

actividad de los alumnos medada por los profesores. Permite ver actividades que son nuevas o distintas y que pueden servir de referentes para orientar el trabajo y expresan un lenguaje común, pues estos modelos parten de actividades recurrentes útiles para orientar y ofrecer herramientas y saberes acerca de la enseñanza.

## **Referencias**

- Brockbank, Anne & McGill Ian (2002). *Los requisitos de la reflexión en aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Barcelona: Ed. Morata.
- Loera, Armando (coord.) (2006). *La práctica pedagógica videograda*. México: Editorial más textos/Universidad Pedagógica Nacional.
- Rivas, José Ignacio (2000). *Profesorado y reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los Docentes*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Rivera, Alicia (2007). *“La evaluación de la práctica educativa a través del video”* México: SEP UPN.

## **Enseñar y aprender en la universidad del siglo XXI. La voz de cuatro investigadoras y docentes latinoamericanas en torno a la formación**

### **Coordinadora**

Mariel A. Ruiz

Universidad Nacional de Lujan. Argentina

mruiz@mail.unlu.edu.ar.

### **Participantes**

Patricia Hermosilla Salazar

Departamento de Estudios Pedagógicos. Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad de Chile. Chile

p.hermosilla@u.uchile.cl

Silvina Casablancas

.Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Moreno

Argentina

scasablancas@unm.edu.ar

Mariel A. Ruiz

Departamento de Educación. Universidad Nacional de Lujan. Argentina

mruiz@mail.unlu.edu.ar

Addy Rodríguez Betanzos

Departamento Estudios Políticos e Internacionales. Universidad de Quintana Roo. México

addrodri@uqroo.mx

Enseñar y aprender en la Educación Superior  
Conocimiento, tecnologías, cuerpo, interculturalidad, enseñanza y aprendizaje

### **Introducción al simposio**

Enseñar y aprender en la Universidad del siglo XXI, representa ‘una puerta de entrada’ para un diálogo compartido, alrededor de los desafíos y tensiones que enfrentamos cuatro mujeres investigadoras latinoamericanas dedicadas a la formación superior en diferentes disciplinas, contextos nacionales y espacios institucionales.

Nuestra conversación se organiza alrededor de nuestras ‘experiencias de conocimiento’, resultado de mediaciones instituciones, dispositivos, artefactos, etc. (Carli, 2013) y por diferentes procesos de fabricación e industrialización (Burke, 2002) que no puede obviar de ningún modo, la manera singular en que fuimos deshaciendo y rehaciendo nuestra trayectoria profesional a cada paso y en cada aula universitaria de cara a la presencia de un ‘otro’ interesado por aprender.

Inaugura el coloquio Patricia Hermosilla de la Universidad de Chile con el artículo **Aprender para conocerse a sí mismos y al mundo. Experiencias de mujeres y hombres en la universidad** en el que se exponen los relatos de las experiencias de dos estudiantes que asumen desde su historia y singularidad la responsabilidad de aprender en la experiencia de mediación que deciden vivir. Tejido narrativo, del cual emergen cuestiones para reflexionar sobre los sentidos de la formación que se viven en la institución universitaria.

En la presencia de ese ‘otro’ cultural diverso, destino de nuestra preocupación como nos detalla la especialista Addy Rodríguez Betanzos de la Universidad de Quintana Roo, de México, en su relato acerca de **los estudiantes extranjeros en clases, desde la perspectiva intercultural en el aula**, radica la potencialidad de converger intenciones gubernamentales y profesionales particulares, sin desestimar las historias personales y singulares de los sujetos, sino por el contrario haciendo de ellas la narrativa de una nueva historia que no los niegue ni los oculte.

Cuando ese “otro” es un sujeto docente que continúa su formación en la universidad bajo

coordinadas digitales como rasgo de época, la construcción del conocimiento asume un perfil diferente. Referimos a los sujetos que aprenden, que en este caso son a la vez, sujetos que enseñan. Es en esta experiencia que comparte la Silvina Casablancas, llevada a cabo en la Universidad Nacional de Moreno titulada, **Aprendiendo en la universidad: Cómo ser docentes integrando tecnologías**, donde los docentes, como transeúntes digitales (Casablancas, 2013) tomarán a las tecnologías de la información y la comunicación como un emergente necesario a ser considerado en la construcción de su rol y de sus saberes profesionales.

Acudir al ‘cuerpo’, refiere a no dejar de lado el potencial transformador de nuestra experiencia corporal, que como bien describe la expositora Mariel Ruiz, de la Universidad Nacional de Lujan, es en ella en donde podemos hallar una posibilidad para construir proyectos alternativos que re signifiquen nuestra historia, nuestros significados, nuestros aprendizajes entre otros aspectos, de cara a escenarios más amplios y multidualógicos, este relato recorre **la enseñanza de lo corporal en la escuela, para cuestionar la formación superior en Educación Física** intentando arrojar nuevas inquietudes.

Sabemos que no está todo dicho, y que nuestras ideas, pensamientos e indagaciones, son resultados inacabados de nuestras ‘experiencias de conocimiento’ universitario. También creemos que al narrar nuestras historias estamos intentando transgredir el devenir cotidiano, dando cuenta de la politicidad de nuestras prácticas áulicas, así como de su notable complejidad tanto desde el punto de vista material como subjetivo (Carli, 2013) quizás, a fin de cuentas nuestros relatos sean un intento por producir conocimientos universitarios, recuperando el vínculo de los conceptos con el afecto, la alteridad y la experiencia del pensamiento (Meschonnic, 2007) es decir, recuperando la sensibilidad.

### **Aprender para conocerse a sí mismos y al mundo. Experiencias de mujeres y hombres en la universidad**

Patricia Hermosilla Salazar  
Relatos de experiencias  
Aprender, conocerse, experiencias, universidad

#### **Resumen**

“Toda creación tiene un valor político y un contenido político”.

(Deleuze 1999:100)

En esta ocasión quisiera hablar del aprendizaje como oportunidad para la creación de pensamiento, planteamiento que se sostiene en las experiencias de estudiantes universitarios, que pude conocer gracias al trabajo de indagación realizado con la intención de profundizar en aspectos relevantes de la formación, como proceso vivido, en este caso, en torno a la historia. Y ahora particularmente reflexionar en el significado que esto tiene para nuestro quehacer en la universidad. Frente a los relatos de los estudiantes, puedo sostener que nos hablan de la fuerza que hay en ellos por aprender de sí mismos, con otros y de otros, sus profesores y compañeros, orientados por el deseo de nuevos relatos para sus vidas, en un movimiento que hacemos hasta el último día de nuestras vidas. Interesa lo que dice Arendt (2010:215) respecto del pensar cuando dice que “la manifestación del viento del pensar no es el conocimiento; es la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo, lo bello de lo feo.” Es decir la capacidad de pensarnos a nosotros mismos y el mundo en que vivimos, no es sólo un ejercicio de abstracción, sino expresión de la capacidad humana de distinguir en nuestras vidas cuestiones esenciales de ella, para acceder como dice Gadamer (2000) a nuestra propia morada. La cultura y en la experiencia investigada el conocimiento de la historia, es la manera como dice Zambrano de que creamos un lugar en el mundo; y la búsqueda de esto, por parte de los alumnos es significativa, porque como dice Lucia Taverni (2004:121) “la historia tiene que ver con el sentido del origen”.

## **Abstract**

“Every creation has a political value and a political content”

(Deleuze 1999:100)

On this occasion I would like to talk about learning as an opportunity for the creation of thought, approach that is held in the experiences of university students that I was able to know thanks to the investigation work led with the intention of going deeper into the relevant aspects of formation as a process that has been undergone, in this case, around the story. And, now particularly reflect on the meaning that all this has for our work at university. In relation to the

students' narrations, I can say that they tell us about the strength in them that makes them know themselves, with others and from others, their teachers and classmates, led by the desire of getting new narrations for their own lives, in a steady movement that we make to the last day of our lives. It is interesting what Arendt says (2010:215) in relation to thinking "The manifestation of the wind of thought is not knowledge; it is the ability to tell right from wrong, beautiful from ugly." That is to say, the ability to think ourselves and the world in which we live in is not just an exercise of abstraction, but the expression of the human capacity to distinguish in our lives essential things about it, to have access, as Gadamer states (2000), to our own dwelling. Culture and, in the experience researched, history knowledge is the way, as Zambrano says, for us to create a place in the world; and the quest for this by students is meaningful since as Lucia Taverni holds (2004:21) "History has to do with the sense of origin."

## **1. Introducción**

En este artículo se presentan los relatos de dos estudiantes universitarios, fragmento de una reflexión realizada en una investigación narrativa, cuyo propósito central era aproximarse a la comprensión de los significados que le atribuyen una docente y algunos estudiantes desde su singularidad y contexto, a enseñar y aprender la historia en una universidad europea en el siglo veintiuno.

## **2. La experiencia de aprender: un acontecimiento de creación con otros**

Este es un buen momento para intentar ir más allá del horizonte de comprensión como plantea Levinas (1993) y mirar el rostro de otros – Tony y Caridad- que nos relatan *algo* de sus historias de aprendizaje. Núria Pérez de Lara (1998:133) sostiene que "para comprender una realidad institucional es necesario acercarse a ella desde la complejidad de sus procesos, ya que toda institución es en sí misma proceso; en esa complejidad, es fundamental un ejercicio de memoria por el que bucear en busca del sentido de tales procesos."

**2.1** El encuentro con Tony. Ser guía, necesidad de unos y otros al enseñar y aprender  
Él es un hombre de cuarenta años, que me habla de que está viviendo un momento muy especial en su vida, es filólogo de lengua española, y ha decidido seguir estudiando historia porque siempre le encantó y como él mismo lo dice "era una asignatura pendiente".

Tony narra este momento de su vida así:

*Yo era mucho más tranquilo, hice filología española, la hice de otra manera porque eres joven, no aprovechas tanto como ahora. Es que claro este es el problema...es distinto, ahora aprovechas el tiempo y aprendes al mismo tiempo, cuando eres joven, estudias, pero es otra dinámica. (...) Ahora sí, soy yo el que tengo el momento especial, lo tengo yo cogido, soy yo quien está estudiando, quiero saber lo que pasó en esta ciudad, y antes no.*

El estudiante afirma que lo quiere hacer es estudiar para saber. Lo que marca la diferencia entre esta experiencia de formación y la primera que vivió. Y con esto evidencia algo que Zambrano (2008:112) ya venía acompañando con su pensamiento, no nacemos acabados, y lo dice así: “El hombre tiene un nacimiento incompleto. Por eso no ha podido jamás conformarse con vivir naturalmente y ha necesitado algo más, religión, filosofía, arte, o ciencia (...); su nacimiento no es completo ni tampoco el mundo que le aguarda. Por eso tiene que acabar de nacer enteramente y tiene que hacerse su mundo, su hueco, su sitio.” La necesidad de la cultura humana de la que habla la filósofa y su relación con nuestra incompletud es un aspecto muy interesante que puede darnos pistas para profundizar en el sentido de la formación y su relación con el saber construido, por ejemplo, en las diferentes disciplinas que se estudian en la universidad. Tony continúa diciendo:

*T: La universidad me ofrece la oportunidad de hacer algo, muy importante para mí, que es estudiar historia. Porque ahora historia lo ha ocupado todo en mi vida, lo ha ocupado todo.*

*P: Y eso tiene que ver con el valor que tiene para ti el saber histórico?*

*T: Claro. Porque en realidad te están abriendo muchas oportunidades. (...) Te abren un abanico inmenso de posibilidades, porque no sólo es que te cuenten la historia, luego hay diferentes corrientes de interpretación la historia. Entonces, es como decir. Tengo ganas de un pastel y es como irte a una super pastelería donde hay de todo, de todo, y tú escoges de ahí lo que quieras.(...) Muchas cosas, no es sólo estudiar historia, es todo, es la amplitud de los estudios que se hacen.*

Tony se refiere a que la universidad ofrece un espacio en el cual le cuentan múltiples interpretaciones de la historia. Él comparte que la historia ha ocupado todo en su vida. Nos podemos hacer una idea de que la universidad es un lugar importante para este estudiante, porque le ofrece posibilidades que él está disfrutando, depositando una parte importante de la responsabilidad de lo ocurre allí en los profesores y su capacidad, como él dice, de comunicación:

*Es cierto que se puede prescindir de la universidad, porque no todos los profesores son comunicativos. O sea, por ejemplo, Alba es una profesora espléndida, y tú lo comprobaste en clase.(...). Cuando un buen profesor, es realmente buen profesor, es buen comunicativo, ves que se preocupa, es cuando tú también te preocupas más por la asignatura, porque coges como una responsabilidad, ella me lo ha dado muy bien, yo no puedo hacerlo mal.*

Para él su compromiso con aprender también pasa por el compromiso de los profesores con

la materia que enseñan. Valorando el aspecto del orden en la transmisión así:

*Sí, es importante, es importante, que explique bien, que sea ordenado, eso es importante, ese orden lo transmite al alumno. Luego el alumno, si el profesor ha sido ordenado, sabrá encontrar el orden (...).*

Nietzsche (2009:158) argumenta *sobre la necesidad de que exista guía en la educación*, con lo que pone en tensión la idea que circula sobre la autonomía de los seres humanos, que supone la inexistencia de *necesidad de los otros* para vivir y para aprender.

Tony en otro momento hace una crítica a algunos docentes:

*Se la ve una profesora muy egoísta, en el sentido de que sólo trabaja por y para ella, no le interesa. Y luego, la segunda parte, nos lo ha dado una profesora buenísima, y nos ha dado todo, yo reconozco que con esta mujer dan ganas de estudiar Grecia y Roma, voy a estudiar, voy a profundizar, pero con la otra un desastre (...)*

Creo que él tiene una percepción clara respecto de lo que provoca en él que los profesores transmitan su lectura de lo que saben: le compromete en primera persona y lo dispone a aprender. Tony en su relato insiste sobre el aprendizaje; en dos sentidos, por un lado la importancia de considerar la relación estrecha que existe entre quien enseña y quien aprende, y por otro lado, evidencia que la reflexión sobre la enseñanza tradicional es ineludible, porque es una consideración reduccionista, que interpreta y fija la práctica de transmisión de un saber, como incapaz de posibilitar aprendizajes.

## **2.2 El encuentro con Caridad. El saber como lleno de sí misma**

Caridad es una mujer de cincuenta y tantos años, trabaja desde los diecinueve años en una oficina de gestoría, y como ella misma lo dice se gana muy bien la vida.

*P: Tú me dijiste, que te habías vaciado en tu vida, y que ahora venías a llenarte.*

*C: He estado enferma de cáncer dos veces. Lo superé. Tomé la decisión de estudiar porque era una cosa pendiente conmigo. Es como un reto que pongo un poquito más alto. (...) Me siento muy llena hoy día...me estoy llenando de saber...me encanta hacer esquemas, aprender a hacer reseñas tengo muy buenas amigas que me han ayudado un montón... Como dice el refrán: "El saber no ocupa lugar..."*

Caridad hace sus estudios universitarios porque busca sentidos nuevos para su vida. Busca el encuentro con otros que enseñan un conocimiento, para acabar de nacer como dice Zambrano y probablemente para cambiar su lugar en el mundo. *El saber como lleno de sí misma*, es una metáfora muy interesante para pensar las posibilidades que tenemos en la universidad con estudiantes que como Caridad, vienen buscando expresamente la mediación de otros en el saber. Un saber que no es una cosa para manipular, sino que tiene que ver con la experiencia de

reflexionar sobre sí mismos y el mundo. La segunda entrevista fue hecha después de la fecha de exámenes y Caridad estaba incómoda por la evaluación que una profesora había hecho de su trabajo. Considera que se deberían valorar diversos aspectos. Lo expresa así:

*C: El último profesor que hemos tenido, que nos ha dado la segunda parte de la historia de las mujeres en el siglo XIX-XX, (...), no más llegar nos dijo que él no suspendía a nadie (...) explicaba de maravilla, un tema muy interesante una base impresionante y conectando muy bien con nosotros (...) Yo estaba aprobada, pero para mí el haberlo entendido de la forma que lo explicó y cómo y lo interpreté a él, para mí es una satisfacción, y además que valore la asistencia a clases, el coloquio, el preguntar, cosas que con otros profesores no podemos tener.*

En lo que Caridad dice respecto de la evaluación puedo ver que se pone en juego por un lado lo que ella desea en este tiempo de formación: un espacio de conversación, en que el valor que se otorgue al aprendizaje no sólo se refiera a un producto, y por otro lado, lo que se define en términos institucionales y particularmente lo que espera cada profesor y profesora con quienes ella se encuentra en las salas de clases.

Caridad continúa profundizando en este sentido, relatando la experiencia con otra profesora:

*Me ha gustado mucho la nueva profesora que hemos tenido, que nos ha dado Medieval de España, es como si estuviera aprendiendo a dar clases en la universidad y se ha esforzado un montón, y lo ha hecho muy bien. Quizás la gente que tiene otra carrera o que ha estado con otros profesores, la ve como que estuviera en un instituto, pero a mí me ha venido de maravilla porque estoy en mi primer año de universidad, pero si yo no tengo base y hay alguien que me está dando una clase que la entiendo perfectamente, con una serie de conocimientos que yo no tenía, y que lo vuelve a repetir y le puedes preguntar: oye, "pero esto" ...*

La estudiante habla de su necesidad de una mediación, que de espacio a las preguntas, a la repetición de una idea, un movimiento en la clase en el que ella pueda ir reflexionando sobre lo que se le cuenta de la historia, es por ello que valora la clase de esta profesora que está aprendiendo a enseñar.

El valor de vivir y pensar con otros, sin olvidar –sin temor de ellas- nuestras diferencias es algo que podemos no mirar y aun así si sigue estando ahí como necesidad y desafío abierto. Nos ayuda a profundizar Arendt (2010: 214) quien dice que pensar entendido como necesidad natural de la vida humana, es una capacidad de todos y añade, “una vida sin pensamiento es posible, pero no logra desarrollarse esencial; no sólo carece de sentido, sino que además no es plenamente viva. Los hombres que no piensan son como los sonámbulos.”

Creo que Caridad y Hannah, nos dan pistas claras para *hablar de verdad* del sentido de *aprender a pensar* en cualquier lugar, incluido el espacio universitario, dando un paso más allá del proceso cognitivo, que efectivamente ocurre, pero que es irreductible a él, porque es una



capacidad de todos para vivir en relación a sí mismos, los otros y el mundo y no ir como sonámbulos por la vida, como graciosamente nos lo dice la filósofa.

### **3. Para seguir pensando**

Desde mi perspectiva los relatos de esos dos estudiantes nos aproximan a ver el rostro, escuchar la voz de quienes viven la universidad con un sentido para sus vidas, reconociendo la complejidad de la vivencia humana que como sostiene Ferraroti (1991:121) “siempre es más sincrónico, interdependiente, rico de nuevas potencialidades, y al mismo tiempo evasivo, difícil de descifrar.” El desafío sigue abierto porque necesitamos cuidar que se viva la mediación que necesitan los estudiantes que acuden a la universidad y con ella se procuren procesos de pensamiento vivo en relación a la comprensión de sí mismos y el mundo en el que vivimos.

### **Referencias**

- Arendt, Hannah. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, Hannah. (2010). *La vida en el espíritu*. Madrid: Paidós.
- Deleuze, Gilles. (1999). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Ferraroti, Franco. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Ediciones Península.
- Gadamer, Hans-Georg. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Janesick, Valerie. (2000). *La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, medolatría y significado*. En, Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. Denman C.A, y Haz. México: El Colegio de Sonora.
- Levinas, Emmanuel. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.
- Nietzsche, Friedrich. (2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Pérez De Lara, Núria. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas de educación especial*. Barcelona: Laertes.
- Tavernini, Lucía. (2004). *El juego libre de la subjetividad femenina en la invención*. Pp. 119- 132. Duoda Revista de Estudios Feministas, N° 26.
- Zambrano, María. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.
- Zambrano, María. (2008). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Editorial.

## **Aprendiendo en la universidad: Cómo ser docentes integrando tecnologías**

Silvina Casablancas

Relatos de experiencias

Formación docente, rol docente, saberes de enseñanza, tecnologías de la información y la comunicación

### **Resumen**

La integración de tecnologías digitales en las clases universitarias actuales, parece una afirmación tan necesaria que difícilmente pueda ser cuestionada. Sin embargo, el posicionamiento que implica desde la conceptualización de enseñanza, de la tecnología, del conocimiento y el mismo rol de docentes y estudiantes, merecen un apartado a ser transitado antes de abordar su problematización. Este trabajo es producto de una larga trayectoria en la formación de docentes con usos tecnológicos, pero en esta oportunidad, se narra la experiencia en las clases de *TICs orientadas a la Educación*, asignatura que se imparte en las licenciaturas de Educación Secundaria y de Nivel Inicial en la Universidad Nacional de Moreno. Se plantea la integración de tecnologías en la formación de docentes que ya poseen ejercicio de la profesión y que aspiran a licenciarse, desde una triple integración epistemológica: de las tecnologías, del conocimiento y del rol docente.

### **Abstract**

The integration of digital technologies into faculty classes seems as necessary as statement that it can hardly be questioned. However, the positioning involved about the conceptualization of teaching, technology, knowledge and the same teaching role, it deserves a section to be traveled before tackling its problematic.

This paper recounts the experience in ICT classes geared to Education, subject taught in the Bachelor of Secondary Education and Early education at the National University of Moreno. We propose the integration of technology in teacher education from a triple epistemological integration: technology, knowledge and the teacher's role.

### **Docentes integrando tecnologías**

En esta oportunidad, trataré la temática del aprendizaje en la universidad desde el

posicionamiento de docentes que deciden continuar su formación académica. Aquellos que buscan mejorar sus prácticas y posibilitar con nuevos aprendizajes, otras modalidades de enseñanza. Intentaré trazar un bosquejo de lo que acontece en el aprendizaje de los profesores y profesoras de secundaria y de nivel inicial en ejercicio, en el marco de la universidad. Para poder pintar con palabras ese boceto, el punto de partida es el de reconocer que existen múltiples aristas que componen el escenario actual del ejercicio docente, y que sin duda, el emergente referido a las tecnologías de la información y la comunicación se destaca como un desafío, una meta, una nueva e interesante posibilidad de aprendizaje en esa escena. En este trabajo me referiré específicamente a esta última.

La necesidad de integrar a las tecnologías digitales en las clases universitarias actuales, en todas las carreras y áreas de formación e investigación, parece una afirmación tan inevitable que difícilmente pueda ser cuestionada. Sin embargo, el posicionamiento que implica desde la conceptualización de enseñanza, de la tecnología, del conocimiento y del mismo rol docente, merece un apartado a ser transitado antes de abordar su problematización.

Este trabajo plantea la experiencia de aprendizaje universitario que transcurre en las clases de *TICs orientadas a la Educación*, asignatura que se imparte en segundo año de las licenciaturas de Educación Secundaria y de Nivel Inicial en la Universidad Nacional de Moreno. Se plantea desde su propuesta curricular, la integración de tecnologías en la formación de docentes que ya poseen ejercicio de la profesión y que aspiran a completar el ciclo de licenciatura universitaria. Desde el planteamiento de la asignatura se parte de una triple integración y resignificación epistemológica: de las tecnologías, del conocimiento y del rol docente.

## **Las tecnologías**

Desde este componente se desandan viejos mitos que en gran medida, traen consigo los docentes-estudiantes a las clases, aquellos que asocian lo tecnológico con la aparatología, con las ciencias duras y que han tenido una impronta que aún perdura, la de relacionar este campo de saber con el universo científico masculino. Estos aportes iniciales, refuerzan una mirada lejana del objeto de conocimiento de la tecnología educativa y de las posibilidades de integración en las prácticas de clase y del saber profesional docente (Leach, 2002). De allí, la necesidad de revisarlos. Una vez deconstruidos estos implícitos iniciales, buscando el conflicto con otros posicionamientos, quizás ocultos en el esquema social imperante referido a “lo tecnológico”, se buscan y construyen alternativas en la mirada. Aproximaciones más cercanas, como aquellas que

conciben a las tecnologías como recursos culturales (Casablanca, 2008), que van mutando y se modifican con el paso *de* la docencia *por* la cultura. Entendiéndola como un hecho situado temporal y socialmente, que dispone de herramientas culturales diversas. Entre estos instrumentos, como recurso cultural, disponemos actualmente de las tecnologías de la información y la comunicación, entendiéndolas en sentido amplio (Sancho, 1997). Esto supone también analizar las dimensiones que conforman el concepto de tecnología, que comprende las dimensión organizativa, la dimensión simbólica y la dimensión artefactual que las implican (Álvarez y Méndez 1995). De este modo, pasamos de una visión estrecha, lejana e instrumental de la tecnología a otra más cercana e involucrada con la profesión docente.

### **El conocimiento**

Otro de los componentes a analizar y contrastar en la escena formativa, es el del conocimiento. Tanto el referido al saber docente, como el conocimiento a construir con los alumnos. No referiremos exhaustivamente a esta dimensión analítica, dado que excede este trabajo por su complejidad y relevancia intrínseca. Pero sí, se plantea desde aquí, una línea de indagación: aquella que demarca la temática de contrastar qué conocimientos se asocian como válidos para ejercer la docencia y cómo situar el conocimiento en estas nuevas coordenadas profesionales.

Saber enseñar con tecnologías parece ser un requisito ineludible en la formación de la docencia. Las preguntas asociadas a esta premisa, tienen que ver con numerosas problemáticas e incógnitas a disolver, nombraré sólo algunas:

-¿Cómo mediar conocimiento con tecnologías? (el rol docente es en gran medida un lugar de mediación de significados)

-¿Cómo construir saberes con ellas? (Como dar paso a la construcción del conocimiento dando lugar a las tecnologías, muchas de ellas frecuentadas desde un lugar lúdico o comunicativo por los estudiantes tanto de nivel inicial, primario como el secundario)

-¿Cómo evaluar y legitimar en el contexto del aula, otros formatos y fuentes de información alternativas a la textual e impresa?

Hablamos de construir conocimiento con tecnologías vinculado tanto a los diseños pedagógicos del docente como a las producciones por parte de los estudiantes.

Dado que el conocimiento es un componente estructural del acto pedagógico en la formación, acorde con las funciones sociales atribuidas (Zielonka y Casablanca, 2005) tendrá que alcanzar en esta etapa de coordenadas digitales el hecho de cómo hacer posible desde el diseño

de clases, diversas modalidades (textuales, icónicas, verbo icónicas, audiovisuales, etc.) y asumir una representación multimodal que posibilite la aparición de los alfabetismos múltiples. (Cope, y Kalantizis, 2003, Gutiérrez 2003, Lankshear y Knobel, 2008).

Dar lugar al conocimiento interdisciplinar de construcción multimodal y de manera colaborativa emerge como un signo de época para la profesión docente.

## **El rol docente**

Aunque pueda parecer pretencioso revisar el rol docente junto con profesores y profesoras en ejercicio, es necesario indagar su conceptualización previa, aquella que permanece arraigada en los modos de pensar y de hacer la docencia. Desde la asignatura mencionada, se convoca a un alto en el camino para reflexionar, y pensar-se.

En la voz de una de las alumnas de la licenciatura, quien reconociendo este modo de entender la docencia como cambiante y como resultado de una construcción social, plantea la necesidad de continuar la formación desde un ámbito académico:

“Hace un tiempo advertí que la realidad escolar había cambiado demasiado, que necesitaba un espacio exclusivo para pensar esta nueva escuela secundaria. Comencé la Licenciatura en Educación Secundaria en la Universidad Nacional de Moreno como una manera de “poner” teoría a mi práctica pedagógica, de buscar en “mis sentidos” la naturaleza de mis decisiones pedagógicas...quería bucear en mis creencias y encontrar nuevas respuestas”

*(Marcela M., Estudiante de segundo año de la Licenciatura en Educación Secundaria, UNM, profesora de Matemática y directora en enseñanza secundaria.)*

La ubicación del nuevo rol pasa por concebirse como docentes del siglo XXI, como portadores y creadores de cultura en transformación, como transeúntes activos en un contexto de cultura digital. La necesidad de formarse con tecnologías al servicio del aprendizaje y el conocimiento. En palabras de una docente evocando su propio aprendizaje en la asignatura:

“La figura de un **transeúnte digital** tal vez me ayudó más para comenzar a abrir mi mente, porque creo que remite a una imagen más dinámica del sujeto docente (o sea yo) al que se aplica. Alguien que puede ir moviéndose alrededor de las tecnologías digitales para incorporarlas en el aula a su propio ritmo. Avanzar, retroceder para volver a encontrar el camino, preguntar si se está muy perdido... y en ese transitar tomar decisiones a medida que se traza un recorrido propio. Algunos transeúntes podrán ser más veloces, otros quizás se muevan más despacio, incluso unos cuantos necesitarán bastones que les sirvan de sostén.

Todas estas formas serán válidas mientras que la elección sea andar, moverse, no elegir la inercia sino elegir “ser un caminante de la educación que se mueve al ritmo de la época en que le toca ejercerla...” Y allí voy, no soy más que eso, una transeúnte digital intentando dar sus primeros pasos...

(Verónica A. *Estudiante de segundo año de la Licenciatura en Educación Secundaria, UNM, profesora de Literatura*)

Es desde la revisión del esquema inicial asociado a la docencia, que generalmente viene vinculado a la formación de inicio como preponderante y que perdura aún vinculada al docente como eje de la escena áulica, desde este planteo, se entiende a la docencia como espacio de actuación cultural en transformación. No se dejan de lado las propias vivencias, por el contrario, se parte del propio modo de vivir y sentir la docencia y de cómo las tecnologías afectan y participan de la vida cotidiana de cada uno y cada una. De este modo, se recupera el estudio de lo subjetivo (Leite y Filé 2002) en el ámbito de formación docente en relación a los sujetos que aprenden, con prácticas vinculantes con su ser social, cultural y con la propia experiencia (Larrosa, 2009). El lugar de la experiencia, como componente en la formación, no es considerada como contraposición al saber académico, sino que se suma, se contrasta, se legitima o se vuelve a revisar. La experiencia es entendida como intersección de historias de vida, subjetividades, teorías más o menos implícitas y validación de las mismas en el desempeño de la labor docente. Se trata la experiencia, en tanto lo que le acontece *a un sujeto* en particular, no *lo que pasa*, sino *lo que le pasa* a esa persona. (Larrosa, 2009). Todos los docentes poseen entonces un modo de experimentar la docencia, el conocimiento y su vínculo con las tecnologías que son incorporadas al análisis enriquecido en las aulas universitarias. A través de lo narrando, se interceptan estos tres campos de vigilancia epistemológica y construcción del saber: del rol docente, de las nuevas modalidades que asume el conocimiento en el acto pedagógico y de las tecnologías en la educación en esa escena formativa, entendidos como itinerarios posibles que permiten arribar a nuevas experiencias de aprendizaje y de formación de docentes en la universidad del siglo XXI.

## Referencias

Álvarez, Álvaro y Méndez, Roberto. (1996). “Cultura tecnológica y educación”. En Sancho, J. M. y Millán, L. M. <sup>a</sup> (Comps.) Hoy ya es mañana. *Tecnologías y Educación: un diálogo necesario* (pp. 21-36). Sevilla: MCEP.

Casablancas, Silvina (2008) *Desde adentro: Los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales. Las TIC como necesidad emergente y significativa de la sociedad actual*. Tesis doctoral. Disponible en

<http://www.silvinacasablanca.com/tesis/PDF/Silvina%20Casablanca%20-%20Tesis%20Doctoral.pdf>

Casablanca, Silvina. (2013) *Transitando la docencia en la cultura digital*. En *Revista Laberintos* N° 24 Pág. 38-40. Buenos Aires. Argentina. Casablanca, Silvina.

[http://issuu.com/revistalaberintos/docs/laberintos24\\_b](http://issuu.com/revistalaberintos/docs/laberintos24_b)

Cope, Bill. y Kalantzis, Mary. (2003) *Multiliteracies. Literacy learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Gutiérrez, Alfonso. (2003) *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.

Larrosa, Jorge (2009). "Experiencia y alteridad en educación". En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Buenos Aires: FLACSO y Hommo Sapiens.

Lankshear, Colin. y Knobel, Michel. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Barcelona: Morata

Leach, Jenny. y Moon, Bob. (2002) *Globalización, nuevas tecnologías y profesores*. Ponencia [CD-ROM] presentada en el II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía: Una visión crítica.

Leite Marcia. y Filé V. (orgs.) (2002) *Subjetividades tecnologías e escolas*. Río de Janeiro: DP&A.

Sancho, Juana M. (1997) *La Tecnología Educativa: conceptos, aportaciones y límites*. En Marqués Pere y Joan Farrés (Coord.) *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. (Puesta al día N° 3, 35 y 36/19). Barcelona: Praxis.

Zielonka, Liliana. y Casablanca, Silvina. (2005) *Sujetos, saberes y educadores en cambio: desafíos para la formación docente*. En *Revista Kikirikí. Cooperación Educativa*. N° 75-76. (pp. 63-68).

## **De la enseñanza de lo corporal en la escuela a la formación superior en Educación**

### **Física**

Mariel A. Ruiz

Relato de experiencia

Educación corporal, formación superior, institución formadora

### **Resumen**

El tema de la educación de lo corporal no está agotado en la pedagogía y la didáctica de la

educación física escolar. Una revisión profunda desde marcos epistemológicos amplios y humanísticos me permitió repensar las prácticas pedagógicas escolares en el contexto europeo actual, en virtud de los sujetos infantiles y adultos que lo habitan, para desde allí reflexionar sobre los marcos teóricos que subsisten al interior de la formación (inicial y permanente) de la educación física. Los resultados de dicha *investigación narrativa* (Clandinin & Connelly, 2000) desde enfoques *socio-constructivistas* (Gergen, 1992; Burr, 1995; Giddens, 1995; Castells, 2000; Hernández, 2000; Braidotti, 1996-2004-2005; Butler, 2003-2006) a partir de una metodología *construccionista* (Guba & Lincoln, 1994) y un *estudio etnográfico* (Denzin, 1997) fueron mostrando, entre otras cosas, un sujeto infantil situado en los márgenes de los discursos pedagógicos (y didácticos) actuales, constructor de conocimientos corporales, lúdicos y motrices como proyectos alternativos transformadores (Ruiz, 2011) frente a una propuesta educativa de la educación física que no considera a los sujetos como agentes activos en la construcción de saber. En esta presentación hablaré de preguntas surgidas de la necesidad áulica: ¿Sobre qué marcos epistemológicos se construye la enseñanza de lo corporal en las instituciones formadoras? ¿Esos marcos permiten elaborar comprensiones más acordes a las dinámicas sociales y culturales, donde los sujetos construyen saberes y conocimientos corporales, lúdicos y motrices?

## **Abstract**

Education concerning corporal aspects is an ongoing field of pedagogical research and the didactics of physical education in schools. An extensive review from a broadly humanistic epistemological point of view allowed us to study current pedagogical practices in European schools, considering children and adults as subjects in such environments. From this starting point, we pondered the theoretical frameworks that underlie the foundations of teacher training in physical education (both in its initial and permanent stages). The results of this narrative research project (Clandinin & Connelly, 2000), from within a constructionist approach (Gergen, 1992; Burr, 1995; Giddens, 1995; Castells, 2000; Hernández, 2000; Braidotti, 1996-2004-2005; Butler, 2003-2006), with a constructionist methodology (Guba & Lincoln, 1994), together with an ethnographic study (Denzin, 1997) have shown, among other conclusions, the existence of child subjects outside the margins of current pedagogical (and didactic) discourses, who can actually create a certain amount of new knowledge about their bodies, their playful potential and their motor skills in transformational projects (Ruiz, 2011). A contrast is drawn between these children and the learning tasks promoted by physical education, where subjects are not expected to play an active role in constructing knowledge. The needs of the classroom pose a number of questions: On



what epistemological framework are the lessons on corporal aspects based in our teacher training institutions? Do these frameworks allow for a broad understanding of current cultural and social dynamics to emerge, where subjects construct new knowledge about their bodies, their playful potential and their motor skills? These are the main points of our presentation.

### **Experiencias corporales infantil investigadas**

Voy a sintetizar en esta exposición algunas reflexiones acerca de lo producido en una investigación que exploró las experiencias corporales infantiles en el contexto escolar de la educación primaria del barrio de Horta en la ciudad de Barcelona, con la intención de problematizar la formación del futuro profesional en la docencia de educación física. Quisiera comenzar contándoles qué significa para una investigadora estudiar las experiencias corporales infantiles en una escuela primaria. En primer lugar, más allá de mi condición de extranjera, significó un intento constante de *hacer visible lo presente no nombrado* (Ruiz, 2011), es decir, dar relieve a algo que ya es visible, pero que desde prácticas y discursos antiguos basados en tendencias utilitarias, mecanicistas o funcionalistas, se ha visto reducido a un objeto funcional más que a un aspecto de la agencia política de cada sujeto único (Braidotti, 2000; Butler, 2006; Britzman, 2002; entre otros). En segundo lugar, significó ir configurando una narrativa investigadora situada entre la teoría y los usos que se hacen de ella. Indagué en los saberes personales y en las formas de producción del conocimiento académico. Intenté sostener en el trabajo de campo un encuentro comunicativo, un proceso donde se entrelazaran relaciones que combinan posiciones personales, pareceres, experiencias, historias de sujetos y realidades escolares particulares, que no intentara desvincular a los investigados del proceso ni del producto. En este sentido, los otros (con sus experiencias) fueron considerados entidades inmanentes en la producción de saber científico, ya que su ausencia habría negado no solo la finalidad del estudio, sino también el proceso mismo por el cual la subjetividad se construye, de-construye y re-construye. A partir de mi propia práctica profesional como educadora y formadora en el campo de la educación física en diferentes ámbitos y contextos argentinos (entre otros), investigué los procesos por los cuales los sujetos construyen sus identidades corporales en la escuela, desde la comprensión de los procesos sociales y discursivos que dan lugar a las *conformaciones identitarias corporales contemporáneas*. Recupero nociones de *infancia, subjetividad, identidad y cuerpo* que revalorizan la acción-agencia del sujeto, así como una noción de *cuerpo* entendido como territorio para la desestabilización y la reconstrucción, escenario de la esfera política. Además profundizo el estudio de las *pedagogías de la educación física escolar* como productoras

de relaciones que habiliten espacios para ‘ser’ a partir del reconocimiento de *saberes personales individuales devenidos de la experiencia* y la valorización de un *conocimiento sobre lo corporal* producido desde la dialogicidad de múltiples perspectivas de verdad. Enfrento los siguientes interrogantes: ¿Cómo piensan los actores educativos las ‘experiencias corporales’ en el contexto actual de la escuela? ¿Cómo enfrentan la escuela y la educación física los retos que suponen las nuevas experiencias corporales? ¿Qué experiencias corporales se construyen en el desencuentro entre las representaciones de la infancia y del cuerpo sustentadas por los discursos educativos de la educación física escolar y de la infancia en el contexto actual de la escuela? ¿Cómo piensan los actores educativos especialistas en educación física las prácticas pedagógicas de la educación física escolar? ¿Qué aportaciones brinda estudiar las experiencias corporales dentro de la escuela? Estas preguntas auspiciaron la necesidad de abrir el juego científico en pos de hallar respuestas que propiciaran una comprensión profunda acerca de **cómo la escuela y la educación física contribuyen a la construcción de identidades infantiles en el contexto actual de la ciudad de Barcelona**. Mi intención fue aportar constructos teóricos que contribuyeran a la mejora de las prácticas escolares y al cambio en la formación permanente de los docentes especialistas de la disciplina en el contexto actual. Ello supuso comprender la construcción de las identidades corporales como resultado de fenómenos complejos que se moldean mutuamente en cada situación, en un tiempo y espacio determinados (Guba & Lincoln, 1994; Carr & Kemmis, 1988; Bogdan & Biklen, 1982), y entender la naturaleza *narrativa* de la realidad social desde la fenomenología, que fundamenta la noción misma de *experiencia*. Opté por un posicionamiento *construccionista* que incluyera la narrativa de esa experiencia. Tomé en cuenta que durante el proceso de investigación se volvió visible una trama de relaciones, y adopté metodologías naturalistas tales como la *etnografía* (Sautu, 2003) y el *estudio de caso* (Stake, 1985). Con estas herramientas organicé *estrategias narrativas* (Denzin, 1997) no totalitarias para reflejar las diferentes fuentes y referencias que nutrieron al relato, y que además sostuvieron una ética de la investigación fundada en relaciones de reciprocidad con quienes de manera generosa me brindaron su tiempo y su experiencia.

### **De los resultados a la problematización de la formación**

Tras el análisis de las *escenas* recolectadas en el estudio de campo, destaco cuatro casos relacionados con procesos de *construcción de identidades corporales infantiles*. Dos de estos casos tienen por protagonistas a docentes especialistas de educación física; otro, a un grupo de niños y niñas de lo que fue quinto y luego sexto curso; y el último, a la propia investigadora. El análisis de cada uno de estos casos ha derivado en las siguientes cuestiones:

1. Visiones de sujeto atadas a los ideales de la modernidad, según los cuales sólo se puede pensar en un estado de continuidad y de progreso desde un conjunto de experiencias y/o vivencias homogéneas. Las nociones de subjetividad e identidad que permiten pensar al sujeto contemporáneo en el devenir cotidiano de la escuela estudiada son más acordes a subjetividades e identidades estables y fijas que a subjetividades organizadas como proyectos personales o estilos de vida en permanente cambio y transformación.

2- La preocupación por cumplir con los objetivos pedagógicos, cuestión que descubre las articulaciones entre lo prescrito y lo posible, y muestra cómo la necesidad de responder a la voz autorizada de un discurso hegemónico no logra desprenderse del 'deber' para transformarse en un 'dejar ser'.

3- El problema de reducir la enseñanza a una imposición, en lugar de abrirla a la deliberación entre los sujetos que la componen. Se niega la presencia de los sujetos-cuerpos con capacidad creativa de acción transformadora y emancipadora, quienes no obstante desarrollan prácticas en los márgenes, en las fisuras, en los contornos, y escapan al panóptico (o, mejor dicho, logran aprovecharse de él).

4- Objetivos intelectuales que prevalecen sobre las cuestiones corporales y demuestran que la epistemología del cuerpo aún sigue siendo un lugar sin resolver: se lo sigue ubicando en un espacio subsidiario del intelecto y no en el lugar de una construcción teórica para el diseño de otras estrategias pedagógicas que permitan cuestionar los significados, la historia, la raza o el género, entre otros elementos de los sujetos-cuerpos que crean nuevos actores en escenarios más amplios y multidualógicos.

5- La creación de un conjunto de estrategias docentes basadas en instrumentos personales que ponen en el centro al sujeto pedagógico de la modernidad. Estrategias que se traducen en un conjunto de intenciones y deseos que pasan del cuidado al control y que expresan las principales formas de construcción de las identidades corporales infantiles. Los docentes elaboran un conjunto de dispositivos pedagógicos que contribuyen a las experiencias corporales legitimadas social y culturalmente desde los discursos y las prácticas dominantes de la educación física más tradicional, los cuales operan negando las singularidades de los sujetos y ofreciendo libertades ficticias que aseguren el gobierno de los mismos. Los dispositivos resultantes conciben a la educación física como una disciplina encargada de la instrucción (Giroux, 1998) más que como un espacio activo de producciones culturales legitimadoras de experiencias cotidianas (McLaren, 1998). Conciben al cuerpo como lugares de inscripción de los discursos dominantes, pero niegan las complejidades, las luchas y las contradicciones. En suma, niegan las narrativas personales, que adquieren su verdadera significación más allá del discurso hegemónico.

6- La producción de prácticas alternativas de experiencias corporales en el desencuentro de

las representaciones de infancia y cuerpo de los discursos educativos de la educación física escolar y de los propios sujetos infantiles actuales. Allí se moldean nuevas identidades corporales sociales que producen saberes útiles particulares donde se conjugan otras formas de conversación y de transmisión de poder y de resistencia, y donde también se construyen prácticas alternativas mediante cambios o sustituciones, promoviendo respuestas innovadoras cargadas de sentido para los sujetos. Esto permite la producción de alternativas corporales que los proyectan a futuro, permitiéndoles trascender el aquí y ahora, poniendo en juego los saberes disponibles e históricamente contruidos, recuperando las marcas identitarias originales que ofrecen las posibilidades para el cambio y articulando las diferencias, el poder y las resistencias.

7- El vínculo entre la investigación educativa narrativa y la formación docente. Se trata de una relación que constituye una estrategia positiva para tratar con las concepciones y las prácticas de los docentes y ponderar nuevos marcos epistemológicos para enseñar lo corporal en las instituciones formadoras y elaborar comprensiones más acordes a las dinámicas sociales y culturales actuales. Desde esta realidad, es ineludible la necesidad de construir un camino que conduzca a una revisión de las aulas, pero esta vez debemos enfocarnos en las aulas que se encargan de la formación superior en educación física. Aquellas aulas que se ocupan de las experiencias corporales en diversos contextos, particularmente el escolar, en tanto y en cuanto desde esa formación se piensan modelos, se construyen discursos y se organizan prácticas que habilitan el tránsito por experiencias corporales infantiles que sirven para la comprensión y el conocimiento de uno y del mundo. Debemos preguntarnos: ¿Sobre qué marcos epistemológicos se construye la enseñanza de lo corporal en las instituciones formadoras? ¿Estos marcos permiten elaborar comprensiones más acordes a las dinámicas sociales y culturales, donde los sujetos construyen saberes y conocimientos corporales, lúdicos y motrices? De las respuestas dependerá nuestra capacidad para habilitar espacios y tiempos nuevos para ‘otros’ sujetos formadores, que organicen nuevas prácticas docentes y promuevan experiencias corporales renovadas. Lo que supone tener presente que *“los maestros no realizan su tarea con los apuntes de didáctica bajo el brazo, (...) que sea que lo que tenga como saber pedagógico, es lo que lleva puesto, incorporado, en el sentido literal, esto es, metido en el cuerpo”* (Contreras, 2008:9)

## Referencias

- Braidotti, Rosi (2000) *.Sujetos nómades*. Barcelona: Paidós
- Britzman, Deborah (2002) La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En: Mérida, R. (ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* Barcelona: Icaria

- Burr, Vivien (1995) *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge
- Butel, Judit (2003) *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, Jose (2008, Marzo). *Acercas de la experiencia / Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado*. Buenos Aires, Congreso Internacional de formación docente, UBA.
- Castells, Manuel (1998) *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Denzin, Norman. y Lincon, Yvonna (1994) *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Giddens, Antony (1995) *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guba, Egon. & Lincoln, Yvonna (1994) Competing Paradigms in Qualitative Research. En: Giroux, Henry & McLaren, Peter (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ruiz, Mariel (2011) *Experiencias de corporeidad en la escuela primaria, una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos*. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona. Barcelona. España

## **Los estudiantes extranjeros en clases. La perspectiva intercultural en el aula**

Addy Rodríguez Betanzos  
Relatos de experiencias  
Internacionalización, interculturalidad, estudiante

### **Resumen**

Se pretende abordar el paradigma de la interculturalidad en el aula a partir de la

internacionalización de la educación universitaria y el proceso de convergencia europea. Segundo, ahondar en la definición epistemológica del mismo paradigma con el objeto de reflexionar en torno a la necesidad educativa que precisa la sociedad del aprendizaje. La interculturalidad en el aula es un paradigma sumamente novedoso, pero interesante y necesario en estos tiempos donde el profesorado universitario tiene uno o varios estudiantes extranjeros en clases. ¿Cómo incluirlos respetando la diversidad cultural?, ¿Cómo aprovechar sus conocimientos y cultura al mismo tiempo que se le enseña los conocimientos y cultura del entorno y los estudiantes locales? Estas y más cuestiones surgen ante la movilidad estudiantil de alumnos extranjeros.

### **Abstract**

In this presentation, I will talk about the paradigm of multiculturalism, especially in the classroom as a International Relation's professor. Also, I will give a detailed definition of this epistemological paradigm called interculturalism, in order to reflect on educational need that requires the Learning Society in Mexico. I have to say, interculturalism is a novel paradigm in curricular design of the universities, it is interesting and necessary, especially now when in class we have one or more foreign students. For all this reasons, as a university professor, I wonder, How to include respect for cultural diversity? How to recognize their knowledge and culture of foreign students, at the same time I teach the knowledge and culture of the local students and their environment?

### **Introducción**

El proceso de convergencia de la educación superior en Europa se dio a partir de los informes Dearing (1997) signado en Gran Bretaña; el Informe Attali (1998) en Francia y el Informe Bricall (2000) en España, informes que no solo se reconocían los cambios que se estaban produciendo en la sociedad mundial, sino que identificaban las múltiples lagunas que el sistema universitario estaba dejando a la par que la sociedad se iba transformando; por consiguiente, ofrecían propuestas orientadas a una necesaria y profunda reforma para mejorar las propias universidades estatales y fomentar a su vez un modelo europeo de calidad.

A partir de la convergencia europea se creó una red de universidades que permitían la movilidad estudiantil e intercambio académico, lo cual significó que los planes de estudio debían coordinarse entre todas las universidades y países, a la vez que se internacionalizaba la actividad investigadora y formativa. Justo así aparece la discusión de la noción de interculturalidad en la

curricula universitaria, particularmente el tema del estudiante extranjero en un aula y el papel del profesorado.

El conjunto de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) -a partir de 2000- casi dos millones de estudiantes extranjeros al año; encabezando este ranking los EE.UU con casi un millón, el Gran Bretaña con más de 400 mil, y Alemania, Francia y Australia con más de 200 mil estudiantes (OCDE, 2007). El crecimiento sostenido de la cantidad de estudiantes extranjeros anuncia la intensificación de la competencia para atraerlos, ante la eventual emergencia de otros países llamados a incorporarse a la lista de receptores de los 4 millones y medio de estudiantes internacionales que Ritzen (2006) calculó se tendrá hacia el 2020.

De acuerdo con este contexto, la UNESCO (2009) enfatiza que la misión cultural de la enseñanza superior es ayudar a comprender, interpretar, preservar, reforzar, promover y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo cultural y de diversidad cultural; una visión de la educación que rompe los esquemas endógenos, incitando a la formación con una visión multicultural. Los organismos internacionales dedicados a la educación, además de la UNESCO, también están enfocados a la creación de sociedades interculturales formadas por personas capaces de adoptar nuevas actitudes y perspectivas respecto a los “otros” y a “nosotros mismos”.

### **El estudiante y la interculturalidad**

El hablante intercultural debe negociar entre sus propias identificaciones y representaciones culturales, sociales y políticas, con aquellas de los otros, lo cual lo sitúa como un hablante crítico que toma ventaja del mundo que se abre ante él apreciando las diversas narrativas disponibles y reflexionando en el modo como ellas se articulan, se posicionan y cómo esto afecta sus perspectivas. Esto no lo convierte en un ser cosmopolita que, como lo menciona Byram (2002), flota sobre las culturas, sino en alguien comprometido en convertir los encuentros interculturales en relaciones interculturales en las que desarrolla la conciencia de la otredad. Por lo tanto, el proceso de convertirse interculturalmente competente es más complejo que sólo darse cuenta que hay un “ellos” y un “nosotros”.

La literatura disponible es contundente al subrayar que no basta con firmar convenios internacionales para lograr "internacionalizar" la universidad: la internacionalización debe tener una mirada interna; debe ser el resultado de una reflexión institucional con el objetivo final puesto en la internacionalización del currículo, entendido éste en sentido amplio -desde los planes de

estudio hasta las funciones tradicionales de docencia, investigación y extensión.

El aprendiente intercultural tiene la responsabilidad de prepararse para la reacción que suceda al darse estos cambios y tomar ventaja de la oportunidad que se le presenta de hacer lo extraño familiar y lo familiar extraño. Además, el alumno debe contar con una diversidad de procesos para construir sus competencias interculturales. A su vez, esta diversidad le da al aprendiente la seguridad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje al que se va a enfrentar es rico, completo, bien estructurado y entretenido, de tal manera que el maestro también sale beneficiado de este.

### **El currículum y la interculturalidad**

De acuerdo con Fraile (2006) los cambios educativos exigen que, entre otros aspectos, se deba considerar que:

- El currículum se perciba de forma holística.
- El docente actúe como agente facilitador o mediador en la construcción que del conocimiento hace el estudiante.
- El docente sepa utilizar su experiencia, reconstruyendo y reorganizando el conocimiento del estudiante.
- Las experiencias previas de los estudiantes son importantes en el desarrollo del significado sobre el currículum.
- La libertad personal es uno de los valores centrales.
- La diversidad y el pluralismo son fines y medios para lograr esos fines.

¿Cómo sensibilizar al docente de esta necesidad? ¿Cómo dotar al profesor de la habilidad de comunicar interculturalmente de un modo efectivo?; por supuesto muchos de ellos lo hacen magistralmente de modo intuitivo pero un entrenamiento intercultural puede contribuir al éxito del profesor y a la satisfacción de los estudiantes como del profesor mismo.

El entrenamiento intercultural puede tener diversos enfoques, uno más centrado en la en los modelos de aprendizaje y los estilos cognitivos, y otro más usado en el ámbito de los negocios que puede ser válido para la educación también. La literatura está llena de taxonomías de estilos de aprendizaje y estilos preferentes impregnados por el entorno cultural. Diferentes estilos, siguiendo la teoría de Burke, hacen referencia a la cognición, a la conceptualización, al afecto y a la conducta. El estilo cognitivo de aprendizaje se puede definir, siguiendo a James y Blank como el modo preferente de percibir, pensar, resolver problemas y memorizar que caracteriza a un individuo; este estilo está muy influido por la cultura donde el individuo ha crecido.

Además, algunas culturas son predominantemente visuales, otras más auditivas y otras más kinestéticas; por consiguiente una estrategia es presentar la información por estas tres vías: apelando a ayudas visuales y verbalizando el contenido de una forma plástica que permita ser



visualizado por estudiantes más visuales, por supuesto de modo auditivo y en este caso la velocidad al hablar debe ser más moderada dando tiempo al estudiante a verbalizar y escuchar sus pensamientos para hacer llegar el mensaje a estudiantes con un estilo predominantemente auditivo y finalmente con un enfoque de “learning by doing” con claros ejemplos o permitiendo al estudiante involucrarse en estudios de casos como soporte para estudiantes más kinestéticos.

Algunas culturas son más lógicas y secuenciales mientras que otras son más holísticas; la información debe ser presentada de los dos modos así como la formulación de las preguntas en el examen y la evaluación de los mismos considerando estos dos enfoques tan diferentes e igualmente válidos. La actitud emocional en la clase también afecta al modo de aprender; algunas culturas son más capaces de separar el mensaje y el mensajero.

El segundo enfoque mencionado es el estudio de las culturas realizado por Hofstede quien clasifica las culturas en cinco dimensiones; primero el “colectivismo versus individualismo” esta dimensión afecta al comportamiento y la actitud del estudiante frente a sus compañeros y al docente; estudiantes de países colectivistas priorizan la armonía del grupo y el interés de la clase sobre el suyo propio, tienden a sentirse como parte de un grupo y este forma parte de su identidad; por otro lado estudiantes de países más individualistas están más orientados a obtener éxito personal y actúan de una forma más competitiva atreviéndose a exponer ideas que difieren con las de la mayoría, su objetivo primordial en el grupo es auto realizarse.

La segunda dimensión, es “distancia en el poder”. Mientras que la tercera dimensión es la llamada “feminidad versus masculinidad”. En el ámbito de la enseñanza puede afectar a comportamientos y actitudes tanto del alumno como del profesor; estudiantes de culturas más femeninas se preocuparán más por las relaciones personales, por el bienestar del grupo, por una atmósfera de compañerismo que estudiantes de culturas más masculinas donde las notas y el nivel de competitividad son el centro de las prioridades, en una cultura masculina el profesor dará más protagonismo a estudiantes con buen rendimiento académico mientras que en una femenina se prestará más dedicación y atención a estudiantes con problemas.

La cuarta dimensión es “evasión de la incertidumbre” y apunta al grado de confort con que los individuos se confrontan con eventos desconocidos, inesperados y ambiguos; en el marco de una clase se puede observar por el nivel con que los estudiantes se sienten o no cómodos con situaciones de cambio.

La quinta dimensión, que fue añadida posteriormente, es denominada “orientación a largo versus a corto plazo”; esta dimensión trata de explicar porque hay sociedades que exhiben un enfoque pragmático y orientado al futuro mientras otras un enfoque a más corto plazo y convencional. Esta dimensión puede afectar sobre todo al nivel de comodidad con que estudiantes afrontan la información ofrecida por el profesor, si necesitan o no una confirmación de todas las

hipótesis, una aplicación pragmática de todas las teorías etcétera.

También hay que mencionar para los docentes el método de “experimentación” puede ser muy efectivo, para aquellos profesores y asistentes que en su universidad tienen una clase multicultural es de valiosa ayuda primero y bajo un programa de intercambio en investigación o enseñanza pasar algún tiempo en el extranjero con el fin de hacerse consciente de la complejidad e importancia de los aspectos interculturales en el aula.

Byram (2002) nos presenta un modelo de Competencia Comunicativa Intercultural que se caracteriza por varios rasgos: en primer lugar, la dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje. En segundo lugar, la cultura original del alumno y en tercer lugar, el factor emocional-afectivo ocupa un papel importantísimo en todo el proceso. A este respecto, Byram identifica cuatro dimensiones en la competencia intercultural, que él llama saberes, que tienen que ver con las capacidades personales de los aprendientes:

- El primero, el saber ser relacionado con las actitudes y valores, se define como la capacidad de abandonar actitudes etnocéntricas y de ser capaces de percibir la otredad, así como una habilidad cognitiva de establecer una relación entre la cultura nativa y la extranjera. Por lo tanto, los profesores pueden planificar y estructurar esa influencia en clases a través de una metodología basada en la aplicación de técnicas etnográficas que impliquen observación, interpretación y reflexión sobre la cultura propia y la nueva. El aprendiente se convierte así en un mediador entre culturas.

- El segundo saber, se refiere al conocimiento del mundo, tanto explícito como implícito, que comparten los nativos de una cultura, un sistema lleno de referencias culturales que es común a los hablantes de una lengua.

- En tercer lugar que se define como la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los existentes.

- Por último, el saber hacer se refiere la capacidad de integrar los otros tres saberes en situaciones específicas de contacto bicultural.

## **Referencias**

Attali, Jacques (1998). Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. Consultada el 10 de enero de 2005 en <http://www.education.gouv.fr/forum/attali.htm>.

Bricall, J.M. (2000). Informe Universidad 2000. Consultada el 10 de enero de 2005 <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>

Burke Guild, Pat (2001) Diversity, learning style and culture. <http://www.newhorizons.org/strategies/styles/guild.htm> (consultado: 10 junio 2006)

Byram, Michael (2002) Language learning in intercultural perspective. Higher Education in the Learning Society. Cambridge: CUPDEARING, R. Consultada el 10 de enero de 2005 en <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>

Flecha, Ramón, García, Carmen y Melgar, Patricia (2004). El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(3), 81-89.

Hofstede, Geert (1991) Cultures and organizations. Software of the mind. McGraw-Hill New York

OCDE (2007) Education at a Glance. Paris: OCDE.

Ritzen, J.M.M. (2006): “Scenarios for Higher Education, 2020 or When Will China Invade Iran?” Athens, Greece: Keynote address at OECD Ministerial Meeting, June 27th,.

UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)

## **Docências, Narrativas e Memórias: aportes teóricos e metodológicosna formação de professores**

**Coordenador**  
Carmo Thum

Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Brasil  
carthum2004@yahoo.com.br

**Participante**