



Departamento
de Educación en Ciencias de la Salud

FACULTAD DE MEDICINA
UNIVERSIDAD DE CHILE



Departamento Promoción de la
Salud de la Mujer y el Recién Nacido

FACULTAD DE MEDICINA
UNIVERSIDAD DE CHILE

Procesos de Planificación Curricular en Educación en Ciencias de la Salud: Desde un currículum eficaz a un currículum transformador:

Teoría y Práctica



FACULTAD DE MEDICINA
UNIVERSIDAD DE CHILE



Departamento
de Educación en Ciencias de la Salud

FACULTAD DE MEDICINA
UNIVERSIDAD DE CHILE



Departamento Promoción de la
Salud de la Mujer y el Recién Nacido

FACULTAD DE MEDICINA
UNIVERSIDAD DE CHILE

ISBN: 978-956-416-200-3



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional.

Sobre editoras y editor

Marcela Antúnez Riveros

marcela.antunez@uchile.cl

Kinesiólogo, Magíster en Educación en ciencias de la salud, Universidad de Chile

Departamento de Educación en ciencias de la salud

Camila Rojas Cáceres

crojas293@uchile.cl

Matrona, Magíster en Educación en Ciencias de la Salud, Universidad de Chile

Departamento de Promoción de Salud de la Mujer y del Recién Nacido

Universidad de Chile

Álvaro Besoain Saldaña

abesoain@uchile.cl

Kinesiólogo, Magíster en Salud Pública, Universidad de Chile

Departamento de Kinesiología, Universidad de Chile

Núcleo Desarrollo Inclusivo, Universidad de Chile

Martín Saavedra Campos

m.saavedrac@uchile.cl

Kinesiólogo, Magíster en Educación en Ciencias de la Salud, Universidad de Chile.

Magíster en Filosofía de las ciencias, Universidad de Santiago

Departamento de Educación en ciencias de la salud
Universidad de Chile

Índice

8

Prólogo.

El cuidado del alma. **Dr. Ricardo López Pérez.**

15

Presentación.

Procesos de Planificación Curricular en Educación en Ciencias de la Salud: Desde un currículum eficaz a un currículum transformador: Teoría y Práctica. **Prof. Martín Saavedra Campos.**

16

Presentaciones

¿Formamos técnicos o profesionales comprometidos?.
Dra. Pilar Ruíz de Gauna Bahillo.

17

Adaptación del currículo en enseñanza remota.

Transiciones hacia la enseñanza en línea. **Dr. Oscar Jerez Yáñez.**

31

44

Diálogos

Educación Inclusiva y currículum en Ciencias de la Salud desde la diversidad funcional, tensiones y desafíos. **Prof. Joaquín Varas Reyes - Prof. Sandra Mella Díaz - Luis Vera Fuente-Alba.**

45

Perspectiva de Género y Currículum. **Dra. Viviana Sobrero Roggero - Prof. Loreto Pantoja Manzanarez.**

63

Prólogo

El cuidado del alma

Dr. Ricardo López Pérez | Octubre de 2022

En época tan temprana como el siglo III AC, en la entrada de una biblioteca en Tebas, el filósofo e historiador Hecateo de Teos lee una inscripción que lo llena de fascinación: “Lugar de cuidado del alma”.

Quintiliano, pedagogo y retórico romano, afirmaba que la finalidad de la pedagogía es estimular a los estudiantes para que encuentren ellos mismos las respuestas, dejando de lado las odiosas jerarquías formales, y poniendo al maestro en un plano más horizontal. En esta perspectiva, fue además uno de los primeros defensores de la educación continua.

Ya entonces, en el primer siglo de la era común, un pensador de notable perspicacia fue capaz de llamar la atención sobre el carácter formativo del pensamiento; enfatizando la centralidad que debe tener en la tarea educativa. Con seguridad Quintiliano conocía a Sócrates, y por ello también a Platón.

Aquí hay un germen, una aproximación preliminar, sobre un asunto de larga y fundamental presencia. Quintiliano anticipa la distinción entre formación y aprendizaje. El principal objetivo de una verdadera educación, antes como ahora, no es tanto explicar los hechos, aportar información detallada, introducir recetarios cuidadosamente elaborados, sino que ofrecer las condiciones para que cada estudiante pueda construir una conciencia sobre sí mismo y sobre el mundo en el que vive. Tomar la existencia propia, la de otros y la del mundo, con un sentido permanente de responsabilidad. Reconocer las preguntas clave, tal como lo anticipaba Sócrates: ¿Quién soy y cómo quiero estar en el mundo?

La cuestión pedagógica nunca es trivial, y muy poco ayudan los reduccionismos y las oposiciones forzadas. Un discreto “saber hacer”, por más urgente que sea, o la memoria, que sin duda ha de tener un espacio asegurado, resuelven la cuestión medular.

Preferible es la sabiduría de Henri Bergson, que se aparta de esas dicotomías artificiales que pueblan el escenario pedagógico: “Yo diría que es preciso actuar como hombre de pensamiento y pensar como hombre de acción”. También la envidiable imaginación de Jorge Luis Borges, de la que surge el improbable Funes, de memoria desmesurada, que retiene todo, pero sin poder insertarse en el mundo cotidiano. El menor de los problemas, la más elemental de las interacciones, lo dejan indefenso: “Había aprendido sin esfuerzo el inglés, el francés, el portugués, el latín. Sospecho, sin embargo, que no era capaz de pensar. Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había sino detalles, casi inmediatos”.

El memorioso Funes sabía mucho, demasiado, sabía más que nadie; pero carecía de la capacidad para dar sentido a las cosas, para distinguir hechos y valores, para situarse en tierra firme, para definir y redefinir problemas, para formular alternativas y proyectos, para combinar la lógica con la fantasía, para articular un concepto con un discurso, para comprender el valor del absurdo, para asumir que el placer no existe sin dolor, para comprender las claves de la convivencia.

Los vínculos entre la ficción y la realidad llegan a ser inquietantes. Albert Einstein escribe en su *Autobiografía*: “En los exámenes había que meterse todo en la cabeza, quisieras o no. Semejante coacción tenía efectos tan espantosos, que tras aprobar el examen final se me quitaban las ganas de pensar en problemas científicos durante un año entero. (...) Es grave error creer que el deseo de buscar y conocer puede fomentarse a golpe de coacción y sentido del deber”.

Carla Cordua, filósofa chilena, ha mostrado con lucidez el callejón cerrado al que conducen estos reduccionismo y estas las distinciones tajantes, y específicamente entre ciencia y arte, ciencia y humanidades, o ciencia y filosofía. Con ello se termina en un reparto odioso y simplista que entorpece la tarea educativa: “A partir del supuesto de la separación de las ciencias y las humanidades, las ciencias

se quedan con el conocimiento, con la inteligencia y con la investigación, mientras las humanidades monopolizan la invención y la creatividad, la imaginación y la comprensión”. De un lado, la racionalidad, la objetividad, la convergencia, la lógica, la seriedad, el método. Del otro, la divergencia, la subjetividad, la apertura, la fantasía, la ligereza, el juego, la poesía. Se separa y se insiste en las separaciones. Entretanto, los extremos ocupan territorios exclusivos, y el gran proyecto de un pensamiento ampliado, integrado, complejo, se queda a medio camino.

Cuando Bertrand Russell escribe su *Decálogo del maestro* no piensa en un currículo recargado ni en taxonomías asfixiantes. Con brevedad sugiere: “I. No te sientas absolutamente seguro de nada. II. No pienses que vale la pena ocultar las evidencias para progresar, porque éstas saldrán ciertamente a la luz. III. No recurras a la fuerza para ahogar las opiniones contrarias, porque si lo haces las opiniones te ahogarán a ti. IV. No temas sustentar ideas excéntricas, porque todas las ideas que hoy aceptamos lo fueron alguna vez. V. Busca tu placer en la discrepancia inteligente, antes que en el asentimiento pasivo, porque la inteligencia implica una comprensión más profunda que la pasividad. VI. Sé escrupulosamente veraz, aunque la verdad sea contraproducente, porque es peor aun cuando tratamos de ocultarla. VII. No envidies la felicidad de quienes viven en paraísos falsos, porque sólo un necio puede pensar que eso es felicidad. VIII. Nunca trates de poner obstáculos al pensar, porque seguramente lo lograrás. IX. Cuando tropieces con oposición, procura vencerla con argumentos y no con la autoridad, porque el triunfo que depende de la autoridad es ilusorio. X. No te dejes intimidar por la autoridad de los demás, porque siempre encontrarás autoridades de signo opuesto”.

Russell no es ingenuo. Sabe con certeza que la empresa es difícil y sin garantía. Con claridad afirma que los hombres temen al pensamiento, por su carácter subversivo, destructivo y despiadado con los privilegios. Agrega que el pensamiento es grande, ligero y libre, la luz del mundo y la mayor gloria del hombre. Agrega con especial énfasis, que corresponde a todos, sin excepción, y no como privilegio de unos pocos, para evitar que nos inunde el miedo.

En esta materia cada cosa tiene su precio: difícilmente se aprende cuando se está demasiado cómodo, en ausencia de riesgos y sin esfuerzo. En la tradición bíblica se sugiere que una buena formación encierra una trampa. Si hemos de tomar en serio al *Eclesiastés*, lo mejor es el espacio tranquilo de la ignorancia: “Cuanto mayor la sabiduría, mayores los problemas: mientras más se sabe, más se sufre”. Sin embargo, otra perspectiva parece más razonable. El *Agamenón* de Esquilo elige un enfoque alternativo y nos señala otro camino: “Zeus puso a los mortales en el camino del saber, cuando estableció por ley que se adquiriera la sabiduría con el sufrimiento”.

El divino Zeus nos advierte que se aprende con dolor; pero no de un dolor estéril sino productivo. Es por medio del trabajo, la dedicación, la búsqueda sin garantía, el compromiso, como el ser humano madura el conocimiento y expande sus posibilidades. Por cierto, también mediante la apertura al misterio, la aceptación del error y la tolerancia al fracaso, (este último, siempre al acecho). El dolor está en el inicio, es condición y no tanto consecuencia. Mucho antes Hesíodo ya lo había dicho: “Antes del mérito los dioses han puesto el sudor”.

Inversamente, un espacio rutinario, indoloro, puede carecer de promesa, pero aun así resultar seguro. Significativamente, el filósofo inglés John Stuart Mill hablaba del “profundo sueño de las opiniones aceptadas”. Esto es, cuando alguien cree saber, cuando su saber es indudable, y cuando rehúye la racionalidad abierta, el vagabundeo libre del pensamiento.

Una buena educación requiere del desasosiego. En lenguaje de Hegel: “La formación comienza con la extrañeza”. En una frase de Oscar Wilde: “El descontento es el primer paso para el progreso de un hombre o una nación”.

Es evidente que no habrá búsquedas personales si no existe previamente alguna forma de inconformidad. En el origen de la creatividad, por ejemplo, regularmente se reconoce una pregunta, una insatisfacción, al menos un deseo de perfección o un impulso destinado a trascender una condición determinada. En su *Alegoría de la caverna*, Platón problematiza sobre las resistencias que movilizan las personas cuando son empujadas a abandonar esos estados de tranquilidad.

Joseph Campbell, conocido especialista en mitología y religión, ha señalado que el héroe mitológico comúnmente abandona su espacio familiar atraído por el encanto de lo desconocido. Consideremos que la filosofía es una disciplina que procura, precisamente, hacer que las personas se interroguen y cuestionen su existencia. Busca tensionar el pensamiento con el fin de poner al descubierto el engaño (y el autoengaño), la falsedad, los estereotipos, el prejuicio.

Sócrates se definía a sí mismo como un tábano, porque quería sacudir las conciencias, producir inquietud, introducir desorden. Todo esto con sus preguntas insistentes e incómodas. La misma inclinación se encuentra en Diógenes, apodado “Perro”, quien gustaba de practicar una especie de mordedura pedagógica: “Los demás perros muerden a sus enemigos, mientras que yo muerdo a mis amigos con la intención de salvarlos”.

Terminando el siglo XX, mucho antes de Edgar Morin, de Howard Gardner y algunos otros, el libro *La educación encierra un tesoro*, escrito por un selecto grupo encabezado por Jacques Delors, sintetizó con propiedad los cuatro aprendizajes fundamentales, aquellos que hacen la formación por excelencia: “Saber ser, saber convivir, saber conocer y saber hacer”. Formidable propuesta, excepto por un pequeño detalle, esta enumeración no cubre todo el campo de los aprendizajes necesarios: todavía es preciso agregar el “saber crear”.

Así, entonces, del conjunto de los aprendizajes que cada estudiante debe lograr: ¿Cuánto debe ser enseñado y cuánto es mejor que cada cual lo aprenda por su propia iniciativa? ¿El aprendizaje formal reemplaza realmente (y hasta qué punto) la experiencia directa, la observación libre, la práctica lúdica, el atrevimiento, la frustración o el dolor?

Menudo problema. Una vieja historia es ilustrativa. Se cuenta que la nave *Argo*, en la que viajaba Jasón a la búsqueda del “vellocino de oro”, arribó a una pequeña comunidad en donde vivía el anciano Fineo, de gran sabiduría y dotado del don de la profecía. Generoso como era, cada vez que lo consultaban respondía sin restricción cada pregunta y cada solicitud. La vida se volvió fácil para quienes lo rodeaban, dado que ya no necesitaban buscar por sí mismos ni ponerse a prueba. Todo estaba a la mano. En

su deseo de ayudar, Fineo había cometido un gran error. Irónicamente, su generosidad abrió la puerta a la pereza, haciendo que los hombres se volvieran pasivos y débiles, sin deseos de emprender.

El “justo medio” del que hablaba Aristóteles se extravió en esta experiencia. El sabio Fineo fue incapaz de reconocer esa delicada proporción, ese sentido de la medida, en donde se articula aquello que los hombres pueden aprender con apoyo de un maestro; y aquello que, inversamente, están obligados a descubrir por ellos mismos.

Pero todo esto podría ser una paradoja: reconocemos el acierto de Quintiliano, quien propone con certeza el desarrollo de una fundamental autonomía intelectual, en circunstancias que pertenecía a una cultura que como ninguna otra adoptó una literatura extranjera (la griega), leyéndola con pasión y detenimiento, conservándola con diligencia, divulgándola sin restricciones. Lo anterior sin apego a ningún nacionalismo, y aún a su pesar.

¿Hay realmente una paradoja? De ningún modo; al menos no en este aspecto. En Roma surgió una cultura de gran originalidad por la vía de apropiarse en primer lugar de lo mejor del pasado, y utilizarlo luego para abrir otros mundos. La creatividad humana tuvo una notable elevación, justamente porque a la base estaban los mejores logros del espíritu humano. En Roma se leyeron a los filósofos, a los poetas, los comediantes, a los primeros historiadores. Se apasionaron por el *mito* y el *logos*, por la *doxa* y la *episteme*, por el arte y la arquitectura, por la ficción y la matemática, nada escapó a su curiosidad.

Mucho después, Isaac Newton, considerado el mayor científico de la historia, llegó a decir: “Si pude ver más lejos que mis predecesores, fue porque ellos, gigantes de talla, me levantaron sobre sus hombros”. Con esto en realidad sólo parafraseaba al filósofo neoplatónico Bernardo de Chartres, quien escribió en el siglo XII: “Somos enanos encaramados en los hombros de gigantes. De esta manera vemos más y más lejos que ellos, no porque nuestra vista sea más aguda o nuestra estatura más alta, sino porque ellos nos sostienen en el aire y nos elevan con toda su altura gigantesca”.

No hay creación humana surgida de la nada. La *creatio ex nihilo* es un delirio teológico ajeno a los

mortales. Inspirado en el texto sagrado, san Agustín podía escribir con alegría su especial homenaje a Dios, diciendo que “de la nada ha creado el Cielo y la Tierra”; pero nosotros no podemos permitirnos tanto candor. El latinazgo citado solo se justifica como la contraparte de la creación humana, surgida sin duda desde lo conocido. En cierto modo, como una forma de nombrar en forma inversa la obligatoriedad que tiene el hombre de crear a partir de lo que tiene disponible, de su experiencia y su entorno, en el mundo físico y espiritual.

El camino siempre tiene huellas, y ningún escenario está libre de resonancias. No se escribe en una hoja en blanco, ni se pinta en una tela virgen. En cada caso, inevitablemente, hay una historia previa, unos antecedentes, elementos dispersos, vivencias acumuladas. El gran escritor Ernesto Sábato nos dice: “Las obras de un escritor son como las ciudades que se construyen sobre las ruinas de las anteriores”. Una imagen instructiva aplicable a toda forma de creación humana, literalmente profunda, si se piensa en la clásica Troya destruida en una guerra feroz, y luego reconstruida nueve veces a lo largo de siglos, una sobre la otra. Ciertamente, en la medida en que nadie crea de la nada, cada creador está siempre en deuda con su pasado y su ambiente.

En forma definida se puede afirmar que el adanismo no existe, porque sencillamente se crea a partir de lo que cada sujeto encuentra en su mundo. La creatividad humana es hacer un uso infinito de recursos finitos. Rara vez se produce una ruptura completa (¡si acaso sucedió alguna vez!) o una continuidad absoluta.

Del mismo modo, no se puede pensar bien sin conocer lo que otros han pensado. En consecuencia, la primera preocupación de la educación debe ser el pasado. Hannah Arendt ha sido enfática en decirlo: “El pasado no lleva hacia atrás sino que impulsa hacia adelante y, en contra de lo que se podría esperar, es el futuro el que nos conduce hacia el pasado”. En el pasado está lo mejor del espíritu humano. Precisamente allí se encuentran los recursos, las motivaciones, aquellos elementos que nos permitirán avanzar en otras exploraciones. Desde luego, se requiere trabajo, estudio, una selección de lo que importa, y una renuncia a lo que nos disgusta o gusta

en exceso. Sólo así podremos saber qué queremos cambiar y qué queremos preservar.

En un contexto de alto cambio, de transformaciones aceleradas y a ratos desbocadas, el futuro nos invade y llegamos a creer que debe ser nuestro foco privilegiado de preocupación. Pero no se puede hablar del futuro sin hablar del pasado, y ciertamente no se puede hablar del pasado y del futuro sin tener en cuenta el presente. No podemos separar lo que está constituido como unidad.

Hay épocas que de pronto apuestan por una u otra de estas dimensiones temporales. También en esto el mundo romano nos dejó un especial ejemplo. Fue un poeta romano el que nos legó esta frase extrañamente popular, y de atractiva sonoridad: “Carpe diem”, (disfruta de lo presente, goza el día). En efecto, fue el poeta Horacio quien inicia con ella uno de sus textos. El verso completo dice: “Carpe diem, quam minimum credula postero”, (disfruta de lo presente dando un mínimo crédito al porvenir).

Una forma elemental de hedonismo, expresado en distintas épocas como una invitación a vivir en el ahora, hacia una acción inscrita en la inmediatez, sin dar mucha importancia al pasado y al futuro. Enteramente concentrado en un tiempo presente, alegre y gozoso, sin consideración de causas y consecuencias. Un triunfo de la voluptuosidad del instante, el establecimiento del presente como la única realidad. Su lado rescatable tal vez sea el aprecio por una perspectiva inmanente y no trascendente; y un rechazo a concebir un ultramundo, una vida más allá de lo terrenal.

Sin embargo, las cosas suelen ser más complejas. Ya no podemos contentarnos con la simplificación estoica: el pasado ya fue, el presente no es. Tampoco sirve constatar una y otra vez que vivimos en tiempos de cambio. No olvidemos que desde antiguo el fenómeno del cambio ha sido un importante objeto de inquietud y de reflexión.

En el tercer milenio aC, el *Poema de Gilgamesh*, una obra literaria y secular, enseñaba: “Desde los días de antaño no hay nada permanente”. Luego, en el siglo VI aC, el filósofo griego Heráclito Éfeso afirmaba que el flujo continuo es el principio esencial de todo lo existente. En su perspectiva, el cambio es constante,

todo pasa, todo muere, no hay estabilidad ni permanencia. Resumió su planteamiento en una llamativa metáfora: “No te puedes bañar dos veces en un mismo río, porque nuevas aguas corren sobre ti”. Nada es inmutable, todo está en constante devenir, lo único permanente es el cambio. En estos términos, los sentidos son inútiles, puesto que solo captan una apariencia. La clave entonces es acompañar los datos sensibles con la reflexión. De este modo se hará evidente la fugacidad de las cosas, la relatividad de nuestros juicios, y la permanente lucha de los contrarios.

Esto último llevó a Heráclito a sostener que las cosas llegan a ser lo que son, gracias a una guerra permanente y a una tensión constante entre elementos opuestos: “La guerra es el padre y el rey de todas las cosas; a unos los muestra como dioses y a otros como hombres, a unos los hace esclavos y a otros libres”. Heráclito transita de la guerra, como principio explicativo, al fuego. Así, lo que permite una unidad subyacente al mundo, dando cuenta de los cambios, es el fuego, elemento dinámico y guerrero a la vez. Finalmente, el filósofo afirma que los cambios no se producen de manera azarosa, o meramente caprichosa, sino que conforme a la medida fundamental que proporciona el *logos*, equivalente a la estructura última de la realidad.

En adelante, distintas perspectivas sobre el cambio han poblado el universo de la filosofía. Muy sugerente resulta la propuesta de Empédocles, que postula la existencia de dos fuerzas que determinan el cambio: amor y odio. El amor atrae y tiende a la mezcla, el odio separa y tiende a la destrucción. También Demócrito, otro filósofo importante del mundo griego antiguo, sostuvo: “Nosotros en realidad no conocemos nada que sea invariable, sino sólo aspectos mudables según la disposición del cuerpo y de lo que en él penetra o se resiste”.

Pero con seguridad fue Aristóteles quien aportó la concepción del cambio de mayor pertinencia en la actualidad. En uno de sus aspectos esta propuesta formula una distinción entre “potencia” y “acto”. Según el filósofo, el cambio consiste en la actualización de una potencia. En síntesis, el acto es la realidad actual o la actividad presente, en tanto que la potencia es la fuerza o el poder de llegar a algo. Una semilla es en potencia un árbol, así como un niño es en potencia un adulto.

Por ejemplo, cuando se dice que todos los seres humanos son creativos, es obligatorio enfatizar que lo son en potencia, teniendo en cuenta que aquello que puede llegar a ser, puede también no ser. Algo que está en potencia puede actualizarse, y también puede quedar detenido, como una posibilidad incumplida.

Contemporáneamente, la preocupación por el fenómeno del cambio se ha vuelto permanente, entendiendo que ninguna otra época enfrentó a las sociedades a transformaciones globales, rápidas, inesperadas y muchas veces amenazantes. Más todavía, existe la extendida convicción de que el cambio puede ser gestionado arbitrariamente para favorecer intereses no confesados.

En este amplio espacio, la educación es el problema crítico de nuestro tiempo. La actividad que asume las cuestiones del desarrollo y la plenitud en los seres humanos, a pesar de la insistencia con que a cada paso surgen otras demandas. El “cuidado del alma”, volviendo a la inscripción que tanto goce intelectual generó en Hecateo de Teos, será siempre lo medular y la vez lo más difícil. Un cuidado que para el filósofo se hacía efectivo en el trato con los libros. Con razón, ciertamente, dado que el oficio de pensar se amplió y profundizó históricamente gracias a los libros y la lectura; cuando las palabras detuvieron su flujo, se hicieron visibles y se pudo reflexionar sobre ellas con suficiente calma. Como ha dicho Hannah Arendt: “Nadie puede pensar a menos que se detenga”.

Hoy podemos decir, de manera genérica y dentro de un enfoque enteramente secular, que la “doble temática del cuidado de sí y el conocimiento de sí” (como lo dice Foucault), podrá ocurrir de modo más favorable con la guía oportuna, con dedicación y estudio, con una preparación esforzada, con espacio para el cultivo de las potencialidades, en una relación de buena convivencia; y con apego a la crítica, la reflexión y la creatividad.

Finalmente, no es ocioso enfatizarlo: el cuidado de sí nunca está asegurado. Al final, siendo lo fundamental, y teniendo a nuestra disposición una sabiduría poderosa que cruza los siglos, es curioso constatar que la educación normalmente se encuentra en deuda.

Presentación

Prof. Martín Saavedra Campos

Procesos de Planificación Curricular en Educación en Ciencias de la Salud: Desde un currículum eficaz a un currículum transformador: Teoría y Práctica

El conjunto de textos que a continuación se expone constituye la manifestación concreta del trabajo académico sostenido durante los tiempos de pandemia. Este último hecho connota la inagotable tarea educativa de repensar la universidad contemporánea, cuyo sentido nuclear vino a ser desestabilizado a propósito de la crisis sanitaria. Podría señalarse, sin exageraciones, que el número de transformaciones ocurridas en el periodo —junto a su magnitud— produjo una verdadera revolución educacional, impactando la vida en las universidades. Ello fue, en cierta medida, uno de los detonantes para realizar las conferencias aquí reunidas.

El libro se compone de cuatro textos; los dos primeros tratando el tema de los ajustes curriculares producto de la crisis por COVID-19; y los otros dos abordando la incorporación de nuevos enfoques en los programas formativos de las profesiones de salud: Educación inclusiva y la perspectiva de género. El lector debe ser advertido de que se trató globalmente de cautelar lo genuino del discurso de los expositores, en detrimento de la conservación de la retórica académica habitual. Enseguida, el estilo de la narración se aleja un tanto de la redacción encontrada en los formatos académicos frecuentes. El fundamento de esta decisión descansa en el convencimiento de que el valor de la palabra y el diálogo —particularmente en momentos de incertidumbre— sigue dando pistas invaluable a la tarea pedagógica. Pensar los desafíos futuros de la educación, en este sentido, no ocurre exclusivamente en momentos de templanza y sosiego de los individuos.

Presentaciones

Webinar

Teoría y práctica del Currículum en ciencias de la salud:

¿Formamos técnicos o profesionales comprometidos?



Moderadora

Prof. Mónica Espinoza

Matrona
Profesora Asociada
DECSA
Facultad de Medicina

Prof. Pilar Ruiz de Gaúna Bahillo

Doctora en Ciencias de la Educación
Licenciada en Pedagogía
Universidad del País Vasco, España



¿Formamos técnicos o profesionales comprometidos?

Dra. Pilar Ruiz de Gauna Bahillo

Doctora en Ciencias de la Educación
Licenciada en Pedagogía
Universidad del País Vasco
España

pilar.ruizdegauna@ehu.eus

“

¿Cómo citar este documento?

Ruiz de Gauna Bahillo, P. (2022). ¿Formamos técnicos o profesionales comprometidos?. En Antúñez-Riveros, M., Rojas-Cáceres, C., Besoain-Saldaña, A. y Saavedra-Campos, M. (Eds.), [Procesos de Planificación Curricular en Educación en Ciencias de la Salud: Desde un currículum eficaz a un currículum transformador] (1a Ed., pp. 06-2023). Universidad de Chile.

”



<https://www.youtube.com/watch?v=XCHkriXJALk&t=1521s>

Introducción

Analizar el currículum implica hacerse diversas preguntas relacionadas con la educación. En nuestro caso, centraremos la exposición en una interrogante que apunta al tipo de profesional que estamos formando, considerando los estilos de currículum que hoy en día están presentes en nuestras facultades. En concreto, nos referimos a la siguiente cuestión: ¿Estamos formando profesionales técnicos o profesionales comprometidos con la sociedad y el mundo en el que viven?

Esta interrogante hace referencia al modelo educativo que fundamenta nuestra docencia, supone enseguida, dos preguntas que todo docente debería hacerse:

La primera sería ¿en qué medida estamos realmente dirigiendo nuestra labor docente hacia la formación de profesionales comprometidos socialmente?; y la segunda, ¿en qué medida los directivos y los gestores están desarrollando políticas de formación y programas de desarrollo profesional que ayuden a los docentes a formarse como profesionales comprometidos socialmente?

Malone & Supri (2012) señalan que la formación en el ámbito de las Ciencias de la Salud está en crisis dado que proporciona técnicos en lugar de profesionales. Antes de iniciar la descripción del currículum para comprender cómo se ha ido desarrollando la formación en los profesionales de Ciencias de la Salud, quisiera hacer esta precisión: ¿qué entendemos por formar técnicos? En principio, una formación sobre esta base tiene una orientación funcionalista, cuyo fin educativo consiste en socializar y formar un capital humano para el progreso económico de la sociedad, sustentándose en un beneficio individual que adquiere la persona que se forma. En cambio, en el concepto de profesionales comprometidos subyace una orientación existencial cuyo fin educativo es formar ciudadanos responsables que convivan, se respeten y se conmuevan entre sí, más allá de los intereses individuales. Esta perspectiva sugiere dos formas de proceder de los docentes, en tanto los dos modelos educativos están siempre presentes en el currículum.

Proyección de las finalidades educativas en el currículum

Si hacemos un ejercicio de introspección en la teoría de la educación, ya en los años 50, Tyler, en una de sus grandes aportaciones, puso lógica a lo que ocurría en los procesos de enseñanza y aprendizaje al entender el currículum como un plan ordenado y normativo-instructivo, y que se establecía previamente para orientar los procesos de educación.

Posteriormente, en los años 60, Hilda Taba persevera en esta idea de currículum preestablecido de Tyler, pero, introduce un elemento más al fundamentar los objetivos educativos en las necesidades sociales y culturales. Señalando que ya no se está sólo centrado en la instrucción sino que se recogen estas necesidades sociales para definirse como objetivos de carácter educativo.

Un paso importante, desde nuestro punto de vista, lo da Stenhouse en los años 70 al definir el currículum no como algo preestablecido sino como: *“todo aquello que se construye en el espacio de interacción entre las personas”*. En este sentido, lo dimensiona como una construcción social que enfatiza definitivamente el proceso más que el producto final.

Todas estas finalidades de formación, bien sean las técnicas o las fenomenológicas, han ido desarrollándose en la teoría del currículum con distintos autores, pasando de la concepción de currículum tecnológico, entendido más como un currículum preestablecido como lo concebían Tyler y Taba; a la idea de formación desde una orientación fenomenológica, de la que ya nos habla la visión de Stenhouse al momento de definir el currículum como una construcción social. Este autor nos hace pensar en la interacción que se establece entre el profesorado y el estudiantado, tanto en el aula y más allá del aula, a partir de una visión fenomenológica y comprensiva.

En los años venideros, desde la teoría crítica, autores como Kemmis, Apple y Giroux parten de la concepción del currículum como una construcción cultural, pero añaden la idea de un fundamento curricular en un contexto histórico cultural y político, es decir, es decir, es decir, podemos entender el currículum o

las prácticas educativas, sin analizar qué es lo que realmente contienen esas prácticas. Ello porque en las interacciones hay creencias, ideologías, culturas, conocimientos, entre otro. Y, todo esto constituye lo que se entendería por currículum. Por lo tanto, hablar de currículum es referirse a la totalidad de lo que encierran las prácticas educativas.

Planteamientos curriculares en Ciencias de la Salud en los últimos 100 años

En este punto, nos centraremos en la formación de los profesionales de Ciencias de la Salud y, en consecuencia, haremos una revisión de cuáles son los momentos más importantes, en cuanto a propuestas curriculares, las que han evolucionado hasta llegar a los planteamientos curriculares actuales de la formación de los profesionales de Ciencias de la Salud. Esta mirada la haremos en el ámbito de la medicina. Si observamos detenidamente el currículum en ciencias de la salud, podemos ver que, a finales del siglo XIX, Osler desarrolla la figura formativa del residente, el que aprende al lado de la cama del paciente. Esto es muy importante porque explicita lo que se tiene que potenciar dentro de la formación de los residentes, y lo que estos deben observar para aprender.

Más tarde, Flexner, en 1910, hace un estudio sobre cómo están las escuelas de medicina en Estados Unidos y en Canadá, y hace una reforma importante al organizar el currículum en lo que se llama el dos más dos más dos: dos años de ciencias básicas, dos de ciencias clínicas y dos de estancia en los hospitales. Con ello sienta las bases de lo que sería una buena formación en el ámbito de la medicina, considerada de este modo como la capacidad de dominar y aplicar correctamente los principios de las disciplinas biológicas y de la clínica médica.

En los años cincuenta aparece la figura del docente, quien ya no sólo da clases en las Facultades de Medicina, sino que también investiga y realiza asistencia. El currículum aquí ya tiene una integración o articulación de las ciencias básicas con los

principios asistenciales. En este momento, aparece un currículum unificado para organizar el plan de estudios a través de sistemas y especialidades. Se pone en marcha, inicialmente, en la Universidad de Western Reserve y en la Universidad de Stanford.

A finales de los años 60, surge una gran reforma en la Educación Médica, la que se lleva a cabo en McMaster Canadá. Esta última intentó articular todo el currículum a través de problemas, lo que requería una fuerte integración curricular, es decir, una integración completa. En síntesis, lo que venían siendo las asignaturas confluyen en problemas que los estudiantes tienen que resolver. Esta innovación, a finales de los años 60, atrajo a muchas las universidades que fueron estructurando sus currículum mediante el aprendizaje basado en problemas.

A finales de los años 90, se produce en la Universidad de Brown (Nueva Inglaterra), un cambio importante y paradigmático del currículum, éste pasa de ser la planificación de procesos a la planificación de resultados, sentando el precedente de lo que será la formación por competencias.

También, en esta época, existen otros currículums basados en presentaciones clínicas, como por ejemplo el de la universidad de Calgary (Canadá). En esta última, se lo estructura en 120 secuencias que cubren más de 3.200 situaciones diagnósticas médicas, es decir, se recogen situaciones que se dan en la vida real con los pacientes, con el fin de que los estudiantes puedan trabajar sobre ellas.

Como antecedente de lo que hoy en día entendemos por formación en competencias, se encuentra, además, la declaración de Edimburgo en 1988, en donde se establece cuáles serán los ámbitos competenciales que debieran estar presentes en la formación de los profesionales de Ciencias de la Salud. En la declaración se habla de salud, de su promoción y prevención, de problemas comunitarios, de entender la persona como un todo, de los valores éticos y morales, de la comunicación, del profesionalismo, etc. A partir de este momento, en muchos países se empieza a instaurar lo que son los modelos competenciales con los que hoy día se trabaja. Esta idea de formación ha de promoverse a través de métodos activos y autodirigidos.

En 1999, Bolonia orienta la educación médica a la formación en competencias, centrándose en los resultados de aprendizaje. Establece un *continuum* entre el grado y el postgrado. Un cambio de paradigma que transita de la enseñanza al aprendizaje. Toda la estructuración y la regulación va orientada al cambio de currículum y, conjuntamente, a atender la movilidad internacional de los estudiantes. Ello permitiría la homologación de los criterios temporales de las distintas materias, y para establecer una formación por créditos transferibles.

En el año 2004, con el proyecto Tuning de América Latina, hay un movimiento importante que potencia el cambio de las estructuras curriculares; y en el año 2014, la Asociación Americana de Colegios de Medicina elabora listados de competencias con actividades llamadas APROCS. Estas son actividades profesionales confiables para que los estudiantes egresados tengan que acreditarse tras haber desarrollado tales competencias.

No podemos formar profesionales a espaldas de la Sociedad

Como vemos, ha habido todo un gran despliegue de movimientos curriculares, y hemos ido aprendiendo de las experiencias que se han ido desarrollando. Esto nos ha enseñado que los currículos han de ser dinámicos y han de atender a las necesidades sociales de cada circunstancia histórica. Nosotros, en este momento, tenemos que trabajar con competencias que se han ido planteando desde los nuevos retos sociales, y que se derivan de las situaciones que estamos viviendo, por ejemplo: la pobreza derivada de la brecha de la desigualdad acentuada por la crisis sanitaria de la COVID19, poniendo el acento en cuestiones de equidad y justicia social. Todo ello condiciona el currículum, por lo que hay que hacer una lectura con esta perspectiva con el fin de resituarlo en los planes de estudio, sin olvidar la necesidad de un proyecto educativo que de fuerza a dicho currículum.

He hablado aquí, por ejemplo, de un proceso de adaptación curricular que en el año 2015 empezamos

a desarrollar en Paraguay y que lo llevamos desde entonces trabajando por competencias. La Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Paraguay hizo un gran esfuerzo por innovar y por poner la atención en un modelo competencial que diera respuesta a los retos y a las necesidades de su País. Hay dos ejes que vertebran el nuevo currículum que implantaron, uno es el humanismo y otro es la responsabilidad social. Y, a través de estos dos ejes, que son transversales en todo el plan de estudios, se han ido construyendo espacios de integración curricular, en los que se trabaja a través de metodologías activas como la del aprendizaje basado en problemas, la elaboración de proyectos comunitarios y el aprendizaje basado en el caso.

Readaptar los perfiles de egreso

La primera cuestión que deberíamos plantearnos a la hora de pensar en la formación de estos profesionales es: ¿qué tipo de competencias tenemos en nuestro currículum? y ¿qué nuevas competencias habría que integrar? Nosotros hemos propuesto (Morán 2020 et al.), a partir de la pandemia, cuáles son algunas de las competencias, las que además de ser las propias de las científico-técnicas, que son relevantes para afrontar esta situación, y que los encuestados han destacado como más significativas algunas otras, tales como: los conflictos éticos (equidad, no maleficencia, autonomía y justicia); el uso racional de recursos sanitarios finitos; la comunicación y el manejo emocional con pacientes y familias; el trabajo interprofesional y en equipo; la gestión de la incertidumbre; la valoración crítica de las evidencias científicas y la seguridad clínica y del paciente. Entendiendo, por lo tanto, que los currículos han de incorporar estas nuevas necesidades.

Estos currículos deben tener como fundamento un modelo para formar profesionales para la excelencia profesional, y esto señala, tal como señala Victoria Camps (2015), con preparar profesionales no sólo con conocimiento científico y técnico (primer deber moral), sino también con un conocimiento ético (valores profesionales, humanos y sociales). En definitiva, un modelo que sea coherente con el profesionalismo, el altruismo y la seguridad del

paciente. Probablemente, esto no sea nada nuevo porque son los valores que están presentes en cualquier ciencia relacionada con la salud y con la esencia de la medicina.

¿Se han transformado las prácticas docentes en las instituciones de formación?

La otra cuestión que nos planteábamos en la pregunta inicial era si realmente se están transformando las prácticas docentes, es decir, qué capacidad tenemos nosotros para formar, y desde qué modelo educativo están formando las instituciones a sus profesionales para enfrentarse a los retos sociales que tenemos hoy en día. Y, siendo cierto que las facultades y las universidades en general han hecho un esfuerzo muy grande por resituarse en las nuevas perspectivas y en las nuevas reformas, por el contrario, las prácticas educativas han cambiado poco, es decir, pese a que en los documentos el lenguaje ha cambiado, cuando uno analiza las prácticas educativas, observa que éstas han avanzado muy poco.

Muchos de los cambios curriculares que se han propuesto han tomado forma en los proyectos

educativos de las instituciones; en los planes de estudio, los que han dado lugar a nuevas mallas curriculares; en el uso de metodologías activas y en las nuevas estrategias de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de este gran esfuerzo, las prácticas educativas propuestas por las instituciones y los docentes no han cambiado mucho debido a que éstas siguen estando orientadas y fundamentadas en una perspectiva epistemológica técnica, instrumental y funcional. Frente a esto, la pregunta sería: ¿qué puede estar pasando? Si se quiere profundizar en el análisis de estas perspectivas, un texto clásico dentro de la educación es el de Shirley Grundy llamado *Producto o Praxis del Currículum*, Allí se expresa que las prácticas educativas, cuando se analizan a través de la teoría de los intereses constitutivos del saber propuesto por Habermas, están orientadas a partir de un interés técnico, práctico o crítico. Cada una de ellos persigue fines distintos y, por lo tanto, se construye desde diferentes modelos. En síntesis, el fin que persigue el interés técnico es informar, mientras que el práctico es comprender y el crítico es transformar, y, así, siguiendo la estela de los intereses, logramos saber mejor en qué lugar nos situamos en las prácticas educativas.

¿Qué mueve a la acción?	Intereses constitutivos del saber (J. Habermas, 1968)		
¿Cuáles son los intereses?	TÉCNICO	PRÁCTICO	CRÍTICO
¿Qué fin persiguen?	Informar	Analizar, Interpretar y comprender	Transformar prácticas y contextos
¿Qué medio utilizan?	Transmitir	Indagación hermenéutica	Problematización y compromiso con la acción
¿Qué proceso siguen para aprender?	Memorizar, reproducir	Interactuar entre sujetos y con el objeto	Cuestionar desde un punto de vista político y social nuestra práctica

Tabla 1. Perspectivas curriculares. Adaptado por la autora a partir de Shirley Grundy (1994).

A partir del análisis que hace Grundy podemos ver que las relaciones, la forma de entender el proceso educativo, el docente, el estudiante, e incluso la evaluación son muy distintas según sea que las prácticas estén orientadas desde un interés técnico o desde un interés crítico. Lo importante es que nuestra posición se sitúe en el contexto de las prácticas

educativas transformadoras, orientadas inequívocamente por el paradigma que configura un interés crítico. Con ello, el lenguaje cambia y los documentos cambian, no obstante, las prácticas son tozudas y siguen reproduciendo el orden social establecido. Eso es difícil de transformar únicamente desde la educación.

Teoría Curricular	Desde un interés técnico	Desde un interés práctico	Desde un interés crítico
Docente	Transmisión de la información	Investigador y constructor del currículum	Investigador y agente crítico
Estudiante	Receptor de la información	Investigador y constructor del currículum	Investigador y agente crítico
Currículum	Preestablecido, normativo e instructivo	Pertenece al ámbito de la práctica	Pertenece al ámbito de la práctica social
Evaluación	Producto	Proceso	Proceso ligado a la acción
Proceso de Enseñanza aprendizaje	Proceso lineal docente-discente	Es una práctica social que trata de interpretar y comprender el mundo de forma provisional	Búsqueda de significados. Docente y discente se comprometen como sujetos de conocimiento en la solución de un problema
Aula	Reproduce la cultura social hegemónica	Espacio de prácticas sociales	Espacio en el que coexisten grupos con distintas ideologías. Área política
Investigación	Relación jerárquica teoría-práctica	Articulación teoría-práctica	Articulación teoría-práctica-acción

Tabla 2. Teorías curriculares. Adaptado por la autora a partir de Shirley Grundy (1994).

Formar profesionales con compromiso social

Frenk en su artículo “*Health Professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world*” (Frenk, 2010) plantea cómo ha de ser el profesional del siglo XXI. Menciona que hay prácticas educativas que se asientan en un nivel informativo instructivo que

forma expertos, y hay otras prácticas educativas que descansan en un nivel formativo en el que ya están articulados los valores que forman profesionales. Pero también indica que debe pasarse a otro nivel: no basta con formar profesionales, sino que hay que influir en la sociedad para que advierta la necesidad de agentes de cambio.

MODELOS EDUCATIVOS		
NIVEL	OBJETIVOS	RESULTADOS
Informativo/Instructivo	Información Habilidades	Expertos
Formativo	Socialización Valores	Profesionales
Transformativo	Atributos de liderazgo	Agentes de cambio

Tabla 3: Niveles y resultados de los modelos educativos. Elaborado por la autora a partir de: “*Health Professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world*” (Frenk, 2010)

Enseguida, ¿por qué no cambian las prácticas? ¿qué está sucediendo realmente para que ellas no cambien?

El currículum a nivel macro no cambia. Este se relaciona con las normativas y las políticas, se encuentra en el nivel de los políticos y de los gestores, en donde están también las sociedades científicas, los colegios de los profesionales, etc. Entonces, ¿cómo nos formamos?, nos formamos como si fuéramos independientes, esto significa que por un lado irían las organizaciones de educación y, por otro, las organizaciones sanitarias, las profesiones sanitarias y, un último, las especialidades, sin un horizonte común para compartir. Este es uno de los problemas que nos alienta a interconectarnos para trabajar conjuntamente y en coherencia.

Otra cuestión del nivel macro es que en muchos países, como en el Reino Unido por ejemplo, se ha diseñado cuál es el modelo de médico (Tomorrow’s Doctor) y cuál es de enfermera para el país. Mientras que hay muchos países, como por ejemplo España, en donde no tenemos un modelo de profesional al que las Facultades puedan mirar, y que sea común para todo el país. Esto es una gran dificultad, porque cada facultad, cada universidad tiene su modelo y al final se establecen muchas diferencias entre unos y otros. Otro de los problemas que ha estado presente en esta última reforma es que no se puede hacer reformas a costo cero. Se requiere apoyo para infraestructura, apoyo para recursos didác-

ticos, para desarrollar la carrera profesional de los docentes, para la contratación de personal. España es un ejemplo. ¿Qué pasó en España? Se empezó a preparar el proceso de Bolonia en el año 2000 y 2001 para ponerlo en marcha en el 2010, y cuando se quiso implementar ya estábamos en plena crisis económica en el 2008, por lo que se hicieron las reformas prácticamente a costo cero. Y no puede pensarse de ese modo; los políticos, los administradores tienen que saber que tras una propuesta deben estar los apoyos mencionados anteriormente.

Las prácticas a nivel meso no cambian; este nivel se refiere a las instituciones y en este nivel planteo una reflexión de lo que yo he visto en los últimos años. Se han hecho reformas en las instituciones pero los equipos directivos no han liderado los proyectos educativos a nivel institucional:

- No han realizado una reflexión profunda sobre la finalidad educativa del proyecto institucional, sobre la coherencia que existe con el plan de estudios, los recursos educativos, las prácticas educativas, la cultura docente que se respira en la institución, etc.
- Otras veces, este proyecto institucional se deja en manos de personas que no tienen autoridad intelectual para defenderlo e impulsarlo dentro y fuera de la institución y, en otras ocasiones, estas personas, aunque tengan esta legitimidad intelectual, no se encuentran con el apoyo de la dirección.

- En otros momentos, no se han puesto en marcha procesos de comunicación para los docentes y el estudiantado, que les ayude a comprender el proyecto educativo y a generar un lenguaje común sobre él.
- A la hora de reorganizar el plan de estudios, no se han diseñado espacios de integración, lo que dificulta llevar a cabo una formación basada en competencias. No se han generado equipos docentes que trabajen de forma coordinada. Ni se ha hecho un seguimiento exhaustivo de las titulaciones o, si se hace, se pone la mirada más en los aspectos cuantitativos que en los cualitativos.
- No se han diseñado políticas y acciones formativas coherentes con el proyecto educativo institucional; por ejemplo, talleres para el desarrollo de competencias, diseño y puesta en marcha de proyectos de innovación que fortalezcan el proyecto educativo, procesos de investigación-acción para reflexionar sobre las prácticas y generar conocimiento sobre ellas y transformarlas.

Lo que sucede es que muchas veces las personas encargadas no tienen el apoyo de la dirección, a pesar de que es un proyecto de toda la institución. Y, esto hay que estudiarlo con detenimiento, es preciso hacer una reflexión profunda, porque no basta con que el equipo directivo lance un proyecto educativo, sino que hay que defenderlo y tiene que estar presente en todos los estamentos y lugares del centro.

Otra cuestión que también observo es que, en muchas ocasiones, no se comunica bien las innovaciones a las persona, no se genera comprensión sobre lo que está cambiando y, entonces, al no generar este nuevo entendimiento, se sigue haciendo lo mismo pero utilizando distintas palabras o recurriendo a distintas técnicas. Las creencias y el pensamiento que mueve las acciones no cambian y esto es una de las principales dificultades con las que nos encontramos para realizar un cambio genuino.

Otra limitación reportada es que no se han desarrollado espacios de integración curricular, entendiendo que ahí es donde realmente se trabajan las competencias. Es muy difícil trabajarlas en asignaturas que están fragmentadas. Hacerlo sin sentido acaba quemando a los docentes y a los estudiantes en general.

Finalmente, señalaremos que tampoco se han creado políticas formativas en la línea de las propuestas que se han hecho, luego, si se quiere trabajar por competencias, mediante metodologías activas y desde los modelos educativos que hay detrás de ellas, se tiene que utilizar programas de formación docente más ligados al desarrollo y a la reflexión acerca de las prácticas. En los años 90, los programas de investigación-acción fueron muy importantes para la transformación de las prácticas, y hoy en día se debería volver a trabajar desde ellos.

De la fragmentación de las asignaturas a la integración

La formación por competencias requiere superar la fragmentación curricular provocada por la enseñanza planificada desde las asignaturas, y transitar hacia un currículum integrado que favorezca el desarrollo del perfil competencial de los profesionales de la salud. Una docencia que esté acompañada de una correcta gestión educativa exige liderazgos de diverso tipo: institucional, de los jefes de cátedra y de los coordinadores de docencia.

La dificultad con el modelo por competencias está relacionada con tres hechos: la fragmentación de las asignaturas, la que no facilita la integración del conocimiento; la falta de un proyecto global liderado por la institución, los jefes de cátedra y de los propios coordinadores de docencia y; que los docentes no han entendido el concepto de competencia. Aún lo conciben como una simple habilidad, lo que sesga las prácticas educativas.

Las competencias son acciones que se manifiestan en situaciones y contextos en los que las personas se enfrentan al hecho de solucionar problemas/retos con un claro criterio de calidad (excelencia profesional), para ello, se articulan y movilizan una serie de recursos internos (conocimientos, habilidades, destrezas, valores, experiencias de contexto, de personas, de redes de datos, etc.). Además, en estas situaciones los profesionales están en condiciones de:

- Fundamentar las decisiones adoptadas y las acciones realizadas.

- Responsabilizarse de las consecuencias éticas y del impacto social de las mismas.

Es importante comprender qué son las competencias porque muchos docentes todavía no han centrado su docencia en el estudiante ni en el aprendizaje y siguen poniendo en el centro del proceso a la enseñanza.

Cuando se trabaja en un enfoque por competencias, las tareas a resolver se colocan en el centro del aprendizaje. La formación por competencias significa poner la mirada en la persona y en los resultados del aprendizaje que tiene que lograr.

La resolución de la tarea por parte de los estudiantes va a requerir de una serie de acciones, en donde se plasman las competencias científico-técnicas y las competencias transversales. La acción es el todo y tiene que ver con el conocimiento científico-técnico, la estética (la forma que le da el sujeto a la acción y la ética (los valores que pone en ella). El docente tiene que entrenar a los estudiantes en esta visión global de la acción y lo mismo ha de hacer a la hora de evaluar. El problema que existe es que la ética apenas se entrena, y se evalúa en la formación de los estudiantes como futuros profesionales.

El enfoque por competencias demanda que los docentes pasen de un rol transmisor a un rol facilitador y esto, en ocasiones, resulta complicado porque el docente no cuenta con la formación adecuada para llevar adelante su trabajo.

A continuación, expondré uno de los problemas que trabajan los estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Asunción. Este problema se pone en el primer curso (figura 1). Como se ve, es un obstáculo que se tiene en la integración de conocimientos, que contemplan las materias que estos estudiantes tienen en primer curso. 2) La metodología que se utiliza en el espacio de integración es el Aprendizaje Basado en Problemas. 3) La resolución del problema requiere que el estudiante integre los conocimientos científico técnico, valores relacionados con la responsabilidad social, con la ética, con los recursos sociales sanitarios, etc. 4) Se trata, por tanto, de ir cambiando a los estudiantes la mirada, y de que, además, vayan formándose en competencias y adquiriendo un aprendizaje

más profundo. En definitiva, al mismo tiempo que los estudiantes desarrollan los conocimientos científico-técnicos desarrollan su conciencia social.

El agua llegó a la casa de Osvaldo

Juana, señora de 40 años y su hijo Osvaldo de 8 años, viven en el Bañado Sur en una casa de madera construida por los voluntarios de “Un Techo por mi País”. Tras una inundación deben ser reubicados, a lo que Juana se niega porque no quiere salir de su casa. Quedándose en ella. Dos días después, Osvaldo presenta diarrea y fiebre, por lo que Juana, en su desesperación, le da a tomar el remedio de “yuyo” con bebida cola, que le dijo su comadre/vecina que vive en la cuadra. Los tres días siguientes no acude al centro de USF más cercano. Osvaldo continúa con diarrea y fiebre, a lo que se agrega vómitos.

Ante la no mejoría de Osvaldo, y empeoramiento de su cuadro, Juana logra que el médico de la USF más cercana acuda a su casa para evaluar a Osvaldo, éste le indica medidas sencillas relativas a dieta y conductas. A los tres días sin mejoría importante, Juana lleva a Osvaldo a la USF para realizar estudios e iniciar tratamiento más adecuado. A las 12:00 h. de iniciado el tratamiento en la USF, Osvaldo empeora su cuadro requiriendo ingreso a Terapia.

Facultad de Ciencias Médicas.
Universidad Nacional de Asunción

Figura 1: Ejemplo sobre cómo integrar los conocimientos y desarrollar competencias

Las competencias se entrenan poniendo al estudiante ante situaciones complejas a resolver. Las tareas deben tener un rigor intelectual y han de ser auténticas, es decir, que estén próximas a lo que será su desempeño. La tarea así entendida se convierte en el nexo entre las competencias y la evaluación.

- La tarea es el nexo entre aprender para desarrollar competencias y evaluar. Ambos conceptos son inseparables.
- Si no tenemos claro qué competencias queremos potenciar con las tareas que proponemos al alumnado, no sabremos qué, cómo, y para qué evaluar.
- La evaluación formativa de las tareas permite la evaluación de las competencias.

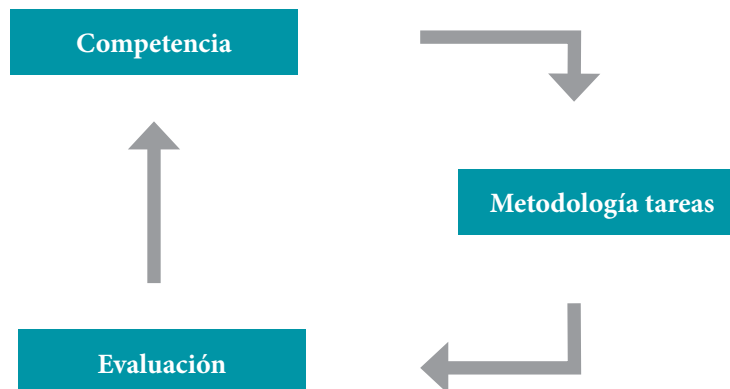


Figura 2: La tarea como nexo entre competencia-evaluación. Elaboración propia de la autora

Los docentes tienden a evaluar generalmente al estudiantado con pruebas que califican los conocimientos científico técnicos y, a veces, también los procedimientos. No obstante, no en pocas ocasiones, se evalúa las competencias y el nivel de desempeño del estudiantado. Lejos de esta forma de proceder, la evaluación de las competencias requiere de instrumentos que den información sobre los aprendizajes adquiridos por el estudiante y el nivel de su desempeño alcanzado mientras va desarrollando la tarea o al finalizar la misma. Esta evaluación formativa ha de proveerse mediante instrumentos de evaluación que ayuden a generar comprensión, tanto al docente como al estudiante, sobre su proceso formativo. Un instrumento coherente con este planteamiento es la rúbrica.

Las rúbricas son guías (formularios de escala) que valoran los aprendizajes y el desempeño de los residentes mientras realizan una tarea o después de finalizarla. Además, muestra los estándares a alcanzar para cada uno de los criterios que caracterizan la tarea que desarrolla el residente y se organiza por niveles de desempeño. Una misma rúbrica se puede utilizar para llevar a cabo la heteroevaluación (docente-estudiante), la coevaluación (entre estudiantes) y la autoevaluación.

La rúbrica, por lo tanto, aporta un *feedback* sistematizado que ayuda a los docentes a generar comprensión sobre cómo el estudiante va desarrollando

su aprendizaje. En este sentido, podemos decir que el *feedback*:

- Es una información relacionada con los estándares de calidad, que se le ofrece al estudiante después de haber desarrollado una acción o tarea específica.
- Su finalidad tiene que ver con que el estudiante tenga esa información para generar comprensión sobre su aprendizaje y de esta manera llegar a autorregularlo.
- Desarrolla estrategias relacionadas con aprender a aprender y facilita que los estudiantes sean más reflexivos, más autónomos de su proceso de aprendizaje y protagonistas de su formación.

En este sentido, los estudiantes necesitan generar comprensión sobre cómo están llevando su proceso formativo y tal comprensión sobre el proceso formativo les permite adquirir mayor autonomía, se corresponsabilizan y ello favorece el desarrollo de la competencia aprender a aprender.

En este contexto, los docentes necesitan cambiar su cultura y el estudiantado también, ya que ellos tienen que corresponsabilizarse con su formación junto con el docente. Deben tener un rol activo y trabajar de forma responsable, tanto individualmente como con el equipo de trabajo.

Conclusiones

- La formación en Ciencias de la Salud está asentada en un modelo instrumental y material (ciencia, técnica, industria e interés económico), que envía profesionales técnicos a la sociedad y debe pasar a un modelo más humanista dirigido a potenciar una globalización de la justicia social. Por ello, las instituciones han de hacer propuestas formativas que ayuden a realizar este tránsito.
- La formación de los profesionales tiene que ver con preparar profesionales no solo con conocimientos científico técnicos sino con conciencia social y comprometidos con la transformación social. Los profesionales comprometidos son agentes de cambio que actúan desde los valores del profesionalismo y la ética.
- Los cambios de las prácticas profesionales no se dan, únicamente, desde cambios metodológicos, sino que requieren de un compromiso político, un liderazgo institucional y una reflexión sobre las prácticas docentes desde un modelo educativo que nos oriente, y dé nuevos perfiles y competencias profesionales, nuevos roles del docente y del estudiantado, y modificación de planes de estudio, de metodologías de enseñanza aprendizaje y de evaluación. Trabajar por una salud integral justa y equitativa, la que no solamente se vea en los órganos, sino que se vea en una persona y dentro de una comunidad, situada en un mundo global.
- La calidad de la docencia en las facultades de ciencias de la salud y en las instituciones sanitarias deben mejorar la calidad asistencial y la seguridad de los pacientes.

Preguntas

Pregunta 1 ¿Son lo mismo los enfoques basados en resultados de aprendizaje y los enfoques basados en competencias? ¿Uno lleva al otro? ¿Cómo se pueden diferenciar en la práctica?

Respuesta: Las competencias son el término genérico que sitúan el marco de la formación, es un concepto general, mientras que los resultados de aprendizaje son la concreción de las competencias. Hablar de resultados de aprendizaje es lo mismo que decir cuáles son las acciones específicas que queremos que nos muestre el estudiante mientras realiza una tarea. Los resultados de aprendizaje siempre han de estar expresados en términos de acción concreta y han de ser observables para que puedan ser evaluados, por ejemplo: analiza, maneja, comprueba, etc.

Pregunta 2 Al considerar el aprendizaje del adulto, ¿el enfoque del diseño curricular de postgrado difiere del de pregrado?

Respuesta: En principio, lo único que difiere es el contexto, uno es el contexto académico y otro el contexto laboral. El aprendizaje del adulto se ha de desarrollar en un contexto de reflexión acción y en los dos contextos nos podemos ayudar de metodologías que nos ayuden a llevar adelante este tipo de procesos reflexivos. La diferencia, por tanto, está en el tipo de tareas que proponemos, en el pregrado han de ser situaciones simuladas, cercanas a la práctica profesional y en el posgrado han de provenir de su propia práctica profesional en el contexto laboral.

Pregunta 3 ¿Considera usted que los procesos de acreditación de universidades y/o carreras han contribuido a cambiar o a mejorar las prácticas educativas?

Respuesta: La visión que yo tengo es que han ayudado a mejorar, sobre todo, los aspectos organizativos, fijándose más en lo cuantitativo

que en lo cualitativo. Es cierto que quizás los criterios de calidad han ayudado a poner orden, a explicitar todo lo que tiene que estar, a desarrollar estructuras homogéneas pero hay que hacer un esfuerzo también en desarrollar criterios que nos ayuden a discernir si los programas que se plantean son de calidad, si realmente son educativos, si son coherentes para formar a profesionales comprometidos socialmente, etc.

Pregunta 4 ¿Cómo evaluar la acción global, es decir no solo lo científico, sabiendo que en pandemia hay restricción en campos clínicos constantes y esto disminuiría la interacción con los pacientes?

Respuesta: Parece que cuando uno tiene la restricción de no poder trabajar con los pacientes, ya no puede trabajar las competencias, referidas, en este caso, a valores profesionales y ética, pero esto no es cierto. Hay metodologías como por ejemplo los incidentes críticos, con las que podemos entrenar a los residentes en los valores profesionales y la ética. Los incidentes críticos son situaciones que se analizan. Estas situaciones pueden provenir de un contexto real, pero, en este caso que ha habido restricción con los pacientes, pueden proceder de situaciones simuladas ante las que ponemos a estudiantes o residentes. Por tanto, el incidente crítico siempre tiene que ver con una acción que se desarrolla en primera persona y que plantea cierto dilema, el análisis sistematizado del mismo, junto a otras personas es lo que me ayuda a desarrollar las competencias anteriormente especificadas.

Pregunta 5 ¿Es el aprendizaje en servicio una buena estrategia didáctica para la evaluación de las competencias?

Respuesta: Sí, el aprendizaje en servicio es una formación en el puesto de trabajo con el fin de desarrollar un proyecto formativo que previamente ha sido acordado por la institución formativa y la institución laboral. Por tanto, al desarrollarse la formación en contexto laboral aporta muchísimo a los estudiantes para el desarrollo de competencias profesionales,

pero hay que tener muy claro ¿qué competencias van a desarrollar en esos entornos? Y ¿qué competencias desarrollan en la universidad? Y ¿cómo se van complementando? Los proyectos en servicios son muy interesantes como recurso didáctico y pedagógico.

Pregunta 6 ¿qué pasa con el currículum en pandemia? ¿Cómo logramos evaluar efectivamente estos aprendizajes? Y ¿qué viene después?

Respuesta: Hay que diferenciar, lo que es el grado y el postgrado. A nivel de grado, es cierto que ha habido que quitar prácticas, yo sé que ha habido un esfuerzo muy grande por parte del profesorado de sustituir esas prácticas por trabajos en equipo, por simulaciones que han sido grabadas, etc. Las respuestas que se han dado han sido diversas. En nuestra universidad, los estudiantes de 6º entre febrero y junio de 2020 no fueron al hospital e hicieron trabajos. El año 2021, los estudiantes pidieron ir a los centros sanitarios, no se querían quedar sin prácticas, los trabajos no suplían lo que se les ofertaba con las prácticas. Pero lo que sí es cierto que no todos pudieron hacerlo por falta de vacunas, de equipos de ropa, etc. En estos casos fue necesario poner a los estudiantes y a los residentes ante situaciones simuladas cercanas a la práctica profesional. Y ¿qué es lo que viene? Pues yo creo que de momento lo que lo que viene es más fuerza en la tecnología; que yo creo que iba a venir, pero que se ha adelantado 5 o 10 años y habrá que trabajar con ella porque efectivamente nos ha enseñado que podemos aprovecharla, aunque sabemos que la tecnología nunca podrá sustituir el contexto real. Eso habrá que compatibilizarlo muy bien con la vida en el campus, porque los estudiantes tienen una experiencia que es muy importante y eso no se puede dejar de lado; es decir, la vida en la universidad además de un conocimiento científico y de unas competencias, genera otro tipo de vivencias que para los profesionales son muy significativas. Genera una red de amigos, compañeros profesionales que se mantiene luego en el tiempo; y vivencias

que por supuesto no las adquirimos en otros lugares. Esto, acompañado del modelo educativo que está detrás de todo ello, un modelo al que queremos orientar la formación de nuestros profesionales.

Pregunta 7 ¿cómo logramos hoy día medir y evaluar todas las habilidades transversales o mal llamadas “habilidades blandas” en relación a toda la experiencia que hoy día tenemos a propósito de las pantallas? Tenemos estudiantes que por diversas razones no encienden sus cámaras; por lo tanto ¿cómo desarrollamos estas habilidades de empatía, de compasión, de trabajo en equipo, de liderazgo transversal y cooperativo en nuestros estudiantes cuál es su visión en relación a todo este proceso que estamos viviendo?

Respuesta: Esto es complicado. En una relación presencial yo diría que esto puede ser sencillo, porque hoy en día se han desarrollado rúbricas como hemos dicho anteriormente y hay instrumentos de evaluación que nos pueden ayudar a evaluar estas competencias transversales. Si uno no ve al estudiante, no puede hacer un seguimiento del desarrollo de su competencia. Por lo tanto, para poder evaluar competencias hay que ver a los estudiantes cómo desarrollan las acciones y con instrumentos de evaluación ir haciendo la valoración de su desempeño.

Pregunta 8: ¿Cuáles son las ideas claves que tú quisieras resaltarnos para nuestra formación o desarrollo curricular? ¿Qué nos dejás?

Respuesta: En primer lugar, pararnos y reflexionar conjuntamente, no reflexionar solos. Yo creo que hemos perdido, o por lo menos yo siento que se va perdiendo esa capacidad. *No hay tiempo decimos, no tengo tiempo...* Hay que pararse y hay que volver otra vez a resituarnos en bolonia y en lo que esto ha significado. Esto se podría hacer desde la investigación-acción para generar grupos de docentes que revisen sus prácticas; que generen comprensión sobre ellas; que vean dónde nos encontramos, no solo los docentes sino también las direcciones

de las facultades y de las universidades y preguntarse: ¿qué es lo que nos impide cambiar? La finalidad es generar comprensión. Como diría Kemmis, el primer momento es la toma de conciencia; y ese paso es el primero para empezar realmente a cambiar. Es que son muchos años para seguir haciendo lo mismo, con todo lo que han avanzado las teorías en educación y las experiencias; y mi balance después de 35 años es que hemos aprendido poco. Por lo menos nuestras prácticas muestran que hemos aprendido poco. Y, la otra lección que creo que es importante es cambiar la mirada; es decir no podemos seguir educando a nuestros estudiantes como nos educaron a nosotros hace 30 años. Tenemos que mirar hacia esas otras partes que no contemplamos en el currículum y dar un paso hacia las prácticas transformadoras.

Puntos Clave

1. En la sociedad actual, si optamos por formar profesionales comprometidos socialmente, las instituciones tienen que hacer una relectura de sus currículum.
2. Un currículum basado en un interés crítico pone en el centro al estudiante, su aprendizaje y la interacción que éste establece con el mundo como persona y profesional.
3. El desarrollo de este aprendizaje transformativo nos ha de llevar a pasar de un modelo transmisivo, en el que la educación ha estado asentada durante muchos años, a un modelo más humano y comprometido socialmente. Esto implica formar en competencias.
4. La formación en competencias ha de revisarse y, para ello, es necesario formar comunidades de aprendizaje de docentes que reflexionen de forma sistemática sobre sus prácticas, propongan cambios para mejorarlas y los introduzcan en el currículum. Esto no puede quedarse como algo marginal, ha de estar liderado por la institución.

Bibliografía Recomendada



- Camps, V. (2015). Los valores éticos de la profesión sanitaria. *Educación médica*, 16(1), 3-8.
- Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., ... & Zurayk, H. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *The Lancet*, 376(9756), 1923-1958.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.
- Malone, K., & Supri, S. (2012). A critical time for medical education: the perils of competence-based reform of the curriculum. *Advances in health sciences education*, 17(2), 241-246.
- Morán-Barrios, J., Ruiz-de-Alegría, B., Ruiz-de-Gauna, P., & Lafuente, J. V. (2020). La pospandemia de la COVID-19, una oportunidad para la educación en ciencias de la salud. *Gaceta Médica de Bilbao*, 117(2), 130-131.
- De Gauna, P., González Moro, V., & Morán-Barrios, J. (2015). Diez claves pedagógicas para promover buenas prácticas en la formación médica basada en competencias en el grado y en la especialización. *Educación médica*, 16(1), 34-42.

Webinar

Adaptación del currículo
en enseñanza remota.

Transiciones hacia la enseñanza en línea



Moderadora

Prof. Christel Hanne

Médico

Master in Health Science Education,

University of Illinois, Chicago. E.E.U.U.

Profesora Asociada

DECSA, Facultad de Medicina

Prof. Oscar Jerez

Director Centro de Enseñanza y

Aprendizaje FEN.

DECSA, Facultad de Medicina

Universidad de Chile.



Adaptación del currículo en enseñanza remota. Transiciones hacia la enseñanza en línea

Oscar Jerez Yáñez

Doctor en Psicología y Educación, Universidad de Granada, España

Magíster en Educación, con mención en Informática Educativa

Licenciado en Filosofía

Departamento de Educación en Ciencias de la Salud

ojerez@uchile.cl

¿Cómo citar este documento?

Jerez Yáñez, O. (2022). Adaptación del currículo en enseñanza remota. Transiciones hacia la enseñanza en línea. En Antúnez-Riveros, M., Rojas-Cáceres, C., Besoain-Saldaña, A. y Saavedra-Campos, M. (Eds.), [Procesos de Planificación Curricular en Educación en Ciencias de la Salud: Desde un currículum eficaz a un currículum transformador] (1a Ed., pp. 06-2023). Universidad de Chile.



https://www.youtube.com/watch?v=A6uuXs_io80

Preámbulo: Hacia la universidad inter/post pandemia

Sobre el preámbulo, algunas preguntas que, creo, son relevantes para tener en cuenta:

- ¿Cómo debería ser la educación superior en base a las lecciones aprendidas en la pandemia?
- ¿Cómo se puede innovar en los procesos de enseñanza- aprendizaje a través del uso de tecnología?
- ¿Cuáles son los retos a los que se enfrentan los docentes en la búsqueda de la continuidad académica con calidad?
- ¿Cómo se están preparando las universidades para un escenario post pandemia?
- ¿Cómo deberíamos transitar a ese currículum inter/post pandemia?

Una primera cosa importante en el preámbulo; las universidades, más que un proceso de transformación digital, están en un proceso de **metamorfosis digital**, no siempre muy articuladas, y en armonía con la pandemia.

Otra cosa importante es que las universidades tradicionales, seguramente, no van a transformarse en instituciones 100% virtuales. Pero, sí, lo interesante es ¿cómo avanzamos y transitamos hacia procesos formativos incorporando los **usos cotidianos de la tecnología**?

Asimismo, ¿cómo **resignificamos, revaloramos y repensamos la presencialidad de los procesos formativos**? Es interesante que la mayoría de los artículos que están emergiendo desde el 2020 y ahora a principios del 2021, lo que más están diciendo nuestros estudiantes es que extrañan el contacto físico, el vínculo. Además, nosotros empezamos en el caso de la Facultad de Economía con las clases híbridas y no tenemos un gran requerimiento, las hay pero menos de lo que pensábamos. Entonces, va a haber una tensión en la que tenemos que avanzar, a la vez, tenemos que resignificar.

Un elemento adicional es que nos cambió un poco la concepción de lo que veníamos comprendiendo

en relación con la universidad. A esto le vamos a llamar **campus live** (la vida de campus), es decir, cómo ofrecemos un ecosistema formativo, en donde se articula la sala de clases, mentorías, la actividad deportivas o integrales, virtualidad, como un **nuevo espacio para la formación universitaria**. Entonces es interesante porque ya el currículum no sólo hay que pensarlo como ocurre dentro de la formación intencionada o formal, sino que también del entorno y eso es un elemento relevante. El *campus live*, por lo tanto, ya no puede quedarse con los elementos curriculares que solamente aparecen en el currículum.

Lo mismo pasa con el tema de intercambio o los esfuerzos de internalización, el cómo replanteamos los escenarios más virtual, considerando las metodologías activas de colaboración. Los enfoques tradicionales que entendemos por intercambio estudiantil. De profesorado y los esfuerzos por internacionalización sugieren replantearnos, en búsqueda de escenarios virtuales y con metodologías activas de colaboración.

Lo que está pasando mucho en el último tiempo tiene que ver con ¿cómo replanteamos los proyectos educativos hacia nuevas demandas profesionales, hacia nuevos escenarios? y ¿cómo aprende esta nueva generación? Si se dan cuenta, estoy citando toda la literatura emergente que está saliendo en las revistas de alto impacto y, hoy en día, no me he encontrado con una institución o espacio formativo que no esté repensando en parte lo que nos está pasando. Particularmente en el periodo inter y post pandemia.

Cambio cultural, cambio curricular y...

El cambio cultural, cambio curricular ha ocurrido en muchas de las instituciones. Como se dice que tenemos que cambiar de nuevo, la gente se desajusta, y eso es porque durante mucho tiempo pensábamos que lo importante era tener la receta de la Coca Cola. La verdad, no es la receta con la que tenemos que preocuparnos del currículum, sino desde la experiencia del *Campus Live*, de estas nuevas formas de comprender y, por lo tanto, es un cambio de cultura.

Aquí, quiero citar a Krishna Rajagopal decano de aprendizaje digital del MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts). En el MIT ocupan canvas, la que es una LMS (learning management system o plataforma de gestión del aprendizaje), como Moodle u otra. Lanza esta iniciativa y le manda una carta a todos los profesores del MIT el 8 de junio de 2020, y el desafío en su carta es: ¿Cómo y de qué manera ofrecemos o migramos para construir un sitio en canvas creando **experiencias de aprendizaje atractivas y efectivas?** Le agregaría otro atributo además; “afectivas”. No solamente experiencias de aprendizaje efectivas, y eso es muy interesante porque el MIT es una de las instituciones que históricamente ha ocupado mucha tecnología. Pero, miren el llamado que está haciendo el decano de aprendizaje digital: experiencia de aprendizaje atractiva y efectiva. No está diciendo que integre más tecnología o que integre más zoom o más canvas, no, sino, diseñe una experiencia que sea atractiva y efectiva.

Hace pocas semanas salió un informe de la transformación digital. Hay contenidos que son expuestos de una manera más explícita pero hay todo un proceso en los demás cursos, y en todos los contextos clínicos de las prácticas educativas, tanto en cursos teóricos y clínicos, para los cuales el enfoque de género estará presente. Por lo tanto, el 21 de abril de 2021 midió un poco lo que había pasado en pandemia en relación con la transformación digital, la que había sucedido en el 2019. Uno puede decir que hubo un cambio, en efecto, ha habido un crecimiento y cuando uno se va a los factores, se constatan a lo menos cinco: el liderazgo, la visión estratégica, las formas de trabajo, la digitalización y la tecnología. En donde hay menos diferenciación: en el liderazgo hacia lo digital, tiene que existir un cambio cultural, y éste tiene que ver con cómo transformamos lo que es el liderazgo. ¿Qué es quiere decir este gráfico? Es lo que vamos a ir viendo dentro de poco: hicimos lo mismo pero usando tecnología, no cambiamos las formas, cambiaron los soportes y esto que pasa a nivel de la industria, pasa también a nivel de la educación superior.

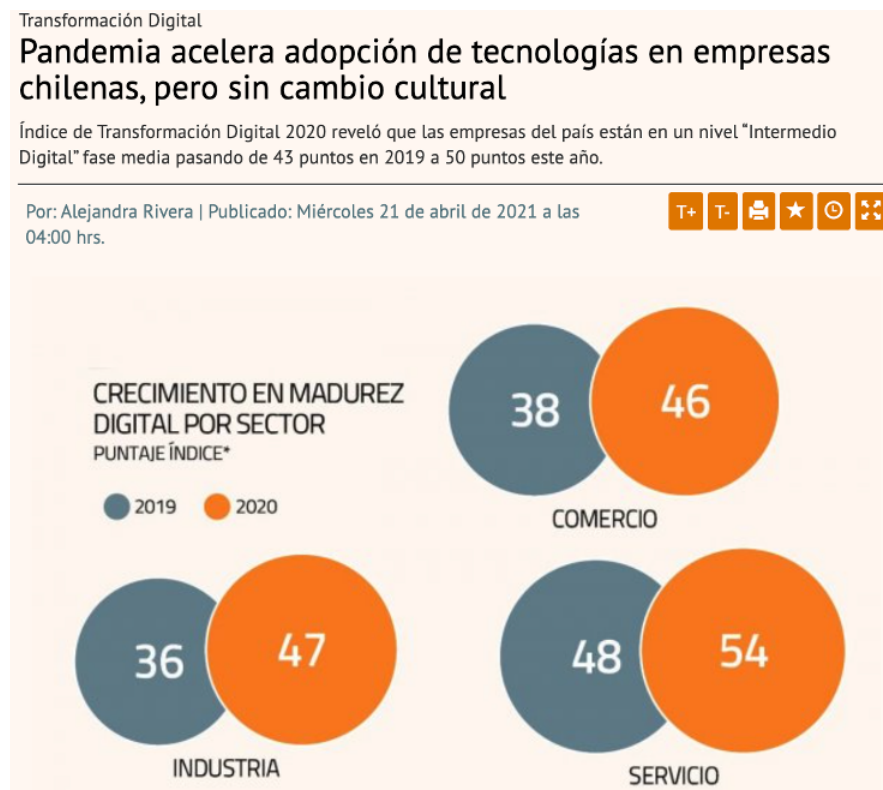


Figura 1. Principales Resultados Índice de Transformación Digital 2020. 21 de abril, Diario Financiero, 2021. Disponible para consulta en: <https://www.df.cl/df-lab/transformacion-digital/pandemia-acelera-adopcion-de-tecnologias-en-empresas-chilenas-pero-sin>

En el documento de la Cepal de “datos y hechos sobre la transformación digital en América Latina”, les sugiero que puedan mirar el 2022, en específico, el ELAC, que es la agenda digital para América Latina del Caribe (Cepal, 2021). Esto es relativamente nuevo, aquí se hace una comparación sobre las habilidades tecnológicas en América Latina. No aparece Chile, no tengo la razón del por qué, pero sí países cercanos a Chile, en donde se comparan las habilidades básicas. Nosotros estamos muy cerca de México, pero miren lo que pasa en Corea con las habilidades básicas de uso tecnología y lo que pasa

en México. En Chile pasaría algo muy semejante a nivel de lo que es básico, como por ejemplo copiar y mover un archivo, usar herramientas de copiado y pegado, enviar correos con documento adjunto. El mejor ejemplo de lo que pasaba con todo el tema de los permisos sanitarios que hemos visto en este último tiempo. ¿Qué pasa cuando llegó al extremo de las habilidades avanzadas? Por ejemplo, conectar e instalar nuevos dispositivos, escribir códigos de programación o encontrar, descargar e instalar o configurar un software.

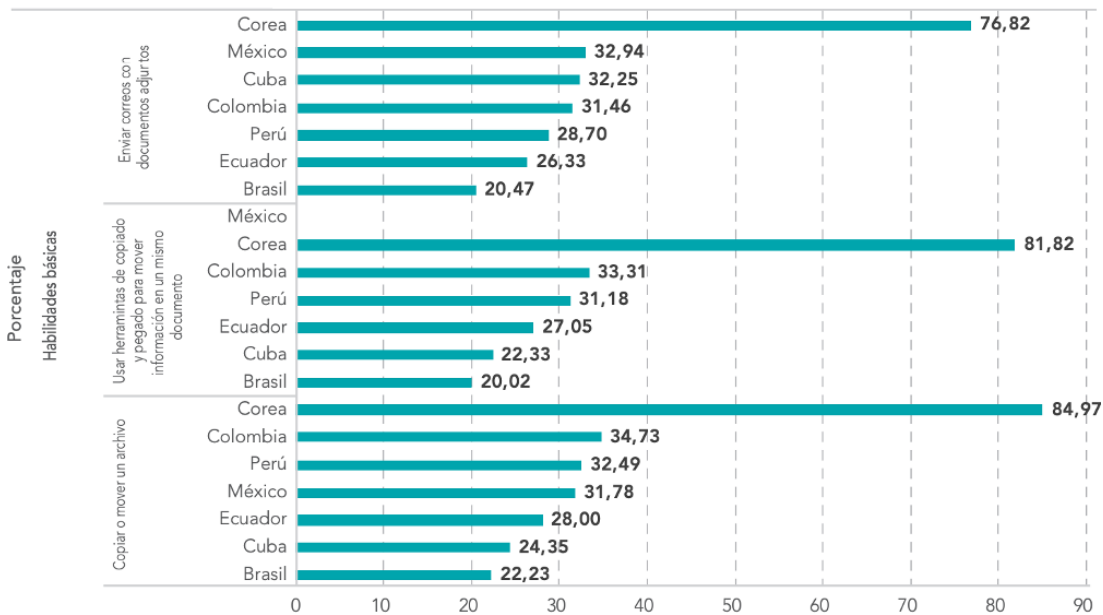


Figura 2. Porcentaje de Habilidades básicas. Agenda digital para América Latina del Caribe Cepal, 2021.

Lo que nos sucedió, o lo que nos está sucediendo, tenemos que comprenderlo: ni profesores, ni estudiantes, ni profesionales, contábamos necesariamente con las habilidades, con las competencias fundamentales para abordar una transformación como ésta, y es por eso que me he encontrado con instituciones (también aquí en Chile) que empezaron con seis meses de diferencia el calendario del inicio de año. Un ejemplo de una Universidad: estuvimos trabajando con un profesor y estábamos tratando de capacitar para instalar las habilidades para ocupar los softwares de videoconferencia. Después de tres horas, incluso el profesor estaba muy molesto porque no le “funcionaba” el software, nos

encontramos con que su computador no tenía cámara, y el profesor no sabía que no tenía cámara. Este fue un hecho mucho más común y trivial de lo que imaginábamos.

También debemos comprender que estos escenarios del aprendizaje virtual se dieron y se dan en dos ejes: en condiciones físicas y en condiciones de mediación (figura 3). Lo que nos gustaría es que todos nuestros estudiantes y todos los profesores tuvieran internet con fibra óptica, un lugar especial para estudiar sin nadie alrededor, un profesor excelente, con excelentes clases, muy comunicativo y con suficientes herramientas tecnológicas. Que sepa

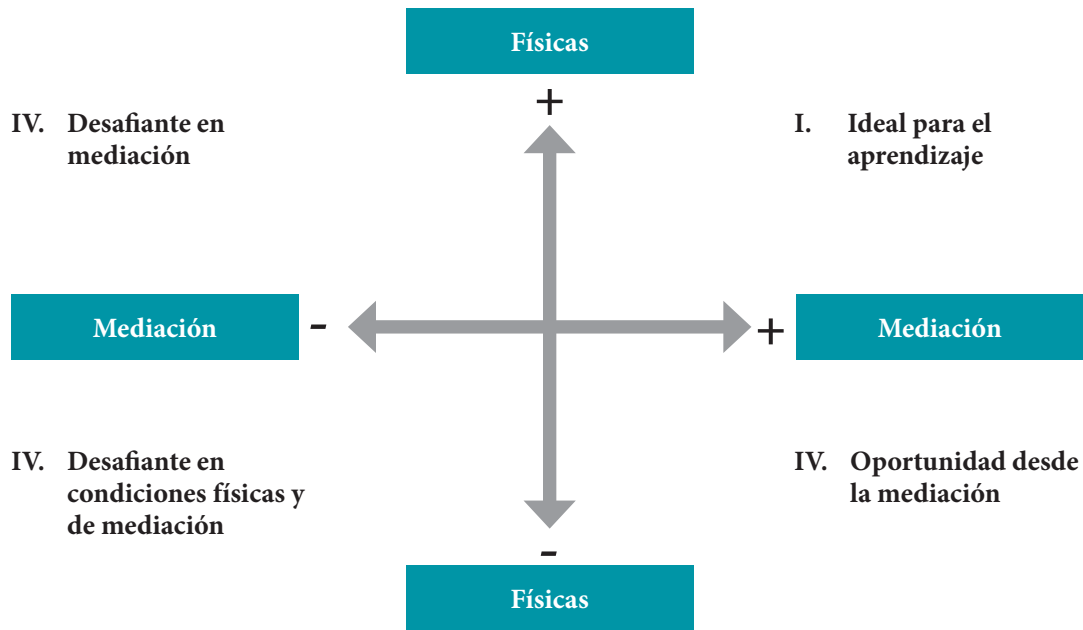


Figura 3. Escenarios de Aprendizaje Virtuales. Elaboración Dr. Oscar Jerez, 2020

ocupar muy bien la tecnología, con unas condiciones ideales para el aprendizaje, pero la verdad, e incluso sucedió, que gente teniendo todo lo físico, la mediación no era la adecuada. Se pesquisaron condiciones físicas desafiantes, y condiciones de mediación insalvables. No tenemos la mejor tecnología, pero, tenemos que aportar o tratar de que el profesor haga una muy buena mediación la que dispone.

El factor cultura

¿Qué tiene que ver esto con la cultura? Les sugiero esta lectura de la revista de Harvard Business Review: *The leader's guide to corporate culture* (Groysberg, B., Lee, J., Price, J. & Cheng, J. 2018) que se dedicó solamente a hablar sobre el factor de la cultura. Lo que estamos viviendo no es un cambio tecnológico sino que es un cambio de cultura, y estamos insertos, estamos en medio de un cambio cultural. En resumen:

1. La cultura es un orden tácito y claramente corresponde a comportamientos en formas amplias y duraderas, **le llamo rutinas**.
2. Estas normas tácitas culturales definen lo que se **anima, desalienta, acepta o rechaza dentro de un grupo**.

3. Cuando estos valores se alinean adecuadamente con los **valores, impulsos y necesidades personales**, este nuevo orden social tácito con las personas, o con las motivaciones personales genera una gran energía, un gran cambio hacia un propósito compartido, y fomenta la **capacidad de una organización para prosperar**

Estos autores *plantean que hay dos dimensiones: las interacciones de las personas y la respuesta al cambio, y ellas conducen a ocho estilos culturales: cuidado, propósito, aprendizaje, disfrute, resultados, autoridad, seguridad y orden.*

Hay ocho estilos de cultura que van a depender de la capacidad de flexibilidad-estabilidad y de la independencia e interdependencia. Al nivel de la evaluación, estamos en una evaluación en ambientes virtuales. Una lógica en este cuadrante, más bien, hacia un estilo de resultados y de autoridad, poco flexible y poco interdependiente. Al nivel de la docencia, el estilo de cultura se orientó hacia el propósito y el aprendizaje. Y, al nivel de la evaluación en covid, se dio hacia resultados y autoridad.

Claramente, tenemos que ir avanzando en flexibilidad e interdependencia. Todos tenemos que avanzar en este proceso dado que no solamente el profesorado no estaba preparado, sino que también todos, todas y todes nuestros estudiantes tampoco lo estaban. El mejor ejemplo de eso sucede con el tema de la autonomía. Un dato, recién nos dimos cuenta que con el tema de los créditos transferibles, con el aprendizaje autónomo, estábamos al debe. No enseñamos a nuestros estudiantes a ser autónomos, más bien los dejamos: “ese es problema suyo”, pero tendríamos que haberles formado para la autonomía, tendríamos que haber intencionado hacia la autonomía y ahí hay una deuda pendiente.

El desafío de transitar en el currículum

En relación con el desafío de transitar en el currículum, hay ciertos aprendizajes que deberíamos recoger. Los problemas en la formación habían sucedido también pre-pandemia. Lo que pasa es que se enfatizaron con la pandemia, y no podemos decir que lo que nos estaba ocurriendo es exclusiva culpa de esta situación extrema. Antes hacíamos oídos sordos con lo que estaba sucediendo. De hecho, una cosa que sucedió en Chile, y que ahora está pasando en Colombia, en Perú y en Brasil, es que están transformando sus currículos por competencias. Muchas veces diseñamos currículum en el papel, ideales, pero imposibles de implementar. Nos olvidamos de la implementación y eso ya ocurría antes, ahora se exacerbó.

Entonces, debemos comprender que estos desafíos vienen previamente, lo que pasa es que ahora entramos en un proceso de crisis. Hay un profesor muy connotado *Fernando Reimers de Harvard Graduate School of Education* que cuando empezó todo esto dijo: “mira, ahora estamos entrando a una larga noche oscura en educación, y él decía, entramos a una década de la noche oscura larga en educación porque esto nos va a costar caro”. Y la verdad es que yo no le creí tanto, y ahora le creo más ahora.

La pregunta de fondo: ¿De qué manera la tecnología puede potenciar los aprendizajes y la experiencia de los estudiantes?

La pregunta ¿De qué manera la tecnología puede potenciar los aprendizajes y la experiencia de los estudiantes?, y digo potenciar, no digo reemplazar por el momento, porque yo hay cosas que no sabemos de la tecnología. Por el momento, hay empresas tecnológicas que han decidido no seguir avanzando en inteligencia artificial y colocarse límites. La pregunta no es qué se va a reemplazar o qué se va a cambiar, sino es ¿cómo potenciamos? desde el currículum. El currículum no solamente contiene lo que deben aprender los estudiantes, también expresa códigos culturales, códigos de desarrollo. El currículum tiene que ser capaz de recoger un montón de elementos más extensos que un listado de contenidos.

¿Cómo potenciamos esta experiencia y estos aprendizajes dentro del estudiante?. Lo que puedo decir hasta ahora es que no son nuevos escenarios curriculares, son escenarios que ya estaban, lo que pasa es que no los considerábamos. Generalmente, se miró el currículum desde la presencialidad, raras veces desde la no presencialidad y la autonomía; era como una caja que entraba algo, salía algo, pero no estábamos viendo dentro de la caja. La virtualidad no necesariamente era el tema, pero ahora se nos viene lo sincrónico y lo asincrónico (figura 4).

Historia de la educación remota-online

Esta siguiente elaboración propia, la comparto en relación con justamente la historia de la educación remota (figura 5).

Primera generación: por correspondencia

En la primera generación, la herramienta disponible eran los libros, los servicios de correo. De hecho, llegaba a tu casa un libro que era el manual. Los hitos como tal fueron: el primer curso registrado como un curso a distancia en 1728 en el Boston Gazette, y en 1858, el primer curso universitario en la Universidad de Londres. Esta corresponde a la primera generación *por correspondencia*.

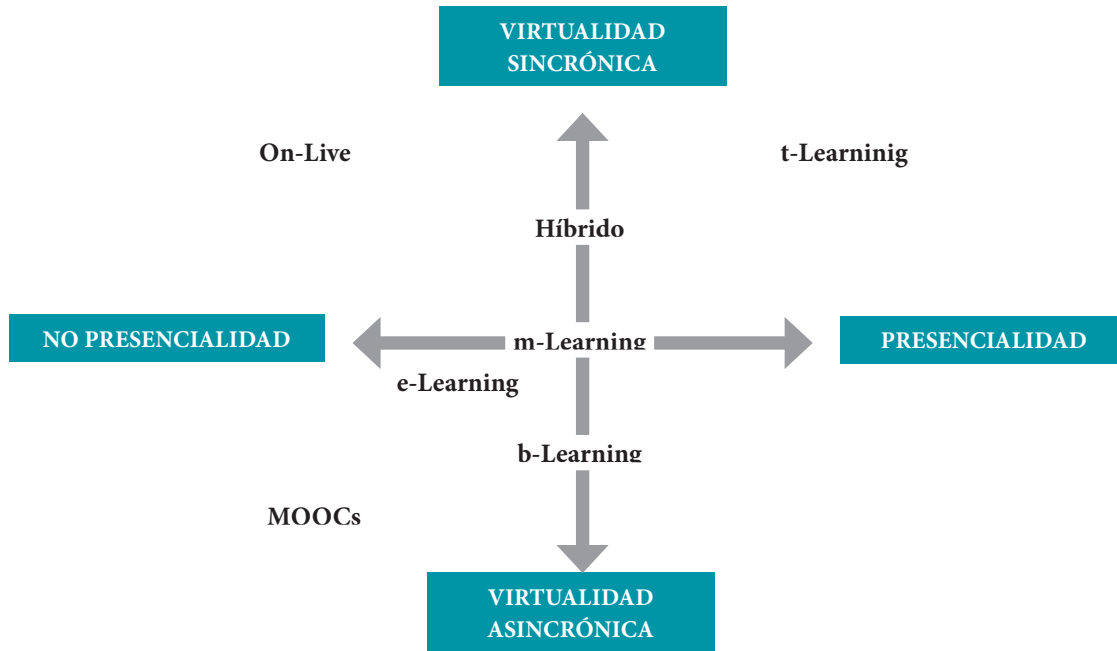


Figura 4. Escenarios Curriculares. Elaboración Dr. Oscar Jerez, 2021

	1ª Generación: POR CORRESPONDENCIA	2ª Generación: MULTIMEDIA	3ª Generación: ELECTRÓNICA	4ª Generación: ONLINE	5ª Generación: ADAPTATIVA Y MASIVA
Herramientas disponibles	<ul style="list-style-type: none"> Libros Servicios de Correo 	<ul style="list-style-type: none"> Radio TV Cintas Magnéticas Teléfono 	<ul style="list-style-type: none"> Correo electrónico CD o Diskette Internet 1.0 	<ul style="list-style-type: none"> Internet 2.0 Videos Video-Conferencias 	<ul style="list-style-type: none"> Learning Analytics Ubiquitous learning
Tiempo	Asincrónico			Asincrónico Sincrónico	
Hitos	-1728 primer registro de un curso a distancia en el "Boston Gazette" -1858 Primer curso Universitario, U. de Londres	-1922 Primer curso por Radio de la U. Pensilvania -1953 U. Huston curso con créditos en TV. -1965 U. Wisconsin correspondencia Telefónica para médicos. -1969 Open University UK	-1996 primera U. Virtual "Japan International University" -1997 primer LMS moderno WebCT -2000 concepto de e-learning y b-learning. -2002 nace Moodle	-2005 concepto de m-learning -2005 nace Youtube -2007 nace Facebook y el Streaming de Netflix. -2008 nace los Moocs	- 2013 Llegada de las Apps - 2014 Google Classroom - 5 G. ¿? - Covid 19

Figura 5. Historia de la educación remota-online. Elaboración Dr. Oscar Jerez.

Segunda Generación: multimedia

La segunda generación la vamos a llamar *multimedia*. Todas las semanas, la BBC sacaba una revista en inglés, la que estaba en la esquina y uno compraba una cinta magnética, un cassette y tenía la revista. Escuchaba una campanita y daba vuelta la hoja, esa era la multimedia: era la radio, televisión, cintas magnéticas y teléfonos. En 1922 fue el primer curso por radio en la Universidad de Pensilvania. En 1953, en la Universidad de Houston se hizo el primer curso con créditos universitarios por televisión, e incluso hubo países que en esta época, con más alcance de los satélites, instalaron la televisión educativa. De hecho, fue lo que pasó en Chile con los alumnos escolares con TV educa. Un dato interesante, ustedes saben que antes del internet, en Australia, los estudiantes que estaban fuera del radio urbano, hacían su clase por radioaficionado. Todo era manualizado para que a cierta hora los cursos se conectaran a una frecuencia y se estudiara por radio, eso ya existía en 1965. Lo más antiguo como evidencia para la educación en carreras de salud fue la universidad Wisconsin. Allí se hizo el primer curso por correspondencia, con apoyo telefónico para médicos. Tengo dudas y llamo por teléfono. En 1969 nace la Open University en UK, la primera universidad totalmente por correspondencia.

Tercera Generación: electrónica:

Con la tercera generación, en 1996, nace la primera universidad cien por ciento virtual, ya no solamente a distancia, sino virtual con dispositivos internet 1.0. Fue la famosa Japan International University, que dejó de funcionar en el 2015.

En 1997, nace la primera LMS (Learning Management System), tal como Moodle, canvas, y otras plataformas, se llamaba WebCT. El 2000, hace 21 años, nace el concepto de e-learning y b-learning. El 2002 nace la plataforma Moodle.

Cuarta Generación: online

La cuarta generación es la del internet 2.0, la de la banda ancha y todo lo demás, en donde hoy tenemos vídeos. Pero los vídeos ya los teníamos en la segunda generación, sólo que ahora pasamos por la

televisión los vídeos y las videoconferencias. Aquí nace la lógica de unir lo sincrónico con lo asincrónico. Anteriormente, todo era asincrónico.

En el año 2005, nace el concepto de mobile learning (m-learning), vale decir, el aprendizaje con nuestros teléfonos móviles. Y el 2005 YouTube nos cambió la vida. ¿Cómo se aprende mejor?, el estudiante separa lo que es YouTube de lo que es videos, pero cómo, si YouTube son vídeos. Lo que descubrimos es que la diferencia entre un vídeo grabado a los estudiantes y el de YouTube, es que el estudiante puede elegir cómo quiere aprender.

El 2007 nace Facebook, y todo el tema de las redes sociales. Con ello, los nuevos diseños online se llaman diseño instruccional “a lo Netflix”. En 2008 surgen los Moocs.

Quinta Generación: learning analytics

La quinta generación, la actual, a pesar de que en muchas cosas parecemos más de la segunda generación, o tercera, se comienza a hablar del learning analytics. El 2013, comienza la llegada de las apps, es decir, si no hay aplicación, no sirve. La pregunta sería: ¿cuántas aplicaciones tiene su teléfono móvil? Y, ¿cuántas son para aprender?

El 2014 nace el Google Classroom, el 5G. Esto es un cambio que se viene cercano, y el Covid 19 es el hito de la quinta generación.

Ahora bien, cómo evaluamos según el tipo de curso (figura 6).

Se han visto cursos de razonamiento conceptual que los hemos hecho de manera virtual. Hay cursos de razonamiento clínico y, poco a poco, hemos entrado al internado clínico y realizado evaluaciones clínicas en línea. La pregunta es ¿cómo se potencia y puede transformar la formación? Esta primera imagen es una sala de clases del 1400, y fíjense cómo estaban organizadas: el profesor en un púlpito, y abajo estaban los puestos. Luego, en esta imagen de 1950, el profesor parado frente a los estudiantes. En la imagen siguiente, en la Universidad John Hopkins, en una clase del 2016 o 2017, cada alumno con su computador personal en una sala de clases grande, y finalmente en la última imagen, una clase que



Tipología de Cursos en Salud para la evaluación remota (Jerez, 2020)

	TIPOLOGÍA DE CURSO	NATURALEZA DEL APRENDIZAJE	CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN REMOTA	EJEMPLOS EVALUACIONES
Integración/de base	I.- Razonamiento Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptual - Hechos/Datos - Analítico/Holístico - Sistémico 	Debe ser capaz que el estudiante elabore conceptual y fundamentadamente respuestas	<ul style="list-style-type: none"> - Selección múltiple situada. - Resolución de preguntas. - Identificación de imágenes.
	II.- Razonamiento Clínico	<ul style="list-style-type: none"> - Analítico - Contextual - Desde la evidencia - Multifactorial 	Debe ser capaz de promover el Pensamiento Crítico. En consecuencia, debe considerar evaluaciones que los "hagan pensar".	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de casos - Resolución de problemas - Análisis de imágenes y datos.
	III.- Clínico/ Internado	<ul style="list-style-type: none"> - Resolutivo - Integrativo - Psicomotriz - Relacional/Social 	Por el momento es una acción muy focalizada/ parcial/ insuficiente. Sin embargo, es posible hacer ciertas aproximaciones.	<ul style="list-style-type: none"> - VRP (Video Role Playing) - Análisis de videos - Simulación de telemedicina o AVM.

Figura 6. Tipología de Cursos en Salud para la evaluación remota. Elaboración Dr. Oscar Jerez, 2020.

posiblemente nos hicieron durante el día a muchos de nosotros. ¿Qué es lo interesante?: Cambiamos el soporte pero no el aprendizaje.

En este sentido, parecen relevantes las **transiciones curriculares TEL** que espero en los próximos meses compartirles. Tenemos que pensar, eso sí, que estamos en un momento de transición, partamos por eso. Estas transiciones son lentas y se han acelerado por los procesos actuales:

1. Adopción (de tecnologías para “hacer” lo que veníamos haciendo): la gran mayoría en esta en esta pandemia, lo que ha hecho es una adopción de tecnología, es decir, para ser como lo veníamos haciendo. De hecho, el zoom lo que hizo es simplemente ponernos en una videoconferencia a hacer lo mismo que hacíamos. Eso es una adopción de tecnología, muchas otras instituciones lo que han hecho es una adopción de tecnologías. Algunos han avanzado, pero sin una integración. Con una intención previa a la metamorfosis, le llamaríamos integración curricular de la tecnología.
2. Metamorfosis: avanzar a una integración e intención. ¿Cuál es el problema? que no ha sido lo suficientemente armónica, esa es la diferencia. ¿Qué es lo que diferencia a la adopción y a la metamorfosis?, el cambio de carril. Es cuando

se pregunta: ¿cómo pensamos y planteamos la formación y el aprendizaje?, y ¿cómo se potencia con tecnología?. El término se llama *technology enhanced learning*, el TEL. Este es el término que se ocupa internacionalmente.

3. Innovación: pensar y plantear la formación/ aprendizaje potenciado con tecnologías. *Technology- Enhanced Learning* / (TEL)
4. Transformación: enseñar, aprender y evaluar desde la potencialidad de las tecnologías (TEL), ¿cuál es el error? pensar que estamos haciendo transformación, pero hacemos adopción de tecnología. La pregunta luego es ¿cómo transformarnos?

Miremos Latinoamérica. En Brasil había prácticamente la misma cantidad de instituciones de educación superior que en EE.UU. Eso es alrededor de 3.300 instituciones. Con la pandemia, un 10% está desapareciendo. Pregunta: ¿por qué están desapareciendo? No es solamente porque no hay alumnos, sino porque los proyectos educativos y curriculares, la formación, no está logrando transformaciones de fondo, sigue siendo un modelo medio. Hoy en día tenemos que pensar ¿cómo potenciamos lo que hacemos con el uso de tecnología?, y en eso invertir. Ahora el problema es que la ventana es corta para pasar de la adopción a la transformación.

Preguntas

Pregunta: ¿Cómo nos afecta a nosotros el contexto de aprendizaje en línea? ¿Cómo nos afecta a nosotros en términos de las competencias clínicas que nuestros estudiantes deben tener? ¿Cómo garantizamos la calidad de nuestros egresados de las distintas carreras en este contexto de COVID?

Respuesta: La primera pregunta de cómo nos afecta a las **competencias clínicas**, creo que es comprender que estamos en condiciones excepcionales, primera cosa importante. Hace un tiempo atrás, un par de meses, me encontré con colegas de universidades de California y me decían un poco con la revuelta, ustedes qué están haciendo. Mira, la verdad, es que la última vez que nos enfrentamos a situaciones como ésta fue para post segunda guerra mundial. El problema es que no hay nadie vivo. Entonces, primero, comprender que estamos haciendo camino al andar, yo creo que hay que comprender eso.

Segunda cosa, es que claro hoy en día nos afecta en la formación porque tenemos una generación; esta larga noche que sí nos va a afectar, sí nos va a afectar y vamos a tener que buscar remediales y esos remediales van a tener que ser presenciales, y posiblemente carreras que duraban seis o siete años, los cimientos van hacer ocho o nueve, pero eso es parte de la situación en que estamos de condiciones extraordinarias, pero la pregunta tiene que cambiarse post pandemia. La pregunta tiene que decir ¿cómo podemos potenciar las competencias clínicas con tecnología?

No nos podemos quedar solamente con la pregunta de cómo nos afecta hoy, sino con la pregunta de cómo podemos potenciar. A mí me impresionó tanto que Harvard hizo el curso de manejo de pacientes COVID con el tema de los ventiladores, lo hizo on line Yo la verdad es que le pregunté después a algunos amigos médicos y le mostré algunas cosas que tuve acceso y les decía ¿tú puedes aprender con esto? Y me decían, sí, yo creo que sí. Lo que quiero decir

con esto nuevamente, ¿hoy nos afecta? Sí, totalmente de acuerdo. Hay que asumir medidas paliativas. No van a ser perfectas, pero hay que asumirlas y hay que asumir el costo que vamos a tener que hacer.

Antes de la pandemia, me tocó visitar China y concentraban las prácticas clínicas, también. Entonces yo creo que vamos a tener que ser prácticos y vamos a tener que concentrar y, a lo mejor, vamos a tener que alargar, eso en cuanto a cómo asumimos hoy día eso, pero sería incompleto si no pensamos en cómo potenciamos, cómo afecta, pero cómo se potencia. Yo creo que ahí tenemos algo súper interesante que se nos viene y se nos viene ya. En un par de universidades Europeas, en Finlandia, la formación de carreras clínicas están ocupando realidad aumentada para desarrollar habilidades clínicas, y con tecnología que está a la palma de la mano porque es con teléfonos móviles.

La segunda pregunta por el cómo garantizamos la calidad en este contexto, yo creo que todos los modelos que teníamos para evaluar la calidad, eran modelos bajo condiciones relativamente normales, pero no estamos en condiciones normales. Nuevamente, ¿qué es lo que no hay que dejar de lado? son los aprendizajes comprometidos en la formación y las competencias que queremos lograr. Para eso es sumamente importante comprender que la formación va a tener que flexibilizarse y ajustarse. Por ejemplo, una cosa que he visto que es fundamental, es que la formación en una hora virtual no es lo mismo que una hora presencial, tenemos que ajustar. Y, otra cosa importante es por qué pensar la carga en dos semestres, quizás, habría que pensarlo en tres, tres períodos; y hay una cosa interesante, ¿ustedes saben por qué la Universidad de Chile tiene 16-18 semanas de clases? porque la Universidad de San Marcos en Perú tiene esa cantidad de semanas. ¿Saben por qué la Universidad de San Marco tiene eso? por qué la Universidad de Harvard tiene esa cantidad de semanas. ¿Saben por qué Harvard tiene esa cantidad de semanas? por-

qué Oxford tiene esa cantidad de semanas y ¿ustedes saben por qué Oxford tiene esta cantidad de semanas? es porque son las semanas que hay para la cosecha y para la siembra. Eran temas agrícolas, entonces, muchas cosas siempre las hemos hecho así. Tenemos que salir de la caja y comprender que tenemos que ajustarnos a este nuevo contexto.

Entonces, yo creo que en las carreras de la salud debemos asumir que hay un costo en el desarrollo de habilidades clínicas que van a tener que ser logradas o subsanadas en los próximos años de alguna manera.

Hay universidades mexicanas que han ido titulando con títulos provisionales, es decir, después de un año el estudiante tiene que entrar a un nivelatorio. Tenemos que pensar en otras formas distintas para suplir lo que no se pudo suplir, y no solamente porque hay que suplirlo, es porque éticamente tenemos que hacerlo. También no tenemos que tener miedo a decir: sabes que, aquí tenemos que enfrentar a alguien que no podemos ingresar al mundo de la salud como tal. Alguna universidad norteamericana también hizo eso, mandaron gente al frente pero con su título que tiene vencimiento, y tiene vencimiento porque usted no ha terminado su formación. Debemos comprender que en ese contexto, que tenemos que asegurar la calidad de los aprendizajes sí o sí y no tener miedo.

Para aclarar, cuando hablo de estas experiencias donde le dan el título, pero con tareas muy acotadas. No es que vaya a ser médico, no. Tareas súper acotadas porque estamos en un momento súper acotado. Nuevamente, profesores italianos me decían, mira, esto es lo más parecido a lo que nos pasó en la segunda guerra mundial. O sea ahí incluso está la buena voluntad. Lo interesante tiene que ver con la lógica, “mire, usted no está terminado, lo necesitamos para tareas muy específicas pero usted no ha terminado”.

Pregunta 4: ¿Cuáles serían las modificaciones de la evaluación para medir resultados de aprendizaje? ¿Cuáles serían los focos de atención de los docentes en relación con la evaluación de competencias clínicas?

Sobre el tema de la evaluación, estamos terminando un libro que se llama “dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesor eres”. Lo más difícil de cambiar y transformar son las evaluaciones, es lo más difícil. ¿por qué?, por varias razones. Una razón tiene que ver porque aprendimos un paradigma de evaluación, vivimos la experiencia de evaluación, por lo tanto, los profesores, sobre todo el universitario, tendemos a enseñar como nosotros aprendimos, entonces replicamos. Segundo, la evaluación es un medio de significación muy potente, sobre todo para las carreras de la salud. De hecho, los primeros en preocuparse por temas de evaluación universitaria fueron las carreras de salud.

Otra cosa en el tema de la evaluación es sobre el valor de la importancia. Yo creo que en este contexto, nuevamente, diferenciar lo que es el contexto de emergencia y lo que podemos potenciar. En contexto de emergencia, tenemos que comprender; a ver, hay un dicho latino que dice *lo que natura non da salamanca non presta*, es decir, si tenemos profesores que no saben evaluar o si eran deficientes el momento de evaluar, no intentemos que hayan condiciones ideales virtuales para evaluar. Por lo tanto, creo que en el tema de la evaluación hay que ser muy práctico. Hay cosas que sí vamos a lograr y otras que no, las que no, tendríamos que reprogramarlas.

La segunda derivada es ¿qué puedo hacer y qué puedo potenciar con la tecnología? Claro que en algunos procedimientos podemos hacer tele-simulación sin ningún problema, pero no en todos. Les contaré una anécdota. En un curso de júpiter a mí se me ocurrió el 2018 hacer un curso con mi computador. Nosotros tenemos estudio de televisión. Dije, no lo voy a usar, voy a hacerlo solo con mi computador y voy a hacer la experiencia. Lo que quiero decir

es que antes lo que no se podía hacer, hoy se puede. Con la evaluación igual, lo que pasa es que tenemos que ocupar lo que tenemos, ser creativo con la tecnología. ¿Qué podemos potenciar y hacerlo bien? Por ejemplo, me pasó que un estudiante me llamó tanto la atención, un estudiante viajó seis horas para ir a una clase híbrida presencial. Le pregunté ¿por qué viniste? porque quiero que el profesor me de feedback (retroalimentación) presencial. O sea los estudiantes también valoran eso, lo que pasa es que tenemos que irnos a lo esencial.

Ahora bien, qué dice la evidencia sobre esto en un curso clínico. Fíjense que hay un par de estudios, uno es un meta-análisis y otros 2 artículos sobre procedimientos clínicos con uso de vídeo. Fue un grupo control y uno experimental, en el fondo a uno se le enseñó el procedimiento y otros lo hicieron ver el mismo procedimiento, muchas veces con diversidad por el vídeo. La pregunta no fue quién aprendió más, fue ¿quienes cometieron menos errores? Y el grupo experimental que utilizó vídeos se equivocó menos de los que no lo usaron. Porque el vídeo me permite hacer algo que, en términos cognitivos, se llama mapping; tal vez no voy a manipular como en el procedimiento clínico, pero voy a tener muy claro cómo se hace el procedimiento.

¿Cuántos de nosotros hemos aprendido a cocinar en pandemia con un vídeo de YouTube? Entonces, me van decir que no es lo mismo cocinar, que no es lo mismo que... sí está bien, pero ¿hay un efecto cognitivo neurobiológico? Sí, la evidencia nos dice que sí. Luego, ¿podemos enseñar estos procedimientos con ciertas herramientas? Sí, no va a ser perfecto en todas las dimensiones, pero, sí va a disminuir la tasa de error, eso es lo que sí sabemos desde la evaluación ¿vamos a lograr evaluar todo? No, solo algunas dimensiones. Centrémonos en aquello que podemos, y lo que no podemos, bueno, lo dejaremos para cuando podamos. En el fondo, hay que preguntarse no desde el déficit, de lo que no puedo, sino, pregúntese de lo que puedo potenciar y eso para mí ha sido fundamental porque lo que antes no se

podía, de hecho, no sé si ustedes les va a pasar; a muchos de los que estamos acá cuando vuelva a pasar algo, nos va a costar volver a dar clase presencial, porque nos vamos a tener que mover. Ya tenemos nuestro lugar, y ojo que algo se va a quedar en la cotidianidad, con la evaluación va a pasar igual.

Creo que hay cosas en la evaluación que no vamos a poder replicar por el momento, porque hay experiencia exitosas con ciertos procedimientos clínicos. De hecho, en la universidad de Nuevo León tienen laboratorios virtuales que ya estaban antes de la pandemia, y me acuerdo que fue fantástico. Te ponían unos lentes, te ponían unos guantes y te hacían manipular ciertos procedimientos clínicos. Sí, eso existe, lo que pasa es que todavía no es masivo. ¿Cuándo pensamos que vamos a tener masivo estas cosas de los móviles?, nunca pues, esperen unos años más, por el momento no.

Asumamos lo que podemos hacer hoy día, y hagámoslo bien. De las dimensiones de la evaluación que podemos hacer en esta virtualidad, ojo que no va a ser perfecto, y la presencialidad tampoco era perfecta, ojo también con eso. Lo presencial era imperfecto. Lo que ocurrió aquí es que se acentuó todo lo no perfecto.

Puntos Claves

1. La pandemia ha planteado nuevos desafíos en la forma de abordar los aprendizajes en las profesiones de la salud pasando desde una docencia remota de emergencia a una docencia planificada y estructura en línea.
2. Los procesos de enseñanza- aprendizaje que involucran el uso de tecnología en educación en ciencias de la salud deben fomentar procesos de razonamiento clínico optimizando el uso de evaluaciones que incorporen la realidad virtual y la telesimulación y la validación de instrumentos asociados a dichas evaluaciones
3. La incorporación de nuevas estrategias docentes en educación en ciencias de la salud que

implican transformación digital deben orientarse a mejorar la calidad de los aprendizajes y mantenerse como un complemento a los procesos de enseñanza aprendizaje tradicionales

4. Las universidades deben promover recursos para implementar nuevos formatos que promuevan la transformación digital como un desafío permanente para la educación en ciencias de la salud
5. Es importante considerar un currículum transformador con propuestas viables de enseñanza-aprendizaje y evaluación en la docencia remota y en línea, integrando una cultura de evaluación de las implementaciones de los procesos curriculares.

Bibliografía Recomendada



Cepal. Datos y hechos sobre la transformación digital. Séptima Conferencia Ministerial sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe. 2021. Disponible en: https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46766/S2000991_es.pdf

Delgado C. (2021) Metamorfosis digital.

Diario Financiero. Transformación Digital. Pandemia acelera adopción de tecnologías en empresas chilenas, pero sin cambio cultural. Publicado 21 de abril, 2021. Disponible para consulta: <https://www.df.cl/noticias/df-lab/transformacion-digital/pandemia-acelera-adopcion-de-tecnologias-en-empresas-chilenas-pe-ro-sin/2021-04-20/180956.html>

Groysberg, B., Lee, J., Price, J. & Cheng, J. (2018) The leader's guide to corporate culture. Harvard Business Review, 96(1), 44-52. <https://hbr.org/2018/01/the-leaders-guide-to-corporate-culture>

Diálogos

Webinar

Educación inclusiva y currículum en ciencias de la salud desde la diversidad funcional, tensiones y desafíos



Joaquín Varas Reyes

Profesor Asistente.
Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación.



Sandra Mella Díaz

Profesora Asociada.
Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación.



Luis Vera Fuente-Alba

Sociólogo y Licenciado en Ciencias Políticas.
Coordinador U. de Apoyo a la Diversidad Funcional.

Educación Inclusiva y currículum en Ciencias de la Salud desde la diversidad funcional, tensiones y desafíos.

Joaquín Varas Reyes

Terapeuta Ocupacional.
Profesor Asistente Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación. Magíster en Educación en Ciencias de la Salud. Unidad de Acompañamiento para la educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad. UChile

Sandra Mella Díaz

Terapeuta Ocupacional. Profesora Asociada Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación. UChile

Luis Vera Fuente-Alba

Sociólogo. Licenciado en Ciencias Políticas. Coordinador Unidad de Apoyo a la Diversidad Funcional. UChile.

Moderador:

Álvaro Besoain Saldaña
Departamento de Kinesiología
Mesa Local de Discapacidad.
Núcleo Desarrollo Inclusivo.
UChile.



¿Cómo citar este documento?

Besoain-Saldaña, A., Mella Díaz, S., Varas Reyes, V. y Vera Fuente-alba, L. (2022). Educación Inclusiva y currículum en Ciencias de la Salud desde la diversidad funcional, tensiones y desafíos. En Antúnez-Riveros, M., Rojas-Cáceres, C., Besoain-Saldaña, A. y Saavedra-Campos, M. (Eds.), [Procesos de Planificación Curricular en Educación en Ciencias de la Salud: Desde un currículum eficaz a un currículum transformador] (1a Ed., pp. 06-2023). Universidad de Chile.



<https://www.youtube.com/watch?v=gCbefy3vWF8>

Bienvenida e introducción: Educación inclusiva y currículum en Ciencias de la Salud desde la diversidad funcional

Vamos a iniciar nuestra actividad para conversar sobre una adecuación transformadora, y en ese ámbito, es importante considerar de que estamos en un momento de transformación, en el cual, recién, se instaló la convención constitucional, la que nos hace cuestionar todos los ámbitos. Hay una nueva forma de plantear la democracia, la participación, y sin duda, de plantear la educación.

En este marco vamos a desarrollar esta actividad, que se llama educación inclusiva y currículum en ciencias de la salud desde la diversidad funcional: tensiones y desafíos. Esta actividad se enmarca dentro de la implementación de la política local de discapacidad y, particularmente, porque en el artículo 24 de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, se refiere a la educación, y al menos establece que como estado chileno, en este marco que hemos comprometido, debemos asegurar y hacer un ejercicio efectivo desde la acción de la educación contra la discriminación, sobre la base de igualdad de oportunidades. Por lo tanto, la idea es que esto se puede asegurar en todos los niveles de la enseñanza a lo largo de la vida.

Para hablar de estos temas en profundidad tenemos la participación de Joaquín Varas Reyes profesor asistente del Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación de la Universidad de Chile. También tenemos la participación de Sandra Mella Díaz profesora Asociada del Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación de la Universidad de Chile. También contamos con Luis Vera Fuentealba, sociólogo y licenciado en ciencias políticas, coordinador de la unidad de apoyo a la diversidad funcional de la Universidad de Chile.

Educación Inclusiva y currículum en Ciencias de la Salud desde la diversidad funcional, tensiones y desafíos.

Presentación Joaquín Varas Reyes

Esta presentación tiene como propósito establecer algunos conceptos base sobre los que pretendemos, se instale el proceso para el cual tenemos la participación de Sandra y Luis, en donde esperamos discutir desde las experiencias, porque debemos entender que justamente los temas que vamos a tratar hoy, como educación inclusiva y currículum desde las ciencias de la salud son conceptos que tienen un desarrollo muy incipiente. Hay muy poca literatura al respecto, y estamos en procesos de gran relevancia, generando justamente esos antecedentes a través de la investigación y otras acciones que son muy pertinentes y necesarias.

Me gustaría destacar antes de partir esta presentación, a la mesa local de discapacidad de la Facultad de Medicina, en donde estos temas se están discutiendo con un profesionalismo y un equipo amplio e interdisciplinario, y también desde los distintos estamentos de nuestra Facultad. Por otro lado, el núcleo de desarrollo inclusivo, también ha instalado estos temas con bastante peso. Además, al departamento de Terapia Ocupacional al cual pertenezco y el Centro de Enseñanza y Aprendizaje CEA, desde la unidad de acompañamiento para la educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad, que es, sin duda, un tremendo desafío que compartimos con Sandra, y son instancias a las cuales no podía dejar pasar para reconocerlas en cuanto a su tremenda misión que han asumido con relación a estos temas.

Voy a comenzar con esta presentación ¿cuál es el objetivo de esta presentación? Como ya les comentaba, aproximarnos a ciertos conceptos relevantes a tener en consideración para transitar efectivamente hacia un currículum transformador en el marco de este ciclo de webinar desde lo eficaz hacia lo transformador desde la perspectiva curricular. Pero, particularmente teniendo como foco la diversidad funcional. Desde allí es esta aproximación y la trayectoria de la presentación va asentar definiciones amplias sobre educación inclusiva, discapacidad,

diversidad funcional y el currículum desde los distintos adjetivos calificativos que ha ido adquiriendo en el tiempo; desde cuándo hablamos de currículo innovado flexible o adaptado y finalmente currículum inclusivo ¿Qué tendencias están teniendo estos conceptos cuando agregamos estos calificativos?, Aquí se están poniendo focos en particular, para pasar posteriormente a nuestro espacio de discusión.

Educación Inclusiva

Para comenzar esta aproximación conceptual, el primer concepto de gran relevancia es el de educación inclusiva, entendiendo que este es un concepto que ya ha adquirido tal peso que es parte hoy de las políticas de los estados. Como los objetivos de desarrollo sostenible al 2030, particularmente el OMS4 nos plantea, la misión y el desafío de todas las comunidades educativas de garantizar una educación inclusiva y equitativa que promueva oportunidad de aprendizaje permanente para todas y todos, y esto es sin duda un elemento al que estamos muy convocados. Esto no es nuevo, desde ya hace varios años la UNESCO instala la necesidad y define este concepto como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para responder a todas y todos los educandos como un principio que debe seguirse y guiar todas las políticas públicas desde la concepción de que es un derecho humano fundamental. Un fundamento por una sociedad más justa, sitúa el concepto de educación inclusiva desde una perspectiva de derecho que es tremendamente valioso, sobre todo, para el proceso constituyente en el que hoy estamos.

Por otro lado, existen también propuestas conceptuales con respecto al concepto de educación inclusiva, y una de ellas, y la más potente en términos del desarrollo de la literatura y cómo ha sido incorporada en los sistemas educativos, es la de Ainscow & Booth, quienes definen la educación inclusiva como un proceso sistemático de mejoras a través de estrategias que permitan la supresión de barreras que limitan el aprendizaje. Así como la presencia y participación plena del alumnado en los centros educativos; esta es una propuesta que ha tenido más auge y desarrollo en los espacios de educación primaria, secundaria, y presenta un gran desafío para

los espacios de educación terciaria universitaria, en vista de la autonomía que estas instituciones tienen. Ello, muchas veces, juega a favor y en contra, sobre todo cuando hablamos de educación inclusiva. Un gran aporte conceptual de estos autores es la necesidad de prestar atención a estos tres grandes pilares para los procesos de transformación, por un lado las culturas, por otro las prácticas y por otro lado, las políticas que coexisten en el espacio educativo.

En diálogo con este concepto de educación inclusiva, reconociendo que efectivamente es un concepto amplio que no alude a un grupo específico, sino que más bien a distintos grupos que tradicionalmente han sido excluidos del sistema educativo, lo instalamos, lo tomamos y lo hacemos dialogar con el concepto de discapacidad o de diversidad funcional, principalmente, por tres grandes elementos: por un lado, reconociendo que el colectivo de personas en situación de discapacidad ha sido ya reconocido como el grupo más desventajado del mundo. Entendiendo las situaciones de vulneración, marginación y exclusión de los sistemas sociales y, con ello, el sistema educativo. Asimismo, reconociendo la importancia de entender, desde el concepto de educación inclusiva, desde una perspectiva Interseccional, ¿qué quiere decir esto? Entender que mirar el concepto de educación inclusiva desde la posición de la diversidad funcional o la discapacidad, nos permite tener en consideración que en este grupo pueden coexistir distintos tipos y formas de desigualdades sociales, asociadas a distintas categorías socioculturales como: el género, la etnia, la raza, la clase, la sexualidad, la edad, la generación, entre otras que podrían, de alguna manera, condicionar que la persona viva más de una situación de exclusión o vulneración.

Y por otro lado, también, en atención a que vemos y reconocemos que en el escenario educativo coexisten distintas formas de comprender la discapacidad, y esto es transversal. No solo es exclusivo del escenario de salud, sino que vemos que en el educativo coexiste incluso, y uno escucha en el lenguaje ciertos conceptos que responden a concepciones o formas de entender la discapacidad que corresponden a procesos socio-históricos de la época medieval como modelos de prescindencia; en donde las personas en situación de discapacidad, más bien,

debían ser marginadas o excluidas, eliminadas de los sistemas sociales; hacia su transición a conceptos que responden a un modelo médico rehabilitador, en donde aún escuchamos conceptos como la minusvalía, la discapacidad, personas con discapacidad. Aquellos más desarrollados en el espacio actual, el modelo social, en donde se entiende ya a la persona como sujeto de derecho, y por se han incorporado otros conceptos que dialogan y entienden que la discapacidad no es una condición per se del sujeto, sino que emerge en su interacción con el entorno y las propias barreras que existen en este espacio.

Una propuesta aún más potente, que surge de los propios colectivos de personas en situación de discapacidad o personas con discapacidad, es la diversidad funcional. Alude justamente a eliminar la categoría distintiva de estos colectivos con el resto de las personas, de las comunidades, de las sociedades, entendiéndonos a todos desde un paradigma de la complejidad, como personas diversas y con cierto grado de funcionalidad que nos caracteriza dentro de un espacio social. Entonces, alude, más bien, a derribar desde la estructura del lenguaje estas distinciones y reconocernos a todos con necesidades transitorias o permanentes, y es por eso que, justamente, vamos a introducirnos en el currículo, teniendo estos conceptos en consideración (figura 1).

Cuando hablamos de currículum nos enfrentamos, muchas veces, a ciertos componentes del currículum que ponen en tensión toda la estructura y los procesos asociados al diseño, y a los procesos de enseñanza-aprendizaje, los que tienen que ver con la dificultad que existe en el espacio universitario de reconocer las características de nuestro estudiantado.

Con relación a lo que entendemos por currículum, sabemos que en este ciclo de webinars, ya se ha hablado bastante de esto, pero me voy a detener en definiciones generales desde donde vamos a tensionarlas particularmente desde el concepto de diversidad funcional. Shirley Grundy (1987) menciona que “el curriculum no es un concepto, sino una construcción cultural, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas, lo que representa la articulación entre la sociedad y la educación”. Menciona además, que “toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo”. Las prácticas educativas además de implicar una organización y planificación, involucran creencias y valores que significan el que-hacer del docente. Se plantea que el currículum debe ser entendido como una articulación entre la sociedad y la educación; un gran ejemplo de esto son lo que en algunos departamentos se realiza a través de los consejos consultivos para hacer procesos de ajuste, de innovación, de transformación del currículum.

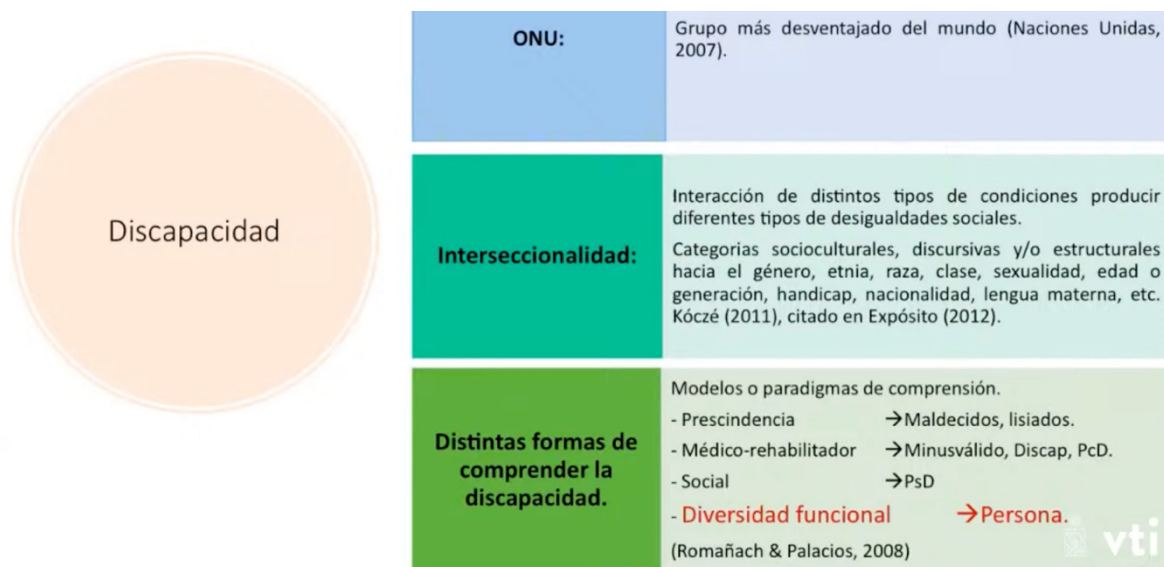


Figura 1. Elementos para la construcción del concepto de educación inclusiva. Elaboración propia del autor.

También se reconoce en torno a este concepto “que toda práctica educativa supone una idea, un concepto de hombre y del mundo”, al que se pretende aportar y construir. En ese sentido, las prácticas educativas, de alguna manera, implican una organización y planificación, e involucran un consciente o inconscientemente creencias y valores que significan el quehacer docente.

En este sentido, nos sirve mucho esta propuesta de Violeta Soto (2003) que permite entender que en el currículum existen y coexisten por un lado paradigmas educativos, enfoques curriculares, que se integran para tener esta bajada al contenido cultural que se pretende transmitir, entendido como contenido, la propia disciplina y elementos que tienen que ver con el espacio o el contexto temporal en que nos situamos. El tipo de hombre, persona o sociedad que queremos y deseamos, reconociendo su naturaleza. Aquí es donde tenemos una gran falencia,

en justamente cómo respondemos con esos diseños, bajo esta perspectiva de reconocer esa diversidad del estudiantado y sus características particulares, para atender a ellas en esta bajada que se tiene hacia la operacionalización del currículum en cuanto a los procesos. Ello implica incorporarlo a los procesos de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, en la transmisión, reproducción o transformación de las propias disciplinas, que es lo que queremos transmitir a través del currículum (figura 2).

Otra definición tiene que ver con la de Genn (1995), quien plantea al currículum como “todo lo que sucede con relación a un programa educativo”. Esto implica reconocer los diferentes aspectos del currículum tales como:

- el currículum formal o informal, aquello que es explícito, que se dice y está escrito, pero también justamente en los espacios informales.

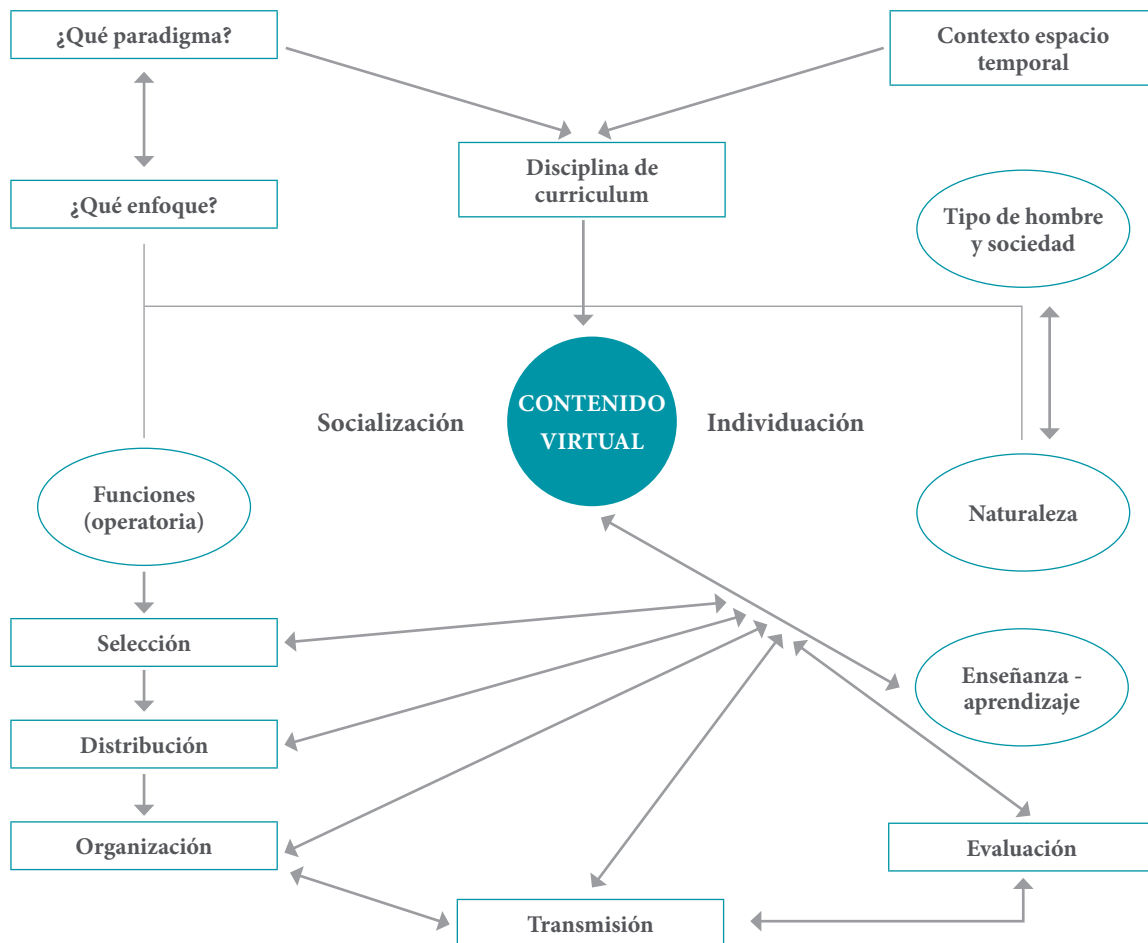


Figura 2. Paradigmas, Naturaleza y Funciones de la disciplina del currículum. Violeta Soto, 2003.

- el currículum oculto implícito, que reconoce que el currículo también excluye algunas cosas que son parte del currículo nulo. En ello tenemos también una gran tensión con relación a la concepción de discapacidad, y cómo se incluye la temática de discapacidad en los propios programas, particularmente en los programas de las ciencias de la salud.
- El currículum comprende aprendizajes que surgen de estrategias educativas.

Teniendo una bajada más operacional, y aludiendo a los componentes del currículum es importante tener en consideración que en éstos también se puede ir haciendo un análisis crítico de hasta qué punto somos capaces de integrar estos la educación inclusiva y la diversidad funcional. Entendiendo que inicialmente se definen metas, perfiles profesionales, que responden a un ideal, y condicionan una serie de procesos que se transforman en objetivos, en una malla curricular que entrega contenidos y en una secuencia de organización de cómo van a bajarse esas propuestas y declaraciones que se hacen hacia la sociedad para definir metodologías y sistemas de evaluación. Estos se insertan en un ambiente educacional que comprometa aquello que estamos declarando. Desde allí, una de las principales tensiones que existen, particularmente con el concepto

de perfil profesional, tiene que ver con un perfil de un profesional idóneo, y en muchos casos, al leer un perfil de egreso nos encontramos con un profesional que es capaz de responder a toda la diversidad o a gran parte de los campos de acción o campos de desempeño de las propias disciplinas. Lo que sabemos, la práctica que está muy lejos de la realidad. Desde el egreso a la inserción profesional y el desarrollo profesional de un egresado de la salud en su respectiva disciplina, existe una cierta especialización o profundización que hace que ese profesional sea pertinente, eficiente, efectivo, que responda a ese espacio particular, y sea capaz de operar en muchos otros espacios (figura 3).

Dinamismo del currículum

En ese sentido, ahora la discusión es que el dinamismo que adquiere el currículo desde la propuesta de la eficacia a la transformación y la diversidad funcional surge de las carreras de las disciplinas del área de la salud las que han generado innovación en sus procesos curriculares, cambiando el foco al desarrollo de competencias hacia, quizás, uno muy distinto a un currículo normado. Sin embargo, hoy existen aún culturas en donde se tiende a pensar que reproducir también no es sólo el fin sino también,

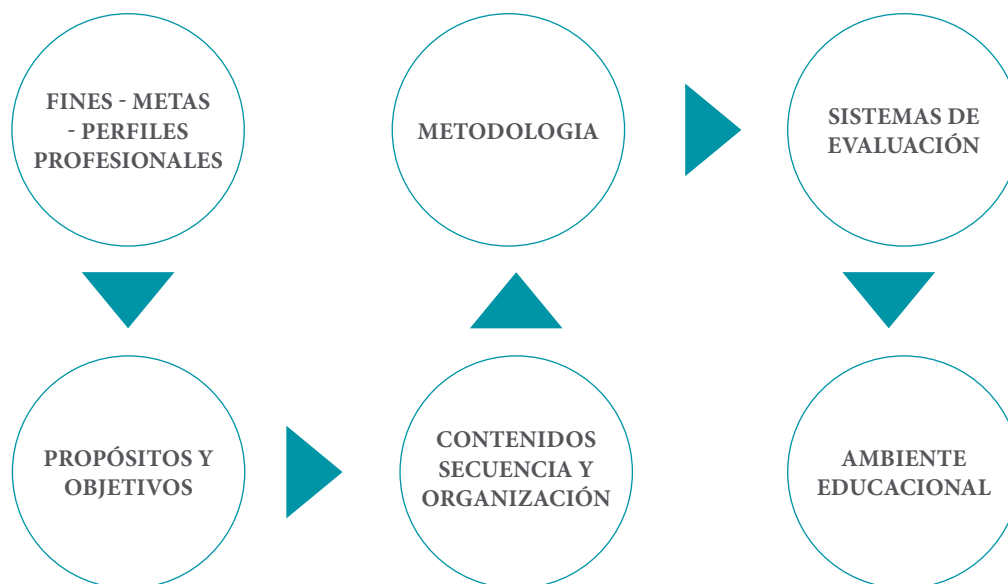


Figura 3. Componentes del currículum. Elaboración propia del autor.

el medio para llegar a este ideal. Pero, en contraste con ello, hemos estado escuchando y, de manera cada vez más explícita, estos otros conceptos como el currículum flexible, adaptado, el currículum inclusivo, y ahora este mismo ciclo de webinar un currículum transformador. Y, cuando hablamos de flexible y adaptado, vemos que estamos prestando atención a esa necesidad en este currículum innovado y normado de establecer ajustes tanto macro como micro curriculares y también prestar atención desde análisis situacionales centrados en un individuo o en un colectivo, en los cuales, tales ajustes son necesarios y se hace indispensable la figura de mediadores, que pueden ser los propios docentes o bien figuras que asumen este rol como las unidades de acompañamiento, las unidades de apoyo.

Por otro lado, desde el currículum inclusivo, existe una tendencia y una necesidad de incorporar en el proceso de diseño curricular un diseño inclusivo, y que tiene una ventaja por sobre los otros conceptos y adjetivos que estamos discutiendo, dado que no focaliza en un grupo específico sino que piensa en la diversidad del estudiantado independiente de su condición. Apunta, por sobre todo, a la diversificación de los medios y los métodos de enseñanza-aprendizaje. Desde ahí el ejemplo respaldado en la literatura es el diseño universal del aprendizaje (DUA), que establece tres principios que sustentan

e impulsan un diseño de un currículum inclusivo.

Cuando hablamos de currículum transformador, la pregunta es ¿que podría ser transformador? ¿Es incorporar de manera real el concepto de educación inclusiva, teniendo todas sus dimensiones e incorporar la necesidad del nuevo Chile, y asumir el desafío de responder de la mejor manera posible? Esas son preguntas que compartimos y esperamos resolver. (figura 4)

Desafíos desde la realidad local

Dimensión política

Retomando la propuesta de Ainscow y Booth (2002), reconocemos que a nivel de política hemos dado grandes saltos desde las dimensiones políticas en el marco nacional legal: la ley 20.422 de igualdad de oportunidades e inclusión social (art. 36), la ley 21091 de Educación Superior y la Ley 20.609 de antidiscriminación.

Desde el marco nacional, la nueva ley de educación superior 21.091 dispone la creación de una superintendencia, la que debiese viabilizarse en los criterios de acreditación como la CNA (Comisión Nacional de Acreditación), así como también en entidades

Dinamismo del Currículum:

Desde la Eficacia a la Transformación desde la diversidad funcional



Eisner, E., y Vallance, E. (1973). Introduction - Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning. In *Conflicting Conceptions of Curriculum*, (pp. 1– 18). Berkeley, CA: McCutchan
 Ramírez C, Lillo R. (s/f). Adaptación de actualización en currículum, documento con fines docentes.

Figura 4: Dinamismo del currículum. Fuente: elaboración propia desde Eisner, 1973 y Ramírez Lillo (s/f).

que debiesen ir a supervisar el proceso. Desde el nivel local, la Universidad de Chile tiene una gran oportunidad, en el marco de la política de inclusión y discapacidad, de un salto en coherencia, además, con los principios que se han destacado en nuestro modelo educativo: el concepto de calidad en el marco de equidad; los principios de equidad e inclusión como cuestión de derechos, la responsabilidad compartida, el valor de la diversidad de los procesos educativos, y el desarrollo de una docencia inclusiva, pertinente, reflexiva y colaborativa con el sello institucional.

Dimensión Cultural

En la cultura, sin duda, tenemos grandes desafíos y esto ha sido reportado por los propios docentes académicos de nuestra Facultad y otros; como por ejemplo:

- Cambio educativo en las Facultades de Medicina (Castillo, Hawes, 2014): se reconocen variables internas relativas a lo organizacional y cultural que pueden adquirir un peso relativo en los procesos de cambios educativos. En los procesos de ajuste curricular, muchas veces, se instalan procesos de resistencia al cambio.
- Equidad y diversidad en universidades selectivas: experiencia de estudiantes con ingresos especiales en carreras de la salud (Sobrero y cols, 2014): en la experiencia de estudiantes que han ingresado por cupos tales como el SIPE, se ha observado que si estos procesos no se acompañan de una revisión de los enfoques docentes y curriculares, que atiendan y que reconozcan la cultura académica tradicional que existe, es probable que se promuevan prácticas educativas que sigan siendo excluyentes, lo cual, no es ajeno a los estudiantes con diversidad funcional, porque comparten muchas condiciones en base a la perspectiva interseccional. En este sentido, Sobrero y cols señala: *“si las políticas de ingreso prioritario no se acompañan de un proceso orientado a la revisión de los enfoques docentes y curriculares propios de la cultura académica tradicional, podrían estar promoviendo prácticas educativas que siguen vulnerando los derechos de los grupos menos favorecidos y generando nuevos tipos de exclusión”*.

- Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Chile (Mella, S. Díaz, N y cols, 2016). Se destacan algunas aproximaciones sobre barreras iniciales de apoyo, las dificultades para identificar las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad, las dificultades sobre los conocimientos que se tienen al respecto y la posibilidad de incorporar elementos del diseño universal en los planes de estudios en los programas, en cómo se diseña el proceso educativo. En este sentido, se destaca en este estudio el ampliar la admisión especial a diversas carreras (hoy hay limitación de elección profesional sólo a ciertas áreas del conocimiento, ignorando los reales intereses y vocación de los estudiantes); los facilitadores para la permanencia en la Universidad son compañeros y docentes en desempeño académico (muchas veces informal y con voluntarios no organizados). Hay barreras de tipo pedagógicas y comunicacionales, como las dificultades para identificar necesidades en Educación en Ciencias de la Salud; conocimiento sobre discapacidad y diseño universal. Las necesidades de apoyo para favorecer la participación en las actividades universitarias se relacionan con superar las barreras presentes en este contexto (tipo de discapacidad, facultad a la que pertenece).

Dimensiones Prácticas

Desde el rol docente se han reconocido algunos elementos de relevancia, por ejemplo:

- Los profesores como principal figura mediadora de los procesos de atención a la diversidad. Los docentes son una variable determinante del éxito o fracaso de las prácticas en el ámbito de la educación inclusiva (Larrivee, 1982).
- Las actitudes de los profesores hacia los estudiantes en situación de discapacidad fue reconocida como la barrera más importantes en sus las carreras profesionales (Moriña 2017).
- El docente es reconocido como un facilitador u obstaculizador de los procesos de educación inclusiva, destacando que el desafío de la

educación inclusiva va más allá del simple ejercicio de la docencia a estudiantes en situación de discapacidad, e involucra aspectos relacionados a la homogeneidad de la estructura en la educación y la ausencia de herramientas para enseñar a un alumno con capacidades diferentes (Riveros 2014).

Desde la experiencia de mi tesis de Magíster en Educación en Ciencias de la Salud “Competencias docentes relativas a educación inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad, desde la percepción docente” (Varas, 2019). Cuando hablamos del desarrollo de competencias docentes relativas a la educación inclusiva, en este grupo en particular, se reconoce por un lado la discapacidad, la estrategias docentes y el currículum inclusivo como elementos relevantes, centrales y esto desde el docente con experiencia y sin experiencia, tanto del ámbito clínico como del ámbito docente clínico.

Joy Balta (2021), en *The universal design for learning framework in anatomical sciences education* plantea

un desafío de cómo esta propuesta de currículum inclusivo instala principios del diseño universal del aprendizaje para habilitar, por ejemplo, un curso tan complejo como un curso de Anatomía en Ciencias de la Salud desde el diseño universal. Junto a los principios del diseño universal, se necesita disponer de múltiples formas de representación de acción, expresión y de implicación, lo que tiene que ver con el correlato neurobiológico para favorecer procesos de aprendizaje y participación.

Para finalizar, los invito a conocer la realidad de nuestra Facultad de la Universidad de Chile, en la que hoy en día, tenemos un tremendo desafío de responder a este nuevo sistema de ingreso para estudiante en situación de discapacidad, y también disponernos, por un lado, a responder a aquellas carreras que han recibido estos estudiantes en base a sus vacantes, y también invitar a aquellas carreras que aún no han abierto sus cupos. Entendiendo que hoy en día estamos asumiendo este desafío como Facultad de Medicina y orientando los medios escasos y limitados de la mejor manera posible.



Figura 5. Desarrollo de Competencias Docentes Relativas a Educación Inclusiva en Educación en Ciencias de la Salud. Elaboración propia del autor

Discusión

Educación Inclusiva y currículum en Ciencias de la Salud desde la diversidad funcional, tensiones y desafíos.

Álvaro Besoain, Sandra Mella,
Luis Vera y Joaquín Varas

Álvaro Besoain: Conversar con el equipo presente a la luz de lo que se establece a nivel de la ley 20.422: la ley de igualdad oportunidades de personas con discapacidad: en Chile sí hay una reglamentación que también siguió bajando hacia las universidades. De los elementos más evidentes, desde su implementación, es que se han desarrollado ingresos especiales a través de cupos para personas con discapacidad en universidades como la nuestra. Y en ese marco hay una tensión a la propuesta de currículum que tú planteas; porque si queremos plantear una transformación de este currículum, tenemos que considerar que las personas con discapacidad ya existen actualmente en las universidades. No son los cupos que vengan a sumar las personas con discapacidad, sino lo que ahora queremos reconocer y eliminar toda lógica de opresión social, que también se puede instalar en el ámbito de educación, y también la discriminación. Por lo tanto, en esta conversación la idea es que con el equipo de Joaquín, Sandra y Luis podamos comentar:

- **¿Cuáles son las principales tensiones que implica esta perspectiva de la educación inclusiva y de la diversidad funcional en los procesos de diseño curricular en las universidades?**

Sandra Mella: Quisiera tomar un elemento que me parece esencial en la transformación y en el proceso del que ustedes están hablando. Desde una perspectiva política, basada en las propuestas de las y los convencionales constituyentes, esta se enfoca en la necesidad de formar a los y las docentes en forma integral y reflexiva, en este caso, docentes inclusivos para que en definitiva podamos acceder a un currículum transformador. Para aquello, es fundamental que cada uno sea capaz de analizarse, de verse, de sentirse, de mirarse y de saber cuán inclusivo es. Antes de diseñar el currículo, muchos de nosotros tenemos una idea particular de lo que representa la

inclusividad; existe una idea configurada de la política, otra de la acción, o incluidas en los afectos, porque elegimos una profesión que nos implicaba trabajar en aquello. Yo soy Terapeuta Ocupacional y he trabajado con personas que tenían estas condiciones, con las que el desafío significativo es interactuar de igual a igual como lo hiciéramos con cualquier otro ser humano, sin diferencia alguna, no solamente hablar de diversidad sino también vivirla y valorarla. Entonces, la transformación pasa del yo, de la persona e impacta en la transformación de un currículum y ese proceso es esencial.

Lo segundo es explicar que el salto desde un currículum tradicional a un currículum inclusivo no es automático. No es un salto que es rápido, es un proceso que se da en el tiempo y que se construye con aciertos y desaciertos. Una de las estrategias que solemos utilizar es el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje). No existe una universidad que trabaje con DUA en todas sus áreas, no existe una Facultad de Ciencias de la Salud que trabaje con DUA, tampoco una carrera completa que trabaje con DUA, sino que toman algunas estrategias y formas particulares para aplicar el DUA, probablemente en algunas asignaturas. Entonces, también hay que entender que el concepto teórico de inclusión va antes que la práctica; todos hablamos de currículos inclusivos pero en realidad no estamos todavía viviendo en sí en ese paradigma. Estamos en el pasado y cuando uno mira las estrellas, verdad, uno está viviendo una realidad que no es, que todavía no es, a futuro en unos años luz lo va a ser, entonces, este salto cuántico que se produce implica entender esa realidad porque si no, nos estamos engañando a nosotros mismos.

Finalmente quisiera valorar positiva o negativamente, o críticamente el currículum oculto, que tensiona los aspectos de la inclusión educativa, puede tensionar positivamente porque hay elementos, valores, creencias que van a apuntar a entender mejor el proceso, a tener una mejor aspiración a un currículum tal como Ainscow y Booth, que señalan que la cultura es uno de los elementos esenciales en el proceso, entonces, es necesario considerar esto en el currículo oculto, en este se encuentra la transformación reflexiva del o la docente.

Álvaro Besoain: muy interesante los puntos; nos plantean un alineamiento sobre lo personal. Instalar la idea de proceso y también extensión sobre el currículum oculto, yo creo que también en el marco del trabajo que realiza Luis Vera como parte del equipo de acompañamiento, y su experiencia también como estudiante con discapacidad en nuestra universidad, y también como actor clave actualmente para implementar esta política nos gustaría saber

- **¿Qué opinas tú sobre esta lógica, este tema de las tensiones en el currículum?**

Luis Vera: Lo primero es mencionar que efectivamente estamos hablando desde la perspectiva de la diversidad funcional, y ahí es necesario recordar que este paradigma pone el acento en el valor intrínseco de la diversidad humana, y en el aporte que las personas con diversidad funcional podemos hacer a la sociedad. Por lo tanto, hay una vuelta importante, un cambio de factores en que la discapacidad deja de ser un problema y se plantea, específicamente, la idea de diversidad funcional. De hecho, los autores plantearon la superación de las visiones médicas y peyorativas de la discapacidad: ese fue el objetivo de todo el movimiento de vida independiente, que empieza en los años 70 en los países anglosajones y posteriormente llega a España, y ya en el 2005, nace en España este concepto de la diversidad funcional.

Entonces, hay un primer elemento que ahí es importante considerar, y que precisamente en ese sentido, en cuanto a lo que se ha hablado respecto del currículum, en el currículum cultural o llamado también currículum oculto o currículum informal, hay opciones tomadas en relación con las personas con discapacidad, por eso es tan relevante como plantea Sandra, y estoy muy de acuerdo, que el currículum oculto es muy importante. Esas opciones tomadas, en cuanto a las personas con discapacidad en el currículum oculto, existen más allá de la universidad en la educación en su conjunto: “todavía a pesar del decreto 83 y del diseño universal para el aprendizaje que se ha tratado de ir implementando, seguimos poniendo a las personas con discapacidad en el ámbito de la perspectiva biomédica. Estas opciones, en el fondo, responden a una mentalidad capacitista que se ha visto reforzada por el individualismo y la meritocracia, todo esto que se vino

al suelo”. El neoliberalismo chileno que ahora, afortunadamente, de una vez por todas está en reformulación en la constitución del país, porque es un sueño, el sueño neoliberal dicen algunos.

Este capacitismo supone que existe un cuerpo “válido” o “normal”, y sitúa a los cuerpos “discapacitados” en el ámbito de lo anormal, lo indeseable y socialmente inferior. Por lo tanto, las personas con discapacidad pasamos a ser ciudadanas de segunda clase, de quienes no se espera que tengan una vida normal, entonces, ahí hay elementos fundamentales en este currículum oculto en relación con las personas con discapacidad.

Voy a hablar un poco de mi experiencia, pero se la voy a contar en décimas brevemente, dice:

*“Desde la propia experiencia
familiar y personal
la relación desigual
nos pide la resiliencia
La educación y la ciencia
nos convirtió en anormales
perpetuando así los males
de la estigmatización
y la discriminación
no nos deja ser iguales.*

*El sobre esfuerzo en mi caso
Pa’ otros la dependencia
prejuicios con inclemencia
nos fueron cerrando el paso
Aquí yo cuento y repaso
esta historia personal
que al mismo tiempo es social
Nos enseñó el feminismo
No hablemos ya de heroísmo
Queremo’ igualdad real*

*Ni héroes ni angelitos
tan sólo somos personas
si lo piensas y razones
comprenderás lo que digo
Estos hechos ya descritos
demuestran con elocuencia
que los mitos y creencias
aun pareciendo inocentes
al tratarnos diferente
si constituyen violencias.”*

Álvaro Besoain: Yo creo que de forma y de fondo es sumamente importante, y creo que como propuesta, es muy fuerte en ese ámbito; y por lo mismo quería preguntarle a Joaquín: dentro de lo que plantea Luis, nos dice no hablemos de heroísmo, pareciera que en estas tensiones curriculares hay que dejar que esta transformación curricular, que implica que todo proceso de inclusión educativa debería dejar de tener esa idea del heroísmo; la idea de la super superación y casi como una idea mágica de qué bueno que lo logró, sino que ir hacia un proceso mucho más armónico, mucho más respetuoso y más justo de las personas.

- **¿Qué tensiones ves tú Joaquín en ese ámbito?**

Joaquín Varas: primero quiero reconocer las palabras de Luis, de agradecer, porque nos comparte y abre su experiencia como estudiante ,y además hoy está en un rol muy valioso desde la unidad de apoyo. Con relación a la pregunta qué haces tú y relacionada con ello, creo que efectivamente se debe partir desde la concepción de que esto no es un favor, o sea como que no estamos haciendo un favor, estamos, como es nuestro deber. Cuando uno analiza esta situación, desde ahí, se construyen estas figuras, estos imaginarios del héroe, del docente que facilita y apoya, o bien el estudiante que se sobrepone a la dificultad o se antepone con esta visión de la súper persona, de la imagen de la persona en situación de discapacidad olímpica, con ese imaginario. Entonces, cuando entendemos esto como un deber, y lo situamos en una perspectiva de derecho, se deconstruyen muchas cosas. Porque primero, en el marco de las tensiones por ejemplo, hay algunas que tienen que ver con la formación docente para diseñar curricularmente de manera diversa. Efectivamente los docentes tienen poca formación. En el área de la salud, somos personas que nos hacemos docentes, no somos pedagogos por excelencia y tenemos que comprometernos con ello, y reconocer también, en ese sentido, el marco legal y a lo que me expongo también cuando no soy inclusivo.

Hoy en día, estamos convocados a actuar desde este más allá de la voluntad. Estamos convocados a actuar en este paradigma, en este contexto desde un deber legal inclusive, donde uno a veces por omisión puede discriminar, y puede ser, además, acusados como tal. Entonces, en esta situación está por

un lado la formación, pero también hay otra atención importante que tiene que ver con los recursos para generar estos procesos de diseño curricular y, como dice Sandra, tiene que ver con algo más allá de los recursos, tiene que ver con algo también que parte desde la disposición de una transformación de las propias visiones y una disposición a aprender en conjunto. Estos son procesos iterativos, como diría Sandra, dialógicos que tienen que involucrar al propio estudiante. Uno no puede pensar el diseño curricular sin la presencia del estudiante en ese proceso, y puede uno no saber nada de diseño curricular, de cómo se estructura el currículum, pero cuando ya parte desde ahí en construcción “con” y no “para”.

Álvaro Besoain: Creo que absolutamente hay un punto ahí, y vuelvo a tomar unas palabras porque el proceso iterativo, dialógico y construcción “con” y “para”; comprendiendo las universidades en las que nos estamos desarrollando. Pareciera que eso igual va a tensionar a las instituciones, porque si uno piensa la tradición institucional de las universidades, estas no están acostumbradas a procesos iterativos; y también es complejo plantear lo dialógico pero en construcción con y para eso también tensiona a la institucionalidad. En ese ámbito Sandra:

- **¿Qué desafíos ves tú desde lo institucional?**

Sandra Mella: Muchos desafíos, un desafío macro es que la Universidad tenga la capacidad de autoevaluarse al respecto; creo que si una institución no hace una evaluación seria, detallada, amplia, comprensiva, que incluya a todos los participantes funcionarios, estudiantes, académicos y académicas, y además a los egresados, a nuestros profesionales que trabajan en diversos contextos, todos nos pueden nutrir sobre las dificultades han tenido a nivel de la inclusión. Si han observado discriminación en sus puestos de trabajo, ¿cómo podrían ellos y ellas pensar en un currículo mucho más inclusivo?. Si no logramos esta autoevaluación, no estamos partiendo absolutamente de nada, eso es un elemento central. Esto sería igual que si nos tuvieran que acreditar para obtener siete años, cinco años, seis años de acreditación. Estos valores inclusivos deberían estar permeando a lo largo de todo el proceso de evaluación. Lamentablemente, solo se acuerdan de la inclusión cuando estamos en una acreditación. Sobre todo las universidades extranjeras que

miden: ¿cuántos estudiantes en situación de discapacidad usted tiene? y ¿qué apoyos les dan? y ahí comienzan con los correos electrónicos a solicitar información que pueda respaldar adecuadamente ese sistema evaluativo. Pero no está interiorizado el aspecto de inclusión en las bases de autoevaluación, y debiese estar en las acreditaciones algún aspecto que hable de inclusión, de inclusión general, inclusión de pueblos originarios, diversidades sexuales, y todo lo que nosotros conocemos, pero específicamente habla de las y los estudiantes en situación de discapacidad, entonces ese es un elemento, para mi gusto, que es central, que tiene que considerarse siempre. Tiene que haber una construcción, como decía Joaquín, del proceso global, en conjunto, democrático así lo plantea Ainscoth y Booth. Si se trata de una dimensión política, en donde se toman determinaciones, lo más importante es que se integren a las comisiones a los estudiantes con diversidad funcional, pero a todos los estudiantes y en todas las actividades, debe ser transversal. Hoy día, nuestra política, reconoce los estudiantes con discapacidades físicas auditivas y visuales, y dejó fuera a los estudiantes en una condición de salud mental, psicosocial u otros estudiantes no entran en ninguna de estas diversidades como lo son los estudiantes asperger por ejemplo. Entonces veo, que si queremos hacer un currículum inclusivo, tenemos que hacer una política inclusiva, y desde esa perspectiva celebro estos webinar, que nos ayudan a pensar sobre cómo construir una universidad más equitativa, más igualitaria y más amorosa también.

Álvaro Besoain: Creo que ahí hay discusiones institucionales que van incluso como sobre la misma universidad, como la acreditación que explicita un acuerdo nacional; y en palabras de Elisa Loncón se supone que estamos instalando en este proceso convencional una nueva forma de ser plural, una nueva forma de ser democrático, una nueva forma de ser participativo, pero también esto de este currículum eficaz basado en competencias, con perfil y egreso bien ambicioso, y que son bien rígidos

- **¿se contraponen con nuestro nuevo currículum inclusivo y transformador? Joaquín ¿tú crees que se contraponen o son complementarios?**

Joaquín Varas: sin duda en la construcción del perfil de egreso, cuando hablamos de esta imagen de la

persona de esta concepción de personas, mejor dicho en palabras como inclusivas, se parte de la base de los mínimos que se establecen desde los equipos académicos, como también desde la sociedad, de los mínimos esperados. Lo importante ahí está en pensar no sólo en un perfil de egreso, sino en ampliarlo y diversificarlo. Por ende, no se contraponen, sino que efectivamente es importante establecer esos límites: las disciplinas deben declarar qué es lo que se comprometen a entregar a la sociedad como un mínimo en respuesta a sus demandas y sus necesidades; porque de alguna manera esa es la función del perfil de egreso en el proceso del diseño curricular. Sin embargo, el error puede estar en pensar que el egresado, y esto tiene que ver con lo que hace cada profesión o cada departamento o cada escuela, a la construcción del plan o programa inclusive la malla. De cómo ciertos cursos o ciertos exámenes están contruidos para dar cuenta de un profesional que va a responder a la diversidad que hay en la propia disciplina. Por ejemplo, si uno mira nuestras carreras: kinesiología, terapia ocupacional, medicina, todas, en general, tienen áreas de especificidad que son propias. Inclusive, desde el pregrado ya hay ciertos perfiles que de alguna manera podrían dar espacio a no un perfil único, sino que a perfiles de egreso con mucha más libertad, y limitaría mucho menos los años de permanencia en la necesidad, por ejemplo, de avanzar en la trayectoria académica sin los topes de los cursos que son prerrequisitos de otros cursos. En flexibilizar toda la estructura curricular para que el estudiante, en definitiva, no deserte, y no quede atrapado por la estructura. Pueda demostrar que es muy competente y cumple con el perfil de egreso, por ejemplo, que es coherente con el trabajo en salud mental comunitaria versus salud física clínica, donde los procedimientos los procesos y el razonamiento tienen diferencias muy características desde el pregrado.

Álvaro Besoain: Luis, también te doy un espacio para que puedas comentar qué desafíos institucionales ves en este proceso de varias unidades encargadas.

Luis Vera: yo concuerdo mucho con Sandra y con Joaquín. Hay un punto clave que tiene que ver con esta diferencia que ya la ONU identificó en las observaciones al primer informe de Chile sobre la implementación de la Convención de los Derechos de

las Personas con Discapacidad: el informe de Chile es del año 2012 y las observaciones son del año 2016. Y, Chile tiene que entregar el próximo año un nuevo informe de cumplimiento; y ahí queda claro que hay alrededor de setenta y tantas observaciones. Se hace alusión a la Teletón, y al paso de recursos públicos a campañas que promueven el enfoque caritativo, a las personas con discapacidad como objetos de caridad, etcétera. También se menciona que los avances legislativos no han conllevado una mejora real en las condiciones de vida de las personas con discapacidad. Hay una serie de cuestiones interesantes, parece que las Naciones Unidas saben mejor que muchos periodistas de este país.

Entonces hay un tema fundamental: la política, de alguna manera, también es un discurso. Yo soy categórico en plantear que no basta con los discursos. Actualmente, es políticamente incorrecto declararse contrario a la “inclusión” (ahí también hay todo un tema con la conceptualización de esto también ¿quién incluye? ¿desde dónde? ¿a quién? etc. Y, al mismo tiempo, este mismo concepto de “inclusión” parece vaciarse de contenido en forma proporcional a la masividad de su uso. Porque esta “inclusión” se puede declarar, pero el punto es ponerla en acción, y efectivamente si nos fijáramos institucionalmente el objetivo real de hacer que las personas con diversidad funcional seamos sujetos reales de derecho en la universidad y podamos estar en igualdad real de condiciones, eso implicaría compromisos políticos, compromisos socioculturales, compromisos epistemológicos en torno a qué es lo válido, qué es el conocimiento, de qué manera se construye el conocimiento, y ahí hay un enorme aporte que las disciplinas científicas de esta universidad se están perdiendo en un orden al progreso de las disciplinas que podría favorecer la diversidad al interior de la comunidad universitaria, y, por supuesto, muy enfático quiero ser en esto también, requiere de compromisos financieros reales y concretos: la política no se implementa sola.

Y por otra parte, tal como mencionaban Sandra y Joaquín, y toda la literatura sobre educación inclusiva, muestra que la barrera principal es de carácter actitudinal, por lo tanto, como decía Sandra entonces, necesitamos implementar procesos de reflexión institucional que permitan dotar de contenido a los lineamientos de la educación inclusiva. Porque Ainscow y Booth mismos dicen, hoy, aquí, nosotros, en el *Index of inclusion* ponemos unos lineamientos, pero cada institución necesita reflexionar qué significa esto de la inclusión para ellas. Y dentro de ese proceso de reflexión es fundamental develar, reconocer y combatir los prejuicios socioculturales hacia las personas con discapacidad, y también reforzar la necesidad de una participación con identidad de las personas con diversidad funcional con incidencia efectiva en los procesos institucionales.

Estamos hablando ahora del currículum para el estudiantado con discapacidad, necesitamos tener académicas y académicos con diversidad funcional. Necesitamos tener personal de colaboración con diversidad funcional, porque la única forma de avanzar, esa es en mi convicción después de años de vida y de trabajo también en este tema, es que si no hay convivencia real en la diversidad, no avanzamos. No basta con declararlo en la política, no basta que la política diga cosas, porque hemos detectado, por ejemplo, cuando estuvimos trabajando con Recursos Humanos un tiempo, que muchos funcionarios no quieren identificarse como personas con discapacidad, porque les pasa lo que a mí me ocurría en el pasado antes de asumir mi condición de persona con discapacidad. Nombrarme así y reivindicar mi identidad como persona con discapacidad, que es esconderse, enmascarar la discapacidad y esforzarse el triple, que es lo que a mí me pasó también durante mucho tiempo, para parecer igual que los otros, en lugar de tener la oportunidad de ser como cada uno es y de recibir los apoyos que uno necesita.

Preguntas

Pregunta: ¿cómo conversa este cambio curricular o el diseño curricular con la realidad operativa? Porque uno conoce la realidad de un currículum inclusivo y ampliado a la diversidad, cuando las salas no son accesibles, cuando laboratorios, los baños, los campos tampoco lo son ¿cómo tú has visto, Luis, desde esa experiencia en cuanto a ese choque en la implementación de la política del cambio curricular con la realidad en cuanto a la accesibilidad universal?

Respuesta Luis Vera: Claro, es que ahí hay un elemento fundamental. Sabemos que en el Campus Norte ha habido avances en el ámbito de infraestructura, en la Dirección de Servicios de Infraestructura de la universidad hay un catastro donde muchos organismos universitarios ya tienen un diagnóstico y una estimación de costos de lo que se requiere prioritariamente, pero, allí llegamos al tema los recursos nuevamente, que es la piedra de tope habitualmente para este tipo de cosas. Donde se hace una evaluación que pone en una balanza al poner o no poner una rampa o un ascensor, con un razonamiento a mi modo de ver inadecuado, porque se piensa en la cantidad de personas que requieren esas mejoras y actualmente están en la universidad, como si solamente las personas usuarias de sillas de ruedas usaran las rampas y los ascensores, cuando en realidad, como decimos nosotros en la Unidad de Apoyo a la Diversidad Funcional: lo que es imprescindible para algunas personas, es bueno para todas las personas. Entonces, creo que hay un enfoque todavía muy restrictivo, que aún se plasma en los indicadores de la misma política de inclusión, en el proyecto de desarrollo institucional vigente, como por ejemplo, número de rampa. Hay cosas que están muy específicamente orientadas para las personas que “las utilizan”, y no se está procurando, como decía Sandra, construir una universidad que cuide a sus miembros, a sus integrantes, a las personas que estamos dentro independientemente si eres estudiante, académico, rector

o funcionario. Necesitamos una universidad donde haya una ética del cuidado y donde se entregue oportunidades para ampliar la diversidad de formas de hacer las cosas, de ver el mundo.

Pregunta: Joaquín ¿qué recomendaciones podrías entregar a los docentes en el ámbito de la salud que van a prácticas clínica o actividades clínicas, que conversen con lo que explicó Luis?

Joaquín Varas: creo que tiene dos dimensiones de análisis: una desde el rol que ocupa el docente en ese espacio del diseño del currículum, del programa o del plan, que tiene, por un lado, pensar en los recursos disponibles, y cómo disponer de los medios y los métodos de enseñanza aprendizaje para ajustarse a ese escenario real concreto. Eso si lo queremos ver desde el concepto del diseño curricular como tal, eso es hoy indispensable, uno debe tener en consideración cómo voy a ajustar mi propio diseño y la bajada concreta que eso va a tener en el plan formativo en el programa, según esa realidad. Ahora, otra cosa es también entender que bajo este concepto de educación inclusiva, en donde el currículum inclusivo es parte, tiene el rol también de abogado o el compromiso que uno asume también de habilitar las posibilidades para los y las estudiantes. Eso obviamente nos convoca a pensar que hace mucho rato, ya que desde la ley 20.422, las instituciones públicas debiesen contar con las herramientas, o sea al menos con la accesibilidad universal instalada. Que en nuestra facultad no esté instalado un problema que debemos asumir como comunidad y entendernos como parte del problema, entonces eso implica buscar una solución. Cuando uno ha discutido esto, por ejemplo, con la persona encargada de arquitectura o de la facultad de la universidad, no es que los recursos no existan; hay recursos asignados, pero pasa lo que dice Luis: como no existe la presencia de estos estudiantes o están invisibilizados y no se han instalado desde el punto de vista estadístico como un grupo de relevancia que requiere de atención,

no se actúa al respecto. Entonces, pareciera ser que esta lógica de respuesta reactiva más que proactiva está muy instalada. Obviamente eso también tiene un proceso curricular, o sea el currículo inclusivo no puede estar esperando, nos invita a reconocer todas estas dimensiones y necesidades. Porque a veces está en la realidad, está en la necesidad, está en el estudiantado y uno no la ve hasta que emergen los problemas y ahí actuamos de manera reactiva.

Sobre el énfasis en el campo clínico, en la transición al espacio clínico, allí es fundamental el conocimiento del estudiante: no nos puede suceder que el estudiante en su cuarto o quinto año, cuando empieza los procesos de práctica clínica recién ahí nos enteremos de que este estudiante tiene ciertas dificultades que responden a una situación, a una condición de salud, a una dificultad de una estructura o una función, y que podría comprometer su proceso de práctica profesional, que podría condicionar que en ciertas prácticas apruebe y en otras no. Entonces, ahí tiene que haber un diálogo y generar un clima de confianza para que el estudiante plantee esto y se haga atendiendo a lo que Luis nos plantea, el temor a exponer su condición justamente por eso, por el temor a ser discriminado en escenario clínico. La experiencia del estudio que realizamos desde la Facultad de Medicina con docentes clínicos, lo que se apuntaba era a esa necesidad de transmisión de información desde las escuelas: “a mí nadie me ha dicho, cuando llega este estudiante que este estudiante tiene ciertas necesidades”. Esto te lo digo desde la realidad de 5 docentes clínicos que yo entrevisté, docentes con y sin experiencia. Los docentes con experiencia me decían independiente de la visión, hay coexistencia y diversas visiones de la discapacidad, pero aquellos docentes que independiente de que consideren de que estudiantes debiese estar o no, obviamente, hubiesen agradecido que la escuela se hubiese anticipado para ajustarse a habilitar, a discutir, a poner sobre la mesa estas tensiones, estos miedos, estos temores sobre qué puede hacer, qué no puede hacer, qué puedo hacer yo, qué podemos hacer

con él y preparar al equipo, dado que el liderazgo y la vocación en la docencia clínica son valores y actitudes muy valiosas. Y un equipo, un Profesor encargado de un curso de práctica profesional puede detectar eso, porque conoce sus campos clínicos, entonces puede saber efectivamente que en este espacio, de este contexto de práctica, este estudiante está más expuesto a situaciones de discriminación, de maltrato, de exclusión, que van a comprometer su proceso. Ahí hay que hacer un trabajo que articula los dos espacios, con tiempo anticipado, creo, es el principal desafío. Y hay que formar la escuela, no se puede entender como un proceso paralelo a la práctica profesional. No es que el espacio clínico dispone y antepone sus términos a los estudiantes, es una extensión, es parte del proceso. Lamentablemente, reconocemos las dinámicas de que el campo clínico demanda y además acusa también de que no hay colaboración, no hay información, que los sobrecargan, los saturan y este es un buen punto de encuentro para compartir eso con los recursos que se tengan.

Pregunta: Sandra ¿qué desafíos existen en las posibilidades de empleabilidad de personas con diversidad funcional de las carreras de la salud en los procesos de inclusión?

Sanda Mella: Creo que los desafíos son sumamente grandes. Creo que la mayoría, no todos, pero la mayoría de los estudiantes en situación de discapacidad de nuestra facultad van a encontrar trabajo en el medio externo, van a ser buenos profesionales. Si tenemos un o una estudiante con depresión que ha sido capaz de controlarla, que ha ido aprendiendo a manejar los procesos ansiosos, etcétera va a ser un buen profesional; si tenemos a uno o una estudiante con déficit atencional, va a ser un trabajador que en el futuro va a llevar un cronograma exacto de lo que tiene que hacer, no va a perder nada, habrá aprendido de su condición. Si tenemos estudiantes con neurodiversidad van a aportar en forma creativa en los equipos de trabajo, entonces van a poder, para algunos será más fácil y para otros no tanto, pero pueden. En general, me atrevo a decir

que desde nuestra universidad van a encontrar trabajo. Hoy en día existen más de 90 centros que hacen intermediación laboral, eso quiere decir que uno va, lo evalúan, le hacen un currículum, etcétera. Y contactan a las empresas con centros que ofrecen puestos para personas en situación de discapacidad, ahí opera la intermediación, que es el ajuste entre ambos procesos y tienen un método y una vía para hacerlo.

Así que tengo esperanza, tengo fe en el proceso de inclusión laboral. Sé que hay egresados a los que les ha costado insertarse, no niego que eso puede ser una realidad, en estos casos tenemos que realizar estrategias previas, por ejemplo, dar cursos de currículum vitae, de entrevista de trabajo, de cómo buscar la mejor selección, de cómo solicitar trabajo, de cómo descartar aquellas opciones que son mejores o peores, cuáles son las empresas que tienen asociado a una selección a las personas con discapacidad? Entonces, tenemos que hacernos responsables también de ese trabajo, para así darle las oportunidades, satisfacer los intereses y entregar a la sociedad chilena un trabajador más que aporte al país.

Palabras de cierre

Luis Vera

Solo agradecer la instancia y, complementando a lo que dice Sandra, creo que sería una muy buena política de la Universidad que empiece a pensar en serio en contratar personas con discapacidad que están egresando, porque la universidad permanentemente está contratando personas, y creo que sería una forma creativa y muy interesante de incentivar efectivamente y predicar con el ejemplo. Voy a despedir con unas décimas, dice:

*En todas partes del mundo
el sueño neoliberal
nuestra experiencia vital
niega con un no rotundo
En este instante fecundo
como dijera Violeta
estos versos interpretan
un anhelo de justicia*

*pa' acabar con la codicia
de una manera concreta*

*Aumentando la conciencia
colectivo despertar
pa' buscar el bienestar
trabajando con paciencia
Pa' embellecer la existencia
se precisa del cuidado
mutuo, propio e instalado
en el centro de la vida
solidaridad sentida
como lógica de estado*

*Debemos correr los cercos
siniestra normalidad
dejar de discriminar
garantizando derechos
Pa' recorrer largo trecho
hacia la igualdad nos resta
Este encuentro manifiesta
que paso a paso avanzamos
Reflexionamos y actuamos
Somos materia dispuesta.*

Joaquín Varas

Agradecer este proceso de construcción conjunta, con el desafío que se ha asumido desde la comunidad del DECSA, desde otros departamento de nuestra Facultad, de empezar a discutir estos temas. La forma de construir y desde ahí obviamente este debe ser un desafío transversal, creo que no basta con un webinar, no basta con discusiones aisladas sino que tenemos las competencias técnicas del DECSA. Existe gente con experiencia en nuestra universidad que es capaz de instalar y desarrollar procesos. La universidad hoy en día está convocada a avanzar en estos procesos, si no es en la universidad, en este espacio donde iniciamos este proceso de transformación y que se abra hacia estos conceptos, donde en salud debemos dar ese paso atendiendo a que nosotros estamos en esta área y obviamente renegamos mucho a introducirnos de manera abierta, a lo que implica incorporar los conceptos de discapacidad en las distintas disciplinas. Incorporar los conceptos de inclusión y educación inclusiva y quiero llamar y seguir motivando a eso, creo yo que el DECSA es, sin duda, una gran piedra angular en

nuestra comunidad, y obviamente es un valor que tenemos acá, que no existen todas las universidades. Entonces es algo que hay que saber valorar e impulsar ,ojalá estos temas estuviesen en los cursos de formación docente y formación inicial docente a la que llegan todos los docentes que ingresan en nuestra universidad, eso es una forma y ojalá eso se reprodujera en las otras facultades ir transformando desde el diálogo, desde el aprendizaje conjunto, un proceso como comunidad.

Sandra Mella

Me gustaría transmitirles la idea que este proceso se puede y debe llevar a cabo, debemos construirlo entre todos, es un proceso que nos permitirá ser mejores, más integrales, más claros, más estructurados y con capacidad de evaluar nuestros procesos. Hago un llamado a académicos, funcionarios y estudiantes a cumplir un rol activo. Nos podemos equivocar, las políticas se pueden equivocar, hay que hacer un llamado a la *expertise* profesional, a las experiencias de los actores del proceso y a la participación de todos y todas, nadie sobra, nuestra comunidad educativa debe tener un plan o una planificación que sea propia y exclusiva de esta universidad, que es tan especial.

Finalmente quiero comentarles que ante cualquier duda estaremos pendientes en el Departamento de Terapia Ocupacional Ciencia de la Ocupación, y además estamos en el CEA (Centro de Enseñanza y Aprendizaje) acompañando a los estudiantes de discapacidades de esta Facultad.

Puntos Claves

1. La educación inclusiva busca la promoción de aprendizajes permanentes para la integración social de todas las personas.
2. La comunidad educativa debe conocer y comprometerse en las políticas sobre inclusión y discapacidad como un mandato social necesario para la contribución en la discusión social de la inclusión de personas con discapacidad.
3. Existe una permanente tensión con respecto a los desafíos políticos, culturales y prácticos para

diseños curriculares efectivos en educación inclusiva, siendo un desafío la implementación de estos diseños curriculares transformadores.

Bibliografía Recomendada



Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Vera, O., S. y . (2019). *Política de inclusión y discapacidad en la perspectiva de la diversidad funcional de la Universidad de Chile* . Disponible en <https://doi.org/10.34720/cdg4-0637>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Center for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds).

Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. (2021). Objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de <https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/resources.html>

Palacios Rizzo, A., & Romañach Cabrero, J. (2006). El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. *Santiago de Compostela: Diversitas Ediciones*.

UNESCO La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. (2008) en 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra: UNESCO-OIE, noviembre 2008 Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Ministerio de Planificación. Gobierno de Chile. Ley 20422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=>

Webinar

Perspectiva de género y currículum



Viviana Sobrero Roggero

Doctora en Ciencias de la Educación
Jefa Unidad de Docencia
Vicerrectoría de Asuntos Académicos
Universidad de Chile



Loreto Pantoja Manzanarez

Matrona, Profesora Asociada
Departamento de Promoción de la Salud
de la Mujer y el Recién Nacido
Magister en Salud Pública

Perspectiva de Género y Currículum

Viviana Sobrero Roggero
Licenciada en Ciencias de la
Educación
Doctora en Educación de la
Universidad Católica
Unidad de Docencia
Departamento de Pregrado
Vicerrectoría de Asuntos
Académicos, UChile
vsobrero@u.uchile.cl

Loreto Pantoja Manzanarez
Matrona
Magister en Salud Pública,
UChile
Profesora Asociada
Departamento de Promoción de
Salud de la Mujer y del Recién
Nacido
Facultad de Medicina. UChile
lpantoja@uchile.cl

Moderadora:
Jame Rebolledo Sanhueza
Kinesióloga
Magíster en Psicología
Comunitaria, UChile
Profesora Asistente
Departamento de Kinesiología
Facultad de Medicina. UChile
jame.rebolledo@uchile.cl

¿Cómo citar este documento?

Rebolledo Sanhueza, J., Pantoja Manzanarez, L. y Sobrero Roggero, V. (2022). Perspectiva de Género y Currículum. En Antúnez-Riveros, M., Rojas-Cáceres, C., Besoain-Saldaña, A. y Saavedra-Campos, M. (Eds.), [Procesos de Planificación Curricular en Educación en Ciencias de la Salud: Desde un currículum eficaz a un currículum transformador] (1a Ed., pp. 06-2023). Universidad de Chile.



<https://www.youtube.com/watch?v=MWE7p4wSZNk>

Bienvenida e introducción al concepto de género

Este webinar, de cuatro encuentros, está organizado por el Departamento de Educación en Ciencias de la Salud y el Departamento de Promoción de Salud de la Mujer y el Recién Nacido de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

En esta ocasión, nos hemos reunido a conversar sobre perspectiva de género y currículum, un tema muy relevante para los tiempos que corren. El currículum está en la base del proceso de formación y se implementa en un contexto que es dinámico y que nos pone importantes desafíos. Uno de estos desafíos es, sin duda, incorporar la perspectiva de género. Vamos a entender por género, la construcción cultural que asigna formas de comportamiento y de roles a mujeres y hombres sobre la base de sus diferencias sexuales (Lamas, 1986). En nuestra sociedad, esa construcción, muchas veces, genera inequidades donde comúnmente las personas de la comunidad LGBTIQ+ o disidencias sexuales y las mujeres están en desventaja. Incorporar la perspectiva de género en la formación de profesionales de salud y en la formación universitaria en general, es un paso clave para repensar nuestro rol como profesionales de salud, y que nuestras prácticas no se reflejen en la mantención de estas desigualdades, sino que las transformen, y así contribuir a mejorar la vida en nuestra sociedad.

Para ello, hoy nos acompañan Viviana Sobrero Roggero y Loreto Pantoja Manzanarez. Ellas nos presentarán experiencias de la Universidad de Chile, primero en el ámbito de la gestión del Modelo Educativo y de las políticas para la docencia universitaria y segundo, una experiencia local del proceso de desarrollo de innovación curricular con transversalización de la perspectiva de género.

Igualdad de Género y no Discriminación en el Modelo Educativo de la Universidad de Chile

Viviana Sobrero Roggero

Lo que voy a compartir en este espacio es la experiencia en la Vicerrectoría de Asuntos Académicos y, en particular, del Departamento de Pregrado, en el proceso de incorporación de la perspectiva de igualdad de género en el Modelo Educativo para orientar los procesos formativos en la universidad.

Antecedentes institucionales

En primer lugar, presentaré algunos antecedentes institucionales para dar cuenta, en términos muy generales, del contexto en que nos encontrábamos cuando se inicia este proceso. Luego me voy a detener en lo que fue la actualización del Modelo Educativo, porque precisamente fue esa la estrategia pensada como “puerta de entrada” para la transformación de los procesos formativos desde la perspectiva de género y, finalmente, algunos compromisos institucionales para lograr la implementación de lo que propone este documento para la formación de las y los estudiantes.

Respecto a los antecedentes institucionales, la Universidad de Chile, desde hace algunas décadas, ha mostrado su compromiso con la igualdad de género como un criterio a considerar. No solamente para la formación de sus estudiantes, sino también para la convivencia universitaria. En la década de los noventa, se crearon los centros de estudios de género en Filosofía y Humanidades y en FACSO. En el 2012 se publica “del Biombo a la Cátedra”, un estudio institucional que da cuenta de importantes brechas de género que, al interior de la Universidad, existían en ese momento, a partir de lo cual se crea la Oficina de igualdad de oportunidades de género en el 2013, y que hoy día es la Oficina de igualdad de género que depende de rectoría. En el 2014, se genera un ingreso prioritario de equidad de género en la Facultad de Ingeniería. Al año siguiente, se crea la cátedra de Amanda Labarca. En el 2017, se crean políticas para prevenir el acoso sexual, la actuación sobre el

acoso sexual, laboral y discriminación arbitraria. En el 2017, se declara el compromiso de alcanzar igualdad de género en la acreditación institucional, es decir, ya se visibiliza como un criterio para pensar la calidad en términos de lo que significa la formación en la vida universitaria. En el 2018, se empiezan a crear unidades de género en las unidades académicas que abordan los temas de género en las distintas facultades, entre otras iniciativas. Pero es recién ese año, con el movimiento nacional llamado “mayo feminista”, donde se plantea claramente la necesidad de incorporar la perspectiva de género en los procesos formativos. Esto es, en el currículum y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese contexto, rectoría asume un compromiso con la mesa de mujeres, respecto de erradicar la educación sexista. El eslogan del movimiento era “por una educación no sexista”. Finalmente, en el 2019, avanzamos como institución hacia un proceso de certificación junto con el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) para pensar en una universidad que esté certificada en términos de igualdad de género, y en ese proceso estamos en este momento. El primer periodo de certificación culmina este año (2021). Justamente, en el período que comprende estos primeros dos años, es donde se diseñan gran parte de las estrategias que les voy a comentar.

Estructura Modelo Educativo

¿Por qué pensamos que el Modelo Educativo podría ser la puerta de entrada para estos procesos de transformación que nos orienten hacia la erradicación del sexismo en la docencia universitaria?. Fundamentalmente, porque consideramos al modelo educativo como una herramienta de gestión que articula un acuerdo que se alcanzó y se alcanza en una conversación permanente como comunidad universitaria en comisiones triestamentales. Este acuerdo tiene un orden tanto conceptual -respecto de principios y modo de entender la docencia, el currículum y el aprendizaje- como operativo, es decir, es un documento que también orienta las prácticas docentes curriculares y de gestión académica. Entendido así, nuestro Modelo Educativo es una herramienta de gestión porque permite dar coherencia a los distintos proyectos formativos, desde estos principios más abstractos hasta formas de operar concretas en la docencia y en el currículum, siempre velando porque exista un elemento común en estos niveles de concreción, que es el sello institucional, es decir, aquello que caracteriza el sello de la universidad, su *ethos* identitario que está permeando todas estas prácticas:

Antecedentes institucionales:



Algunas iniciativas que dan cuenta del compromiso institucional por la Igualdad de Género:

- 1991- Centro CEGECAL (FFyHH)
- 1993- Centro Interdisciplinario de Estudios de Género, CIEG (FACSO)
- 2012- Estudios institucionales: *"Del Biombo a la Cátedra"*
- 2013- Creación de la Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género (DIGEN a partir de 2018)
- 2014- Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile implementó el Programa de Ingreso Prioritario de Equidad de Género (PEG)
- 2015- Cátedra Amanda Labarca
- 2017- Política para prevenir el acoso sexual en la Universidad de Chile
- 2017- Protocolo de actuación sobre acoso sexual, laboral y discriminación arbitraria.
- 2017- Compromisos de alcanzar igualdad de género en el marco de la Acreditación Institucional.
- 2018- Red Adelina Gutiérrez, Red de Diversidad y Género FCFM, creación de unidades en las Facultades e institutos
- Entre varias otras iniciativas....



Pregrado | UChile

Figura 1: Antecedentes Institucionales. Iniciativas que dan cuenta del compromiso por la igualdad de género. Departamento de Pregrado Universidad de Chile. Elaboración propia de la autora.

A su vez, este documento es un marco de referencia, no es mandatorio, sino más bien, es un referente abierto, porque así se ha pensado para que sea posible acoger la diversidad que caracteriza la Universidad de Chile. Estamos pensando en que cada unidad académica, y las facultades, tienen sus propias particularidades y sus culturas académicas y profesionales. Esa diversidad es lo que enriquece nuestra universidad y, por lo tanto, el Modelo Educativo debe ser suficientemente amplio para acoger esa diversidad. A su vez, es un documento dinámico, es decir, está sometido a revisión en función de los temas que van emergiendo como lo fue el movimiento feminista en su momento. En ese sentido, nos parecía que era el espacio que podía acoger esta discusión respecto de cómo se incorpora la perspectiva de género en los procesos de formación.

Este documento se estructura en cuatro capítulos. Parte con un marco general, en donde se recuerda el *ethos* institucional, a propósito de lo que plantean los estatutos, y una posición de la universidad respecto de cómo asumir los desafíos país.

El segundo capítulo, titulado “Principios orientadores”, tiene un registro de orden ético y valórico. Dichos principios plantean la dirección hacia dónde queremos caminar como comunidad universitaria. Son declaraciones que establecen el norte hacia donde la institución se quiere mover. Por esta razón, se piensa que es importante este capítulo porque marca la dirección en torno a lo cual la comunidad universitaria se mueve en su conjunto.

El tercer capítulo alude a los procesos formativos. En él, se plantea cómo se aplican estos principios orientadores, o qué repercusiones tienen para pensar el desarrollo curricular y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, los compromisos institucionales expuestos en el cuarto capítulo, plantean acciones y dispositivos concretos para la implementación de estas declaraciones.

Nuevo Principio Orientador: Igualdad de Género y No Discriminación

En ese sentido, cuando se propone la incorporación de este principio de igualdad de género y no discriminación, se genera una discusión en torno a la siguiente pregunta: ¿por qué pensar la igualdad de género como un principio más, cuando podría haber estado incorporada en la manera de entender y definir el principio de equidad e inclusión, o el de calidad o el de formación integral?

Aquí la incorporación de la igualdad de género y no discriminación como un principio más, fue considerado parte de una estrategia clave que denota el compromiso institucional por esta causa y, tal como dice el documento que contiene el descriptor de la competencia sello, significa: *“reconocer que no basta con que la institución se defina a sí misma como un espacio democrático, plural, equitativo e igualitario asumiendo que las demandas de desigualdades referidas al género y la sexualidad estarían incluidas por defecto. Más bien se compromete a llevar a cabo transformaciones estructurales y transversales que aseguren que, tanto mujeres, como diversidades y disidencias sexuales, puedan desarrollarse plenamente en un ambiente igualitario e inclusivo para promover una sociedad socialmente justa”*.

Es decir, no es suficiente pensar en un espacio democrático o en los principios vinculados a la equidad, a la inclusión, a la calidad. Eso no estaría garantizando por sí mismo la visibilidad y desnaturalización de la discriminación que vivimos las mujeres y las disidencias sexuales. Entonces, era necesario dar visibilidad a este punto y dar relevancia a su especificidad.

¿Cuáles son las definiciones contenidas en este principio?

- La igualdad de género es entendida como **igualdad sustantiva** tal y como lo planteó la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, ONU, 1979). Desde esta perspectiva, la igualdad

entre hombres y mujeres no significa igualdad de trato, sino más bien un compromiso por generar las condiciones para que sea posible conseguir igualdad de resultados. No significa garantizar un trato idéntico a hombres y mujeres, sino que debe tomarse en cuenta las diferencias culturales, sociales y biológicas que ha derivado en su subordinación.

- Por **“no discriminación”** se entiende lo declarado en los Principios de Yogyakarta (2007) que establecen lo siguiente: *“Todas las personas tienen derecho al disfrute de todos los derechos humanos, sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género (...) La discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género incluye toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en la orientación sexual o la identidad de género que tenga por objeto o por resultado la anulación o el menoscabo de la igualdad ante la ley o de la igual protección por parte de la ley, o del reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de los derechos humanos y las libertades fundamentales.”*
- **¿Cuáles son algunas de las premisas fundamentales que sostuvieron la necesidad de incorporar este principio de igualdad de género y no discriminación para orientar los procesos formativos?**

En primer lugar, asumimos que la discriminación estructural y cultural que sufren las mujeres y la disidencias sexuales en nuestra universidad, implica un déficit democrático que contradice sus valores fundantes. Justamente, el modelo educativo nos recuerda el *ethos* de la universidad pública y sus principios presentes en sus estatutos. Entonces, eso nos compromete de alguna manera a pensar que los procesos formativos y los procesos que se llevan adelante en la universidad, deben ser coherentes, precisamente con esos valores.

Asumida la premisa anterior, entonces, podemos afirmar que las prácticas formativas en general y la docencia en particular, no son neutras a la construcción social del sistema de género. Precisamente, entendemos el género como un orden construido socialmente, y a la docencia como práctica clave

que impacta en la creación e institucionalización de normas y valores que podrían legitimar roles y estereotipos de género. Muchas veces nuestras prácticas - por ser naturalizadas y no suficientemente conscientes- pueden reproducir la desigualdad de género y la discriminación.

Dicho esto, la tercera premisa es que resulta fundamental una práctica reflexiva permanente que nos permita analizar los contenidos, las metodologías docentes y los tipos de interacción y de convivencia que privilegiamos, si es que queremos transformar los procesos formativos, superar el sexismo en la educación y erradicar la violencia de género.

El Modelo Educativo institucional actualizado, define el sexismo en la educación como: *“...una forma de discriminación en función del sexo, expresada en ideologías y prácticas educativas que suponen una sobrevaloración política y social de los roles y posiciones sociales masculinas. Opera a través de un entramado de simbolismos y expectativas que se expresan en prácticas, normas y valores implícitos en los planes y programas institucionales y en las construcciones, valoraciones, significados, representaciones y creencias que estructuran las relaciones entre hombres, mujeres y disidencias sexuales (Lovering y Sierra, 1998; Guerrero et. al, 2006)”* (p. 24)

Esto requiere entonces, una estrategia transversal de transformación, no son suficientes iniciativas aisladas como, por ejemplo, incorporar cursos que aborden estos temas dentro de la formación de las y los estudiantes o agregar en la bibliografía autoras mujeres. Esto es necesario pero no es suficiente. Resulta fundamental una mirada que articule y transforme de manera transversal a todos los procesos formativos.

Transversalización de la perspectiva de género

En ese sentido, la transversalización se visualiza en, al menos, tres ámbitos de transformación que incorporan aspectos micro curriculares y macro curriculares.

En el ámbito micro curricular, la perspectiva de género aborda la pregunta sobre ¿cómo ocurren los

procesos de enseñanza-aprendizaje? . Esta pregunta propone cierta vigilancia para los tipos de interacción que se generan en el aula, en los vínculos pedagógicos y en las relaciones entre estudiantes, ya que es en esta interacción en donde se pueden promover o reproducir estereotipos de género y determinadas dinámicas discriminatorias.

En este sentido, el Modelo Educativo afirma que abordar esta pregunta desde la perspectiva de género “, implica no solo identificar y erradicar las formas más evidentes de violencia sexual y de género que suceden en estas interacciones, sino también abordar el sexismo y la discriminación en las actitudes, comportamientos, lenguaje y en el trato cotidiano, incorporando los aportes que se han hecho desde las teorías de género y el feminismo al desarrollo de prácticas pedagógicas más igualitarias, democráticas y justas” (pág. 25)

Dentro del ámbito macro curricular, un ámbito de transformación comprende una revisión de los contenidos de la formación. La perspectiva de género nos conduce a preguntar ¿qué se enseña?, con miras a transformar el currículo, y a reconocer los sesgos androcéntricos en los modos en que se produce el conocimiento, las disciplinas, los planes formativos y perfiles de egreso.

Finalmente, dentro del ámbito macro curricular también, un tercer ámbito de transformación se refiere a los sentidos y la proyección de la formación universitaria, guiada por la pregunta ¿para qué formamos personas y profesionales?. Tiene que ver con volver a mirar el mandato fundacional y el rol de la Universidad pública en este contexto. Esta perspectiva busca potenciar a las y los estudiantes como agentes críticos del sexismo que, como futuros y futuras profesionales, potencialmente podrán modificar los sesgos androcéntricos de los campos profesionales, impactando en el desarrollo histórico de las profesiones a nivel país.

Transversalización de género: niveles de concreción

¿Cómo estamos entendiendo esta transversalización y en qué niveles de concreción?; es decir, ¿cómo

es que se está visualizando la implementación de este principio que se ha agregado en el modelo educativo?.

Estas definiciones, así como la actualización del modelo, se llevan a cabo en comisiones triestamentales de trabajo y la dinámica que esperamos generar tiene que ver con convocar a la comunidad universitaria en seminarios abiertos, donde puedan seguir retroalimentando esta primera propuesta que emana de estas comisiones.

Dentro de los niveles de concreción, el ámbito de desarrollo conceptual es el primer peldaño y tiene que ver con el desarrollo de las grandes definiciones marco. En ese estadio estamos en este momento. También estamos revisando las competencias sello en su conjunto, porque incorporar una nueva competencia necesariamente toca a las demás y la mirada de conjunto es lo que nos convoca ahora también.

Para abordar cómo mirar estos perfiles de egreso y estas definiciones a nivel formativo, se elaborarán orientaciones para la docencia y para la evaluación curricular, con perspectiva de igualdad de género y no discriminación. Pensamos que la comunidad universitaria requiere orientaciones para incorporar esta perspectiva en las prácticas concretas. La mayoría de las mallas curriculares innovadas ya tienen egresados y están en un proceso de ajuste y evaluación curricular. Creemos que incorporar el criterio de la perspectiva de género en estos procesos de revisión curricular es muy necesario porque se trata de una nueva perspectiva comprometida y que no teníamos presente en el momento en el que se realizaron las innovaciones curriculares en las diferentes carreras.

En el ámbito de los programas, se va a incorporar a partir del segundo semestre (2022), dentro de la propuesta de formación docente, instancias o módulos donde se aborden - desde un enfoque de reflexión sobre la práctica- la incorporación de esta perspectiva para la práctica docente. Ya este año incorporamos módulos de formación en esta línea para tutores y ayudantes, también se incorporó en el curso de inducción de la vida universitaria con el que recibimos a las y los estudiantes que ingresan a la universidad cada año.

Hay cursos de formación general que garantizan, dentro de la formación integral, la incorporación de esta perspectiva, tanto en lo relacionado a los temas vinculados en igualdad de género, como a los temas vinculados a las identidades sexuales y a la diversidad sexual. Se incorpora este criterio de reconocimiento curricular de actividades extra y co-curriculares. También hay estudios de los procesos formativos y estamos generando evidencia con perspectiva de género, tanto en los estudios asociados a la caracterización de los estudiantes y las estudiantes que ingresan, como los estudios que estamos generando desde el departamento de pregrado de la experiencia formativa que los y las estudiantes narran durante el proceso formativo, entre otros.

Dentro del desarrollo académico también se incorpora la perspectiva de género y no discriminación para mirar por qué muchos temas vinculados a la brecha de género tienen que ver con el modo acerca de cómo se ha entendido este desarrollo. Muchas veces, se han invisibilizado las particularidades de lo que, por ejemplo, supone ser mujer académica, ya que no estamos en igualdad de condiciones, sobre todo, cuando nuestra vida académica está trazada

por la maternidad, -entre otros aspectos-, que nos van dejando en desventajas respecto de nuestros colegas varones.

Y finalmente, la estrategia incorpora la evaluación. En este ámbito, la certificación desde el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) aborda la evaluación de esta estrategia transversal de transformación en su conjunto. Por otra parte, el compromiso con la igualdad de género y no discriminación en la acreditación institucional, asumido ya en el 2017, se refuerza con la incorporación de esta perspectiva en la evaluación de la docencia y en los ajustes curriculares.

Algunos aprendizajes institucionales

Para terminar, comentaré algunos aprendizajes que nos parecen interesantes para compartir. A partir de nuestra experiencia, podemos afirmar que para lograr transversalizar esta ambiciosa transformación, es indispensable contar con:

Transversalización de la perspectiva: Niveles de concreción

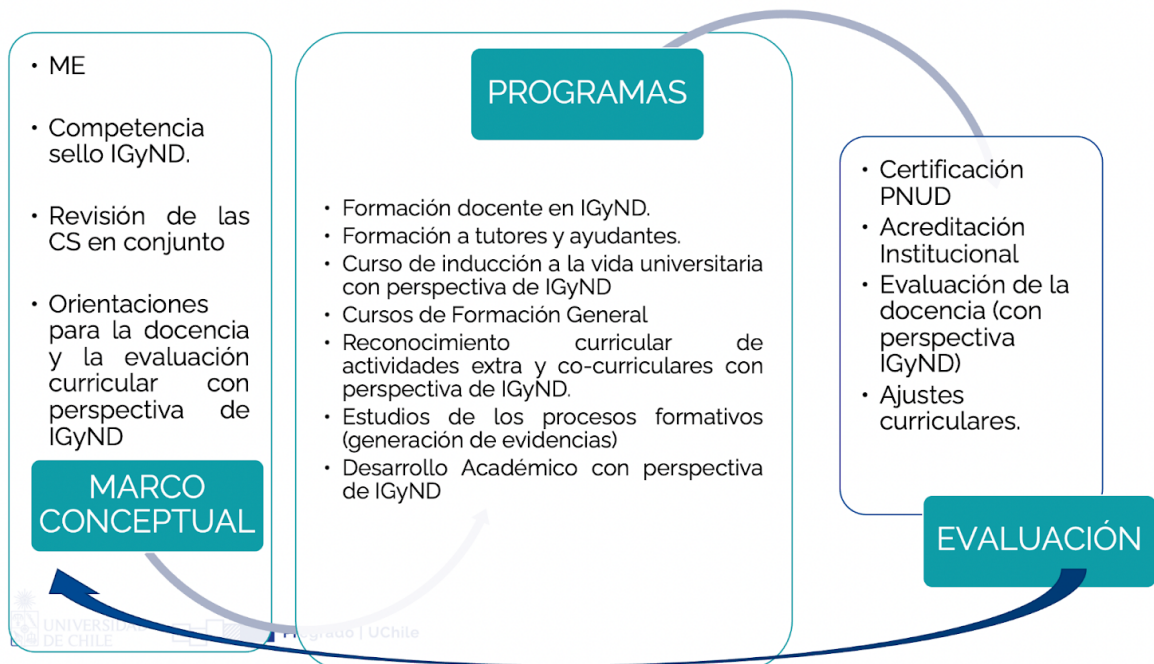


Figura 2. Transversalización de la perspectiva de género: Niveles de concreción. Elaboración propia de la autora.

- **Voluntad política** institucional: los avances que hemos logrado en esta materia, no hubieran sido posibles sin el compromiso de parte de las autoridades universitarias.
- **Una mirada que aborde la complejidad:** abordajes simplistas tales como pensar que con una iniciativa o una actividad es insuficiente para las transformaciones que se pretenden alcanzar, sería una mirada restringida e insuficiente. Requerimos una mirada que abarque la complejidad del proceso formativo.
- **Sinergia entre procesos y actores claves:** estos desafíos van más allá de las buenas voluntades individuales. Un actor institucional, un solo estamento, un solo programa, etc. no son suficientes. Se requiere una mirada como comunidad universitaria para lograr sinergia entre los distintos procesos involucrados en la formación universitaria.
- La promoción de **espacios para la deliberación y la participación** son fundamentales. Estas construcciones o estos principios serían vacíos si es que no hubiera contado con la participación de la comunidad que los encarna y hace posible en el día a día.

En ese sentido, nos parece fundamental haber contado con estas condiciones y es lo que esperamos seguir desarrollando para que sea posible lograr las transformaciones en la envergadura de lo que comprometimos y anhelamos.

Presentación

Experiencia del proceso de desarrollo de innovación curricular con transversalización de la perspectiva de género. Carrera Obstetricia y Puericultura”

Loreto Pantoja Manzanarez

En esta presentación voy a tratar de transmitirles nuestra experiencia desde la implementación del currículum basado en competencias que se implementó en el año 2009, y como hemos ido trabajando la incorporación de la perspectiva de género en nuestros currículos y en nuestras prácticas docentes con una mirada transversal.

Presentación Carrera de Obstetricia y Puericultura

Nuestra carrera son diez semestres, tenemos un plan de estudios vigente con un decreto del año 2015. Sin embargo, es un currículum basado en competencias desde el año 2009 y en el 2015 hubo algunas modificaciones en relación con la evaluación curricular que se hizo. Cuando se trabajó, se hicieron muchas socializaciones, se recabó mucha información y también lo que se esperaba del profesional matró/matrona para construir este perfil de egreso. También nos fue situando en el nuevo contexto y, por supuesto, también en lo que decía Viviana, los fundamentos o sea el ¿para qué? ¿por qué? este profesional matró/matrona. En nuestra disciplina está en sus bases, los derechos sexuales y los derechos reproductivos y desde toda esta construcción surge la construcción de este perfil de egreso que por ya tuvo esta intención y es muy importante formar profesionales con responsabilidad, liderazgo y respetando la diversidad, con un enfoque género en el marco bioético y legal basado en la evidencia.

Para mostrarles, de alguna manera, la idea de la transversalización en los contenidos y cuando se pensó después de trabajar todos los dominios en los cursos, es que la incorporación de la perspectiva de género quedara incorporada en nuestro plan de estudios de una manera transversal, o sea, que el tratamiento de los contenidos, de cómo lo traemos hacia el proceso, hacia lo micro desde una manera transversal, a través de los cursos. Es por eso que al mirar la malla no hay un curso, como decía Viviana, no hay una acción o una actividad aislada o un curso de género que no quede contextualizado, que no quede integrado al resto del recorrido de aprendizaje, sino más bien, los contenidos han sido puestos, y la idea es tratarlos en nuestra disciplina, de una manera integrada transversal y en los distintos contextos clínicos en los cuales se va a desempeñar obviamente nuestra profesión. Hay algunos cursos que son los que quizás tienen contenidos de una manera mucho más explícitos, pero después hay un trabajo en el proceso, en la metodología, en la didáctica en cual está la perspectiva de género. Esta se lleva constantemente hacia las instancias de aprendizaje en casos clínicos, en reflexiones, en discusión y en los distintos ámbitos de la disciplina.

Escuela de Obstetricia Desde 1834										Facultad de Medicina de la Universidad de Chile									
PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO		QUINTO AÑO											
I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre	I Semestre	II Semestre		
Fundamentos de Enfermería I 3	Salud Comunitaria I 4	Fundamentos de Enfermería II 4	Neonatología II 3	Clinica Neonatal I 5	Neonatología III 4	Enfermería Médico Quirúrgica 5	Clinica Neonatal II 5	Internado Neonatología 10											
Química General y Orgánica 3	Integración al Desempeño Profesional I 2	Obstetricia Fisiológica I 4	Ginecología Fisiológica 5	Clinica de Partos I 5	Obstetricia Patológica 4	Reproducción Humana 2	Clinica de Partos II 4	Internado Obstetricia 10											
Matemática y Física 3	Bioquímica 3	Neonatología I 4	Obstetricia Fisiológica II 3	Clinica de Atención Primaria I 5	Salud Comunitaria II 6	Ginecología Patológica 5	Clinica de Atención Primaria II 5	Internado Atención Primaria 10											
Biología Celular y Genética 6	Biología del Desarrollo y Embriología Humana 4	Fisiología de Sistemas 5	Integración al Desempeño Profesional II 3	Clinica de Puerperio 5			Clinica de Alto Riesgo Obstétrico 4	Internado Ginecología 10											
	Fisiología General 4	Inmunología 3	Infectología 3	Clinica de Salud Comunitaria 4			Clinica de Enfermería Médico Quirúrgica 4	Internado Electivo*** 15											
	Anatomía - Histología 8	Agentes Vivos de Enfermedad 3	Fisiopatología 5																
Educación en Salud I 4			Farmacología 4		Educación en Salud II 3														
					Gestión y Liderazgo en Salud I 4		Gestión y Liderazgo en Salud II 5												
			Investigación en Salud I 3		Investigación en Salud II 5		Investigación en Salud III 6	Seminarío Unidad de Investigación I 2											
Ciencias Sociales y Salud I 6		Ciencias Sociales y Salud II 5			Ciencias Sociales y Salud III 4		Ciencias Sociales y Salud IV 4	Seminarío Unidad de Investigación II 3											
Idioma Inglés I 3	Idioma Inglés II 3	Idioma Inglés III 3		MIM I 4		Idioma Inglés IV 3	MIM II 5	*** Internado Electivo según disponibilidad											
Electivo I 2	Electivo II 2				Electivo III 2	Electivo IV 2													
15 4	25	23	26	24	14	13	22	30	25										
8		5	3	4	3	5	6	2	3										
5	5	3	3	4	2	5	5												
Total	30	31	29	28	32	33	27	32	28										
3	8	8	8	6	8	8	6	4	3										

Figura 1. Malla curricular Escuela de Obstetricia de la Universidad de Chile.

Lo que está aquí marcado son los cursos que están más destacados en la malla, por lo tanto, generar instancias de aprendizaje con una perspectiva de género está siempre presente.

Incorporación del género en Postítulo, Investigación y Extensión

También hemos avanzado en general en un marco, en un ambiente en que obviamente haya una incorporación, una perspectiva de género en general en nuestro modelo. Por eso, también ha sido importante en la actividad de postítulo e investigación en líneas que han ido generando académicos, académicas, y eso también va a impactar en la docencia que se realiza a nivel de pregrado. Muchos y muchas

estudiantes han sido incorporadas a estos proyectos, que son proyectos que cada vez más buscan investigar no sólo con una desagregación de datos solamente por sexo, sino que claramente, temáticas más feministas o con una perspectiva de género.

¿Qué debemos considerar?

Sin embargo, hay mucho camino por recorrer. Claramente, en el camino también hemos ido visualizando obstáculos o aspectos que todavía hay que trabajar y, en ese sentido, es muy importante considerar que en el plan de estudios, en el currículum, siempre va a estar presente este currículum explícito formal u oficial, dejando en el ADN de nuestros profesionales esta perspectiva. Por ello es importante el currículum oculto, el que no está explícito ni escrito, pero, quizás, es mucho más fuerte y tiene un gran impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es

importante que tengamos en cuenta que ambos currículos transmiten y refuerzan todas las conductas, los roles y las actitudes que se espera de estudiantes, y también el espacio que se les está asignando en función de su género. Entonces, cómo trabajamos las actividades, los contenidos y también la importancia o la jerarquización simbólica que se les hace a ciertos contenidos por ciertos sesgos que como docentes que acompañamos a este proceso, los traemos y los tenemos ahí presente y los involucramos en el proceso de aprendizaje.

Este currículum explícito y el oculto van a ser fundamentales en el proceso de socialización y aprendizaje que se va a estar dando en el aula, y va a tener mucho impacto en nuestros estudiantes en relación con sesgos que vamos ir perpetuando.

Perspectiva de Género

La perspectiva de género nos va a generar una conciencia de género, y hablo aquí en profesionales de la salud, pero ¿cómo generamos esta conciencia de género independiente del profesional que estamos formando? Y ¿cómo logramos, entonces, que se pueda generar realmente una superación de los prejuicios en base al género? Debemos incluir habilidades que podamos percibir e inequidades.

Tratamos también en nuestras actividades docentes de generar casos clínicos, experiencias donde los y las estudiantes puedan percibir esas inequidades en nuestro desempeño disciplinar. También el conocimiento en torno a temáticas de salud y género, y la conciencia sobre estereotipo, y los impactos en la salud. Cómo nosotros también establecemos posteriormente, como profesionales, el acompañamiento, por ejemplo de la mujer en el momento del parto.

¿Por qué perspectiva de género en el currículum?

Desde mi análisis, debemos pensar por qué esta perspectiva de género en el currículum y esta conciencia de género nos va a permitir, en el contexto salud, un mejor abordaje de un diagnóstico y tratamiento. También, nos va a permitir que podamos formar profesionales capaces de identificar las diferencias biomédicas y psicosociales relevantes en distintos procesos de salud enfermedad, y crear estrategias y acciones que sean sensibles al género, o sea, eso es lo que esperamos, formar profesionales que estén sensibles al género y que, por lo tanto, en todo lo que piensen lo tengan siempre presente, en su desempeño profesional. Esto va a beneficiar a las personas y en mayor grado a aquellas que han sido discriminadas en salud como son las mujeres, los niños, las niñas y también las personas de la disidencia sexual.

¿Qué podemos hacer de manera concreta?

- Inclusión de las temáticas de manera transversal y general
- Electivo en la temática
- Casos clínicos donde el género cobre relevancia
- Instancias para el debate y la reflexión entre estudiantes y docentes
- “Abordaje continuo en el tema”
- De lo teórico a la práctica

Fuente: Valenzuela V., Amanda, & Cartes V., Ricardo. (2019). Perspectiva de género en la educación médica: Incorporación, intervenciones y desafíos por superar. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 84(1), 82-88. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262019000100082>



Figura 2. ¿Qué podemos hacer de manera concreta para incluir en la formación de profesionales de la salud la perspectiva de género?. Elaboración propia de la autora.

¿Qué podemos hacer de manera concreta?

Incluir temáticas de género de manera transversal y general como mencionaba Viviana, que existen electivos en la temática, pero también será fundamental ¿cómo vamos incorporando estas temáticas en los cursos?, no solo en cursos electivos sino que en cursos obligatorios de los planes de formación de las carreras. Porque también es importante pensar que generalmente los cursos lectivos los toman personas que, quizás, están mucho más sensibilizadas, entonces, cómo llegamos en sí también de una manera mucho más transversal a todos/as.

En los casos clínicos en donde el género cobra relevancia y podamos generar esta instancia de problematizar, de relevar y que estudiantes sean capaces de visualizar efectivamente aspectos que están normalizados. Instancias para el debate y la reflexión entre estudiantes y docentes.

También, hemos considerado un abordaje continuo del tema. No algo aislado, ni una práctica en una acción docente aislada, sino algo que sea constante y esté siempre presente en todas las actividades que realicemos. Avanzar esto cómo vamos de lo teórico a la práctica. Nosotros, en ambientes de salud, tenemos otros contextos en donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje que no solo es el aula, tenemos los “espacios clínicos”. Este es un espacio importante de aprendizaje y donde hay muchas situaciones de jerarquización, nichos de violencia o acoso que hay que trabajar para generar un espacio educativo amigable, respetuoso y con perspectiva de género.

Desafíos

1. La vinculación de la educación superior con la igualdad de género es un enfoque que tiene como finalidad crear cambios en la mentalidad de estudiantes, y también de futuros y futuras profesionales, sobre todo para generar una sociedad justa y con igualdad de derechos.
2. El rol y la importancia que tiene el cuerpo docente son claves para fomentar la igualdad de género, sobre todo en el currículum oculto y, en

cómo nos relacionamos con los/las estudiantes y nuestras estudiantes. Como cuerpo docente y todo el equipo que está en este proceso avanzamos también, en esta deconstrucción patriarcal e individual que cada persona tiene que hacer en este proceso.

3. Es un desafío, ahora bastante actual, reflexionar qué pasa con este proceso en la situación actual de crisis sanitaria y social como la pandemia. Cómo se está entregando la docencia en estos momentos ha aumentado las desigualdades y las brechas de género.

Preguntas

Pregunta: ¿Qué espacios de deliberación se proponen en esta temática desde la universidad?

Respuesta Viviana Sobrero: Yo puedo contarles desde el Departamento de Pregrado justamente estos espacios de liberación son parte de la estrategia, para empezar a incorporar estas ideas y estos procesos y en nuestra experiencia existen distintos niveles de espacios, de participación. Como comentaba nuestra experiencia en la actualización del Modelo Educativo es a partir de comisión triestamental donde hay estudiantes, funcionarios y académicos y académicas de distintas facultades que configuran una propuesta y ese producto se presenta en un seminario abierto. Es un seminario abierto que tiene dos partes, una parte es la presentación y una segunda una parte donde se genera, un espacio donde en pequeños grupos, los participantes pueden por escrito comentar la propuesta. Eso lo recogemos y retroalimentamos el documento para que quede en su versión final. Eso fue lo que hicimos nosotros con la actualización del Modelo Educativo, cuando pasamos del modelo educativo del 2010 al actual donde se incorpora el principio de equidad e inclusión y lo propio hicimos también para incorporar el principio de igualdad de género y no discriminación. El seminario abierto fue el 16 de

octubre 2019 y ahora esperamos entonces retomar este segundo semestre un nuevo seminario abierto donde junto, con la presentación de la nueva versión del documento impresa, podamos socializar y discutir en ese mismo formato, el descriptor de la competencia sello que ya llega al núcleo de lo que significa incorporar estos principios en la línea de lo que plantea Loreto para la formación de los y las estudiantes, entonces podría describir en términos generales que esa ha sido la estrategia.

Jame Rebolledo: y claro y una vez que ya la competencia sello está definida, baja a los procesos de innovación curricular o de revisión de esta innovación curricular.

Profesora Viviana Sobrero: Justamente te agradezco la intervención, porque lo que viene después incluso en este espacio de seminario abierto vamos a anunciar un ciclo de talleres para revisar dos documentos que también se están elaborando en este momento, que tienen que ver con las orientaciones para la docencia y las orientaciones para la evaluación curricular y ahí es donde más discusión requerimos, porque desde la mirada local y desde la especificidad que tienen cada unidad académica, que puedan darnos pistas respecto de que se necesita en un documento general, porque ese es el desafío: cómo generar documentos marco para dar lugar a procesos que son locales y ahí ese diálogo es indispensable para que ese documento efectivamente sirva a distintas unidades que son muy diferentes entre sí por eso es dentro de los aprendizajes pensamos que la estrategia de incorporar la mirada de la retroalimentación, contar con la retroalimentación de las maneras locales es indispensable.

Pregunta 2: un aspecto relevante es la transversalización del género en las mallas curriculares me gustaría invitarles a reflexionar y conversar sobre los desafíos u obstáculos que podría presentar esta transversalización, quizás el riesgo de que se invisibilice en algunos aspectos y ¿cómo poder superarlo? ¿cómo se hace?

Respuesta Loreto Pantoja: yo creo que efectivamente hacer esa transversalización real y transformadora, como lo mencionaba, que no sea solamente algo que quede en el currículum explícito y solamente en el papel es un gran desafío e involucrar a muchos actores. Creo que escribirlo quizás, no es tan difícil, el que podamos definir que los programas tengan también, lo declaren o que efectivamente como decía también Viviana que incorporemos cierta bibliografía, también de mujeres de manera equitativa no es algo que sea muy complejo, pero, creo que lo más complejo, es esta deconstrucción que al ser personas todas las que estamos en este proceso, en la cual cada uno y cada una está influenciado por su crianza, por múltiples factores que finalmente te construyen como persona que eres, ese como uno de los grandes desafíos, deconstruir, hacer esta deconstrucción. Para que realmente este cambio sea transformador va a requerir obviamente tiempo y un trabajo bastante minucioso y coordinado como decía Viviana de efectivamente poder visualizar las especificidades de cada unidad académica, de mirar también las especificidades de los distintos escenarios en los cuales se produce el proceso enseñanza-aprendizaje. En el caso nuestro de la Facultad de Medicina. Tú sabes Jame, hemos conversado del tema de los campos clínicos que es un escenario que está y es parte del proceso. Entonces hay muchos, muchas personas involucradas en esto y yo creo que hacer esta deconstrucción, personalmente creo que es quizás el máximo desafío es como hacerlo, yo creo que siempre van a haber personas más sensibilizadas por supuesto que otras y hay que partir por trabajar con las personas o avanzar en este proceso e ir sensibilizando. La formación del cuerpo docente creo que es importante para que también se vayan derribando muchos mitos, porque considero que el cuerpo docente es muy clave en el acompañamiento porque somos un factor muy importante para perpetuar estereotipos si es que no estamos sensibles por al género.

Pregunta 3: ¿Qué rol tienen o pueden tener los estudiantes en la incorporación de la perspectiva de género en los cursos?

Respuesta Loreto Pantoja: Desde mi experiencia, trabajamos en la comisión de docencia, trabajan con nosotros estudiantes y creo que los y las estudiantes hoy en día el rol que cumplen es un rol muy importante porque ellos son los que más nos muestran y nos evidencian nuestros propios sesgos muy arraigados. Ellos y ellas están muy sensibles, muy alertas y creo que los y las estudiantes desean un cuerpo docente, una institución, un aula a esa altura. En el fondo, son muy muy críticos y muy críticas y, por lo tanto, uno aprende mucho porque ellos están ahí constantemente. Para nosotros ha sido un gran aporte la participación de estudiantes en la comisión de docencia desde nuestra experiencia local.

Respuesta Viviana Sobrero: Son indispensables en este proceso precisamente porque quizás el último movimiento feminista fue fundamentalmente protagonizado por estudiantes, son quienes han tenido la misión de mover la universidad y hay que decirlo y nos interpelan permanentemente, es lo nos ha movido, porque además tienen justamente quizá por esta brecha etaria una lucidez respecto a estos temas que las generaciones, que no somos tan jóvenes no la tenemos, porque hemos estado bueno moviéndonos en marcos muy diferentes, entonces esa interpelación permanente y que tiene que ver con el micro-espacio, con la práctica cotidiana. También han sido relevantes en dar visibilidad a micro-violencia a lo que no estábamos acostumbrados a ver porque está naturalizado, entonces por eso me parece tan relevante lo que plantea Loreto recién cuando habla de currículum oculto que en definitiva tiene que ver con ese currículum que se vive, que no está explícito, pero que opera y que muchas veces es mucho más efectivo que cualquier formación explícita o cualquier contenido disciplinar y en ese sentido quienes han puesto justamente esto en el tapete son los y las estudiantes y en ese sentido son considerados el gran motor para estos procesos. Así que

coincido plenamente con lo que plantea Loreto y por eso siempre hablamos de comisión triestamental, pero donde además los y las estudiantes han sido claves en este caso.

Pregunta 4: ¿Cuáles serían los beneficios de incorporar perspectiva de género en los procesos de enseñanza aprendizaje?

Respuesta Viviana Sobrero: Los estudios muestran que precisamente la reproducción de los estereotipos de género a propósito de los ejemplos, de las prácticas que se refuerzan y se castigan, el tipo de abordaje de los conocimientos, es decir, lo que sucede en los tipos de interacción entre estudiantes hombres y mujeres, el tipo de vínculo que se genera en esta relación asimétrica que es la relación pedagógica, es donde se reproduce precisamente la desigualdad de género en este caso o la discriminación. Es precisamente, a propósito de lo que planteaba recién Loreto, la transformación va precisamente en la posibilidad o se juega en la posibilidad que tengamos de deconstruir nuestras propias prácticas que son las formas en que nos estamos relacionando como personas, y donde la relación pedagógica en la formación juega un rol determinante y donde ahí se juega el currículum oculto. Entonces, la mirada de transversalización es desafiante, pero es necesaria así queremos erradicar el sexismo en este caso porque precisamente la reproducción de estos estereotipos decía, no solamente se dan en lo declarado en el currículum o en la organización, o en la estructura, sino también y se refuerza, en los tipos de relaciones entre personas, en los tipos de interacción y ahí es entonces es fundamental incorporar la mirada y la deconstrucción tiene que ver cómo operan nuestros valores y nuestras ideas en nuestras acciones cotidianas. Entonces, no solamente tiene beneficios, sino que es indispensable a la hora de pensar en una transformación y la incorporación de la perspectiva de género en la formación y la convivencia universitaria.

Respuesta Loreto Pantoja: Mira la verdad iba a apuntar a lo que plantea Viviana que además de pensar que estamos formando a un o

una profesional, estamos formando personas y también esto va a tener un impacto en la convivencia diaria entre pares posteriormente, no solamente en la atención o el acompañamiento que le va a otorgar el profesional o la profesional a una persona, sino que también, va a ser parte de un equipo de trabajo que ojalá sea multidisciplinario y que por lo tanto ahí lo que prime sea el respeto, la no violencia en el trato, la igualdad de las oportunidades para todos y para todas. Entonces, es tan necesario desde nuestra responsabilidad obviamente ética en la formación, en el acompañamiento de la formación de este profesional, pero también como persona para este mundo, o sea a en mi deconstrucción personal me ha cambiado también la visión de la crianza, de la relación de pareja. Uno se empieza a cuestionar todo, lo que ves y no ves, todo. Cuando empiezas a ser más sensible ya es parte finalmente de tu vida.

Como disciplina hay muchos desafíos en lo que respecta a la violencia de género, derechos sexuales y reproductivos, autonomía de la mujer en términos de derechos sexuales y derechos reproductivos. Además, como también la perspectiva de género no la vamos asignando solamente a la mujer, sino también cómo desde la masculinidad también vamos deconstruyendo eso y en términos de salud sexual y reproductiva también vamos haciendo una mirada que la salud sexual y reproductiva tampoco es propia solamente de la mujer y vamos haciendo más igualitario para para todos y para todas, como derecho.

Ideas claves de cierre

Viviana Sobrero

Gran desafío el que nos pone un minuto abordar algo tan complejo, pero en realidad si tuviera que dirigirme a los docentes y las docentes que tienen, como decíamos antes, Loreto fue bien enfática en eso y lo comparto, el rol de quien ejerce docencia en este escenario es clave y el desafío no es menor y en ese sentido, además de formarnos y pensar en formarnos como esto que nos compromete como personas en nuestra biografía. Un poco Loreto lo

decía, o sea incorporar la perspectiva de género nos lleva a pensarnos como personas, no solamente como docentes, sino también como profesionales, como ciudadanos, en nuestra manera de interactuar, en nuestras decisiones, como sociedad. La invitación es a que esta deconstrucción sea en conjunto, sea pensado en comunidad. Aquí no hay ni verdugos, ni culpables, ni víctimas, ni victimarios. Aquí hay una sociedad que quiere ser mejor y tenemos que pensarnos juntos en eso y siempre que pensamos en formación docente, no estamos pensando en formarnos desde algún decálogo, alguna receta, sabemos que eso no es lo que funciona y que para nada sería deseable, sino como espacios de deliberación para pensarnos de otra manera y ahí aportan mucho los valores de cada uno, las experiencias que las y los docentes tienen, un gran bagaje de experiencia docente como desde ahí pensarnos para incorporar la perspectiva de género. Creo que aquí no hay alguien que enseña a otros sino más bien, es una comunidad que se piensa con un otro y ojalá como decíamos antes de manera triestamental, ojalá que nos pensemos como comunidad, los estudiantes tienen mucho que decir respecto a la docencia que desean, los docentes y las docentes tienen mucho que decir respecto de lo que necesitan para pensarse desde esta perspectiva e incorporar estos elementos, darse el permiso de deconstruirse. Para deconstruirse, hay que ser muy valiente porque además, después tengo que seguir funcionando ¿Qué significa? ¿Hay espacios protegidos para eso?, o sea, pensar en espacios de formación como espacio protegido, nos permitimos pensarnos y eso es acogernos desde una perspectiva de la reflexión sobre la práctica, pero donde nos entendemos como comunidad. En ningún caso es una receta, en ningún caso es pensar que una responsable o el único responsable, porque eso sería un peso abrumador y no nos permitiría avanzar y caminar así que creo que es una invitación para todos y todas, no solamente para los y las docentes.

Loreto Pantoja

Viviana lo dijo todo o casi todo, pero en realidad continuando un poco con lo que ella planteaba reforzar esto que como decía Viviana, no somos solos ni solas en esto, en este gran desafío, sino que obviamente hay instancias macro y micro y por lo tanto, creo sí también, como ella lo mencionó, es

fundamental para lograr esta transversalización en el currículum de la perspectiva de género es muy importante esta decisión institucional, esta declaración de que obviamente es esto lo que queremos ser como organización y cómo permeamos a toda esta organización, porque al final eso va a llevar a que todo fluya en el espacio del aula, en el proceso docente cuando todos estemos permeados, permeadas de esta perspectiva. Entonces esto como decía Viviana, estamos todos, todas, como unidades, como autoridades o macros como una organización completa y todos los actores. Si bien nosotros como docentes podemos perpetuar o facilitar el proceso, también funcionarios y funcionarias son fundamentales porque son parte de nuestra organización. Como ya lo mencioné, los estudiantes también que nos interpelan y nos hacen finalmente estar a la altura de lo que hoy en día es el estándar, y no podemos ser menos a lo que ellos también y ellas desean. Es importante que estos cambios, que son realmente profundos, no son de un día para otro, al ser también un proceso de construcción individual cada persona va a tener también sus tiempos y hay que tener paciencia y caminar finalmente todos juntos y juntas para lograr como aquí decía el webinar esta transformación real del currículum.

Puntos Clave

1. La Universidad de Chile incorporó en su modelo educativo actual la igualdad de género y no discriminación como principio orientador en coherencia con su ethos institucional, representando un desafío para garantizar espacios de discusión y garantes de una formación integral transformadora.
2. Las planificaciones curriculares deben revisarse, actualizarse y responder a los desafíos y cambios que la sociedad moviliza y promueve. La formación de profesionales que involucra la perspectiva de género representa una necesidad actual en ciencias de la salud.
3. Una proyección para el nuevo principio orientador sobre Igualdad de Género y No Discriminación, es buscar estrategias para materializar este principio a nivel curricular en las carreras de la salud.

Bibliografía Recomendada



- Buquet, A. (2011) Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33 (SPE), 211-225. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>
- CEPAL (2017) Estrategia de Montevideo para la Implementación de la Agenda Regional de Género en el marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41011-estrategia-montevideo-laimplementacion-la-agenda-regional-genero-marco>
- Comisión Internacional de Juristas ICJ. (2007). Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. <https://www.refworld.org/es/docid/48244e9f2.html>
- Lamas M, (1986) La antropología feminista y la categoría de género, *Nueva Antropología*, VIII(30), 173-198. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15903009>
- Universidad de Chile, Rectoría, Dirección de Igualdad de Género (2018). Política de corresponsabilidad social en la conciliación de las responsabilidades familiares y las actividades universitarias. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/149313>
- Vicerrectoría de asuntos académicos, Universidad de Chile. Modelo educativo. (2021). Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1oggp-0u_3KNdgiK1V0OESMh5btXbGvVB/view
- RODIGOU, M., Blanes, P., Buriyovich, J., Domínguez, A., & Rodigou, M. (2011). Hacia una mayor democratización de las universidades. Maite Rodigou et al., Trabajar en la universidad:(des) igualdades de género por transformar, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Verdonk, P., Benschop, Y., de Haes, H., Mans, L., & Lagro-Janssen, T. (2009). 'Should you turn this

into a complete gender matter? 'Gender mainstreaming in medical education. *Gender and education*, 21(6), 703-719.

Valenzuela, A., & Cartes, R. (2019). Perspectiva de género en la educación médica: Incorporación, intervenciones y desafíos por superar. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 84(1), 82-88.



FACULTAD DE MEDICINA
UNIVERSIDAD DE CHILE



Departamento
de Educación en Ciencias de la Salud

FACULTAD DE MEDICINA
UNIVERSIDAD DE CHILE



Departamento Promoción de la
Salud de la Mujer y el Recién Nacido

FACULTAD DE MEDICINA
UNIVERSIDAD DE CHILE

