



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.

Secretaria Académica, Facultad de Psicología, UBA.

LAS VOCES DESOÍDAS. RECORRIDOS TEÓRICOS PARA PENSAR ARTE Y ENSEÑANZAS

Por **IRENE MACERA**

11

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

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>



REFLEXIONAR Y RESPIRAR ¹

POR **FABIANA LAGUNA** ²

¿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."

¹ Trabajo final del Seminario en Pedagogía Universitaria. Universidad de Río Negro.

² 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.