opción por aquellos sectores socialmente más postergados."*

*"Implementar una política de distribución de becas y de retención de matrículas favoreciendo la igualdad de oportunidades de sus estudiantes, la equidad para el ingreso, la continuidad y el egreso de los estudiantes con vocación y empeño académico."*

<sup>1</sup> Trabajo final del Seminario en Pedagogía Universitaria. Universidad de Río Negro.

<sup>2</sup> Licenciada en Física (Universidad Nacional de Salta, 1995). Doctora en Física (Instituto Balseiro, Universidad Nacional de Cuyo, 2001). Investigadora Independiente de CONICET (desde 2005). Lugar de trabajo: División Física Estadística e Interdisciplinaria del Centro Atómico Bariloche, Bariloche, Río Negro, Argentina. Profesora adjunta de la Universidad Nacional de Río Negro (desde 2016). Carrera: Profesorado en Física. Bariloche, Río Negro, Argentina.



## OTRAS MIRADAS

Los dos objetivos citados implican acciones desde la universidad hacia los estudiantes y hacia la sociedad. Ciertamente son fundamentales en el contexto socio-cultural en la que la UNRN se halla inmersa. Pero no son los únicos que se plantean en el estatuto. Quiero detenerme brevemente en otro: *"Promover entre sus miembros una actitud sensible con el medio, a través de acciones de compromiso social universitario."* (estatuto UNRN, 2014: 3). Cumplir con este objetivo implica una acción mucho más abarcativa que la sola implementación de políticas inclusivas. El compromiso social es un ejemplo de acciones que sólo pueden realizarse a través de prácticas de reflexión colectiva en el aula. Y para que la reflexión colectiva suceda, es fundamental que el docente reflexione primero sobre sus propias prácticas y actitudes.

Teniendo en cuenta que, como se discutió en el curso, la docencia es un espacio de aprendizaje colectivo, el rol del docente debería ser el de establecer relaciones y generar acciones que promuevan el compromiso social, base de cualquier construcción social y política colectiva. En otras palabras, la práctica pedagógica generará un cambio social sólo cuando todos los actores involucrados hayan podido reflexionar colectivamente sobre el valor del conocimiento para sí mismos y para la sociedad de la que forman parte.

## MI PROPIA PRÁCTICA, MI PROPIO CAMINO

La disciplina que enseñé y en la que me formé es Física. ¿Es posible contribuir a un cambio social desde una disciplina como ésta? Cada vez más, me niego a encasillarla como una ciencia "dura", o alejada de cuestiones sociales. La Física puede ayudar, y mucho, a mejorar la vida de las personas. El desarrollo personal del estudiante requiere que aprenda a pensar, pero no en un sentido abstracto, sino en relación al mundo que lo rodea. Para ser un observador crítico, por ejemplo, de la intervención del hombre en la naturaleza, es necesario primero entender la naturaleza. Qué cosas la rigen, que cosas la afectan. Y luego, saber que el conocimiento nos permite cambiar lo que está mal, y nos da herramientas para trabajar por el bien común. Desde ese lugar es posible formar personas que tengan conocimiento disciplinar, pero también conciencia social. Ése es el abordaje que quisiera darle a mis clases. Pero, ¿cómo hago para ponerlo en práctica?

Es hora de reflexionar sobre mis propias prácticas docentes. Mi educación formal es puramente científica, pero, notablemente, no fue al comienzo de mi actividad docente que noté la falta de formación pedagógica a la hora de interactuar con los estudiantes. Por supuesto, esto no significa que a los 19 años y como ayudante alumna fuera mejor docente que lo que soy ahora. Más bien creo que esta reflexión desnuda las grandes limitaciones que tuve (y en menor grado aún tengo) para tomar conciencia de mis propias prácticas. Este tema se discute muy bien en "El saber sabio y el saber enseñado" de Grisales-Franco y González-Agudelo (2009). Al menos en mi caso, el origen de esta falta de "autocrítica" tiene mucho que ver con el hecho comentado en este trabajo, de que para seleccionar profesores universitarios no es un requisito la formación en pedagogía. Esto da lugar, no pocas veces, a una práctica docente inconsciente, sin fundamento pedagógico ni didáctico. Y aquí viene lo fundamental: este docente *imita* lo que hicieron sus profesores. Así, la docencia se convierte en una reproducción del saber, y no en una *construcción* del mismo. El "enseñar como aprendemos", y la falta de *reflexión* sobre lo que sucedió en el aula, te lleva a creer que esa es la forma "natural" (y "correcta") en que la "transmisión de conocimiento" sucede. Las comillas, quizá en exceso, encierran cada uno de los términos que tuve y tengo que repensar en relación a mí misma.

El texto de Grisales-Franco y González-Agudelo (2009) me interpela desde un lugar nuevo; uno en el que se fusionan mis roles de investigadora y docente y que tienen un paralelismo con la fusión de horizontes entre el saber científico y el enseñado de los que las autoras hablan. A la pregunta *¿cómo transformar el aula en un lugar de investigación en torno a la didáctica?*, contestan que: *"es la capacidad reflexiva de los docentes la que le da el carácter científico a la educación"* (Grisales-Franco y González-Agudelo, 2009: 82). Porque todo saber pasa por la *pregunta*, y el arte de preguntar es el arte de *pensar*. Por eso, no solo debe enseñarse contenido sino también *formas de pensamiento* a través del contenido. Fascinante y clarificador para mí.

Edith Litwn (2009) en "El oficio de enseñar" hace un análisis de las prácticas docentes que me permite recorrer mi propia trayectoria. La agenda de planificación de mis primeros tiempos, con una construcción fuertemente disciplinar, se transformó luego en una etapa más crítica, donde me permití reflexionar sobre la clase acontecidas. Ahora, y sin perder de vista las cosas positivas ganadas en esas etapas anteriores, busco estudiar la clase en su transcurrir. Uso muchas veces mi intuición y espontaneidad, características que fui desarrollando con la experiencia (y, creo, con las clases de teatro que tomo hace ya varios años). En esta etapa descubrí que la pasión por el conocimiento puede ser contagiosa, y cuando eso sucede el proceso de enseñanza y aprendizaje se vuelve fascinante.



## OTRAS MIRADAS

Es también interesante darme cuenta cómo, a lo largo de los años, mi práctica fue pasando por las diferentes configuraciones propuestas por Ariana De Vicenzi (2009). Mis primeras incursiones en la docencia se limitaron a una actividad técnica, en donde mi rol como docente era enseñar a "resolver problemas". En esta configuración me situé durante muchos años, todos los que duró mi paso por universidades en donde todos los docentes eran muy buenos investigadores, pero tenían nula formación pedagógica. Mi tarea entonces se limitaba a acompañar a los estudiantes en la tarea de resolver ejercicios y analizar ecuaciones, todas inquietudes que no surgían de ellos, sino que eran "implantadas" en las clases teóricas que se dictaban sin interrupción de ningún tipo y que, por otro lado, estaban desconectadas de las clases prácticas (algo que jamás haría ahora). Hace (solo) 4 años atrás tuve la oportunidad de estar a cargo de una materia del último año del profesorado en Física de la UNRN. Era la única docente en esta cátedra, por lo que mis clases se transformaron "a la fuerza" en teórico-prácticas.

Eso fue un gran primer paso. Pero reflexionando sobre esos días veo que mi práctica docente seguía centrada en mí, más cercana quizá a la práctica docente como comprensión de significados, usando la clasificación de De Vicenzi (2009). No fue sino hasta que integré una cátedra mixta en una materia de 1er año del profesorado en Física de la UNRN (con investigadores y docentes en una misma cátedra y con clases teórico-prácticas dictadas en conjunto) que comenzó una etapa que podría ser un germen de lo que se denomina Modelo Pedagógico Ecológico. Sin embargo, por ahora es sólo eso: una primera señal, un horizonte hacia donde me gustaría orientar mi práctica docente.

El presente me encuentra entonces buscando herramientas para profundizar mi actividad docente en este marco, trabajando para que el espacio que compartimos docentes y estudiantes sea un lugar de intercambios no solo de saberes disciplinares sino también socioculturales, en donde construimos significado entre todos. Mucho me queda por transitar. Pero para terminar vuelvo al comienzo: ¿Reflexionar es tan natural como respirar? Ojalá dentro de un tiempo pueda decir que lo es para mí.

*“El desarrollo personal del estudiante requiere que aprenda a pensar, pero no en un sentido abstracto, sino en relación al mundo que lo rodea.”*

*“En esta etapa descubrí que la pasión por el conocimiento puede ser contagiosa, y cuando eso sucede el proceso de enseñanza y aprendizaje se vuelve fascinante.”*

## BIBLIOGRAFÍA

**Burawoy, M.** (2018). *Prefacio: ciencia y reflexividad*, en Piovani, J.; Muñiz Terra, L., coordinadores (2018). *¿Condenados a la reflexividad?: Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: Editorial Biblos; CLACSO.

**De Vicenzi, A.** (2009). *Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios*. Educación y educadores Vol. 12, N° 2, pp. 87-101.

Estatuto de la UNRN. Aprobado por la Asamblea general extraordinaria realizada en la ciudad de Viedma el día 8 de agosto de 2014. Proporcionado como apunte de clase.

**García de Fanelli, A.** (2015) *Acceder a la universidad y graduarse: Argentina en el contexto internacional*. Revista Pensamiento Universitario. Año 17, N°17, pp. 7-18.

**Grisales-Franco, L.M y Gonzáles-Agudelo, E.M.** (2009) *El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria*. Educación y educadores Vol. 12, N° 2, pp. 77-86.

**Litwin, E.** (2009). *Nuevos marcos interpretativos en el oficio de enseñar*. En *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

**Perrenoud, P.** (2004). *Saber reflexionar sobre la propia práctica: ¿es éste el objetivo fundamental de la formación de los enseñantes?* En *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

# LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA COMO OBJETO DE INTERPELACIÓN

Estudiantes y profesores se dieron cita el 08 de noviembre del 2019, para reflexionar junto a la **Dra. Mónica Marquina** y el **Dr. Daniel Feldman** en torno a la docencia universitaria con centralidad en el estudiante frente a las demandas de los nuevos escenarios culturales, sociales y educativos, en el marco de la Jornada en Docencia Universitaria organizada por la Directora de la Especialización **Dra. Ariana De Vincenzi**.

La **Dra. Marquina** advirtió que la enseñanza universitaria se encuentra interpelada por la necesidad de flexibilizar las mentes ante la rigidez observada en la gestión curricular de las instituciones. Puntualizó el imperativo de flexibilizar el aula, los planes de estudios, la organización institucional y el tránsito curricular, centralizando la acción educativa, a todos los niveles, en el estudiante y su transformación.

A juicio del **Dr. Feldman**, dos cuestiones interpelan la docencia universitaria: la insuficiencia del dominio del conocimiento disciplinar en la formación de un profesional que responda a las demandas actuales del trabajo; y, contrario a la idea de una identidad compartida, la observancia de marcadas diferencias entre los docentes y los estudiantes que ingresan a las aulas universitarias. La formación universitaria comporta la transformación del estudiante, quien primeramente debe adquirir los dispositivos para aprender en la universidad, lo que supone a la enseñanza preguntarse qué se tiene que hacer para que el estudiante sea capaz de aprender los conocimientos, códigos e identidades propias de la disciplina, que lo transforme en un profesional al egreso de la carrera universitaria.

Las intervenciones de los expertos abrieron el espacio para un intenso debate de ideas entre los asistentes que deja abierta la invitación a reflexionar la enseñanza como objeto de interpeleación.



DICIEMBRE 2019

*Periódico*  
**Docencia**   
**Universitaria**  
El desafío de la significatividad social, la necesidad de la comprensión y la reflexión

 **UAI** Universidad Abierta  
Interamericana