

Tendiendo puentes

Experiencias de cátedra en primera persona

Patricia B. Said Rücker (coord.)

Jorge A. Chiapello

Nora B. Coniberti

Horacio R. Sotelo



Tendiendo puentes
Experiencias de cátedra
en primera persona



Tendiendo puentes

Experiencias de cátedra en primera persona

Patricia B. Said Rücker (coord.)
Jorge A. Chiapello
Nora B. Coniberti
Horacio R. Sotelo

Tendiendo puentes : experiencias de cátedra en primera persona / Patricia B. Said Rucker ... [et al.]; coordinación general de Patricia B. Said Rucker. -

1a edición para el profesor - Corrientes : Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste EUDENE, 2023.

Libro digital, PDF/A - (Ciencia y técnica)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-656-213-7

1. Didáctica. 2. Educación Universitaria. 3. Formación Docente. I. Said Rucker, Patricia B., coord.

CDD 378.125

Coordinación editorial: Natalia Passicot

Corrección: Irina Wandelow

Diseño y diagramación: Ma. Belén Quiñonez



© EUDENE. Coordinación General de Comunicación Institucional,
Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes, Argentina, 2023.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.
Reservados todos los derechos.

25 de Mayo 868 (CP 3400) Corrientes, Argentina.
Teléfono: (0379) 4425006
eudene@unne.edu.ar / www.eudene.unne.edu.ar

*A nuestras familias, sin su apoyo
no podríamos dedicarnos a la
docencia en la universidad.*

ÍNDICE

Prólogo	8
---------------	---

Capítulo 1. Análisis de una cátedra y su dinámica de crisis

Jorge A. Chiapello

Introducción	9
La cátedra en crisis	9
La cátedra como organización académica	10
La cátedra y su particular movimiento institucional	17
Condiciones institucionales de funcionamiento	18
Dinámica de crisis	20
La institución en crisis	26
Las influencias externas	33
Conclusiones	50

Capítulo 2. Formación docente y práctica reflexiva

Nora B. Coniberti

Introducción	56
Descripción de los momentos más significativos de la carrera	57
La formación docente y la práctica reflexiva	68
Posibles líneas de abordaje teórico	70

Capítulo 3. Ser docente y las múltiples dimensiones de su realidad compleja

Patricia B. Said Rucker

Introducción	74
Descripción de los momentos más significativos	75
Impacto en la práctica docente de aula y a nivel institucional	80
Posibles líneas de abordaje teórico	88



Capítulo 4. La experiencia es la que da significado

Horacio R. Sotelo

Introducción	102
Eje núcleo de trabajo, presentación y descripción	102
Yo como alumno y las primeras influencias	102
Ser profesor... ..	104
Transformaciones... que deforman... ..	104
El cambio nace de uno mismo	105
Eje de análisis: ¿Cómo llegué a ser quien soy ahora?	106
¿Qué es ser docente?	108
Eje de reflexión	110



Prólogo

El presente libro reúne diversas producciones realizadas en el contexto de actividades de formación en docencia universitaria de los integrantes del Grupo de Investigación y Desarrollo (GID) del área de Medicina, Odontología y Salud, denominado Investigación Educativa en Contextos de Salud (Inecsa) de la Universidad Nacional del Nordeste (Unne).

Como se desprende de su propia denominación, el objeto de estudio del GID-Inecsa es la investigación educativa que sus integrantes, como docentes-investigadores, vienen llevando a cabo en distintos escenarios de carreras universitarias del área de la salud.

Los autores transitan en su quehacer habitual las aulas universitarias como docentes-investigadores, donde desarrollan temáticas relacionadas a su formación disciplinar original. Sin embargo, y simultáneamente, asumen el rol de alumnos en aquellos espacios en los que realizan actividades de formación continua requeridas para su desempeño, tanto en áreas relacionadas al ejercicio de su profesión como a la docencia universitaria en sí misma.

En este caso, esta producción está relacionada al trayecto de formación docente profesional de los integrantes del GID-Inecsa en carreras de especialización en Docencia Universitaria, requerido por los procesos de acreditación de las carreras de la salud, a fin de ejercer la docencia en etapas específicas.

Dada la formación disciplinar de los autores mayormente en ciencias de la salud, con modalidades propias de expresión, emprender el mencionado trayecto de formación docente ha implicado comenzar a entender el lenguaje de las ciencias de la educación. Es relevante mencionar aquí que dicho proceso presentó diversas dificultades para poder avanzar en la carrera de especialización, por lo que han tenido que tender puentes entre su formación en ciencias de la salud y la formación disciplinar en docencia universitaria.

Los ensayos se basaron en los trabajos finales que fueran oportunamente evaluados y aprobados por los cuerpos docentes respectivos de las carreras de especialización en Docencia Universitaria de la Unne. Las experiencias de los autores en sus funciones como docentes universitarios, plasmadas en estos ensayos, permiten tener diversas miradas sobre la actividad docente en la Educación Superior.

Patricia Said Rücker



Capítulo 1

Análisis de una cátedra y su dinámica de crisis

Jorge A. Chiapello
Especialización en Docencia Universitaria
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional del Nordeste

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo de este ensayo se ha optado por el estudio de la dinámica de crisis a manera de eje vertebrador a diferentes niveles: cátedra, institución, país.

En el primer nivel se incluyen las modalidades de enseñanza y la relación teoría-práctica. En el último nivel se consideran todos los elementos más externos tales como país, Estado, mercado, sociedad, que interaccionan entre ellos y con los demás niveles. Cada uno de estos componentes están interrelacionados entre sí e inmersos en un contexto global de crisis.

Para la realización de este análisis, se recurrió a los marcos teóricos y a las experiencias recogidas durante el desarrollo de la carrera de Especialista en Docencia Universitaria respetando el citado eje vertebrador. El abordaje del trabajo fue cualitativo, mediante la realización de entrevistas personales. El muestreo fue intencionado, a informantes clave –como el profesor titular, profesor adjunto y jefes de trabajos prácticos de la cátedra– y alumnos que estuvieran cursando la asignatura. Fue realizado en el ámbito de la Universidad Nacional del Nordeste.

LA CÁTEDRA EN CRISIS

Para el análisis de la cátedra, de acuerdo a sus peculiares características, se ha optado por abordar el tema de manera global e integrada. Se la analiza como una organización académica con sus particulares condiciones institucionales que la emplazan en una situación de crisis al momento de ejercer la educación universitaria.

En coincidencia con la opinión del mismo Profesor titular (PT), quien sostiene que «la cátedra presenta –o padece– una situación de *crisis*», se parte de dicha premisa que surge de una percepción integral y empírica del autor respecto de la cátedra. En este sentido, la situación de crisis de la cátedra será fundamentada mediante un análisis –por separado– de cada uno de los aspectos que la caracterizan como organización académica y de sus

condiciones institucionales en el ejercicio de formar profesionales de la salud. El análisis incluirá la relación teoría-práctica de esta cátedra debido a sus características y como parte constituyente –y tal vez un síntoma– de su dinámica de crisis.

Cada uno de estos elementos que la conforman aporta o influye, en mayor o en menor medida, a esa «dinámica de crisis» que padece la cátedra. Otros tantos elementos constitutivos actúan como «protectores» de la misma ante la crisis, como así también no se descarta un comportamiento mixto de estos elementos (promotores-protectores) según las circunstancias, partiendo de la base de que no se trata de un proceso estático y único, sino, todo lo contrario, de uno dinámico y multifactorial.

Esta evaluación partirá de datos vivenciales y observaciones recogidos de la realidad respecto de la cátedra y de los elementos que la conforman, para luego realizar un análisis teórico desde la perspectiva de diversos autores. Posteriormente, se llevará a cabo una integración de todos estos elementos a fin de poder obtener conclusiones válidas y comprobar así la pertinencia –o no– de la premisa arriba consignada. Se prevé asimismo un lógico entrecruzamiento de fuerzas, ejercidas por estos elementos que forman parte de este análisis, tanto de los aspectos estructurantes y su particular «movimiento institucional» como de las condiciones institucionales para su funcionamiento.

La cátedra como organización académica

En la cátedra –como una organización académica– se pueden diferenciar para su análisis tanto sus aspectos estructurantes como su característica dinámica institucional en la tarea de educar.

Dentro de los primeros, el espacio es uno de los elementos que más promueve y sostiene la crisis en la que se encuentra la cátedra, afectándola en diferentes niveles, visualizada en el relato de los diferentes actores (Profesor titular-PT, Jefe de trabajos prácticos-JTP y Alumnos-A).

PT. La cátedra no ocupa espacio propio, tiene una oficina administrativa donde está la secretaria con el jefe de cátedra; la mayoría de nosotros ocupa espacios comunes. Tenemos el espacio que nos da nuestra función.

JTP. No, la cátedra no tiene lugar. Está ahí en la Facultad, en la oficina del profesor, que es funcionario de la Facultad, y el lugar de reunión es la casa del jefe.

A. El lugar físico de la cátedra, yo particularmente no lo conozco. Sé que está en la Facultad.

De acuerdo a lo relatado por los actores, se comprueba que la cátedra carece de espacio propio y que su funcionamiento se condiciona a espacios destinados a las otras actividades y/o funciones llevadas a cabo por sus miembros, tanto por los de mayor jerarquía académica, que trasuntan espacios de poder (secretarías, entre otros), como aquellos docentes auxiliares que trasladan la actividad de la cátedra a Centros y Salas de Atención Primaria y hospitales, donde habitualmente ejercen su profesión médico-asistencial.

Todo esto se aleja sustancialmente de la conceptualización acerca del término *proxemia*, realizada por Edmond Marc y Dominique Picard (1992), definida como el «conjunto de observaciones y teorías que conciernen al uso que el hombre hace del espacio como producto cultural específico». Cuanto mayor es este alejamiento, mayor es el sustento de la crisis en esta cátedra.

Para Aldo Schlemenson (1987), el espacio es un «ámbito de trabajo» relacionado estrechamente con la tarea docente, no solo un objeto en sí mismo y para el individuo que la lleva a cabo, sino que además es «un objeto por parte de la regulación institucional, un vehículo de mensajes, un instrumento de transacción y de negociación». Esto último toma cuerpo en «pruebas de respeto y aceptación de las normas, expectativas y valores de la institución». Más allá de sus características de seguridad y salubridad, como cualquier otro ámbito de trabajo, respecto al espacio donde la cátedra lleva a cabo la tarea docente se consideran otros elementos, tales como el grado de complejidad y los montos de ansiedad y problematización, factibles de incorporarse a la crisis y aún potenciarla por añadidura.

Si a todo lo anterior se le introduce el concepto de espacio social, regulado por normas culturales, sociales, psicológicas, a su vez anclado en las relaciones intersubjetivas entre sus protagonistas, deducimos que la disposición espacial es un factor influyente en la comunicación, donde la accesibilidad visual –entre otros elementos– juega un rol muy importante, pues favorece o evita la crisis.

Ahora bien, el edificio y sus instalaciones, desde un punto de vista simbólico, pueden ser conceptualizados de la siguiente manera:

- Constituyen y funcionan como continente –en el sentido de límite, protección y cobijo–, se convierten en objeto de vinculación afectiva de gran importancia, representan el poder instrumental de los grupos y las personas que pertenecen a ellos e inciden directamente sobre sus sentimientos de potencia e impotencia.
- Operan como vínculo de expresión en la relación de la población escolar con la autoridad social.
- Son la expresión de un modelo pedagógico que condiciona en buena parte el comportamiento del individuo.

Bajo la lupa de estos elementos, surge una clara afectación de la institución toda en sus diferentes niveles, lo que será debatido *in extenso* posteriormente y en particular a nivel de la cátedra en cuestión, tomando claramente como eje causal la falta de un espacio adecuado y carente de funcionalidad que determina una merma en lo que respecta a actividades relacionadas al intercambio, la reflexión y la investigación, entre otras.

En este sentido, Lidia Fernández (1994) afirma que «es una experiencia común la limitación que significa el espacio inadecuado, escaso, mal equipado y el sobreesfuerzo –a veces imposible– que exige trabajar como si esa limitación no existiera». Sobre la base de la elasticidad para la determinación del espacio, describe el modelo «cruzado», espacio abierto, flexible, con adaptación a diferentes usos, en contraposición al modelo «cenáculo», espacio visto como algo hermético y rígido, tanto en su distribución como en su diseño.

Asimismo, ella recalca el rol –como espacio material– del edificio y sus instalaciones definidos como «un conjunto de condiciones que afectan la calidad de la enseñanza y el aprendizaje» debido especialmente a que actúa como el continente de un grupo de seres humanos, según se ha considerado anteriormente.

Los actores institucionales dramatizan esta situación caótica –la de no poseer un espacio propio–: «y nosotros no tenemos un espacio propio de la cátedra, pero cuando nos reunimos, lo hacemos ya sea en domicilios particulares, sino buscamos un espacio dentro de la Facultad en un horario extracurricular como para reunirnos todos».

Y en lo relativo a la escasez de recursos, el JTP afirma: «además, desde el punto de vista didáctico-práctico, no tenemos instrumental. La cátedra no nos provee de material como para poder mejorar algunas situaciones como, por ejemplo, multimedia. La cátedra no solo nos tendría que brindar el lugar para hacer esto, sino que también nos tendría que brindar el asistente de pedagogía, los materiales, etc.»

Visualizados de esta manera, el edificio y los equipamientos representan el poder instrumental de los grupos y las personas que pertenecen a la institución e inciden directamente sobre sus sentimientos de potencia e impotencia.

Para el caso del aprendizaje, las investigaciones muestran que la autoestima y la autoconfianza están vinculadas directamente con la certeza respecto de ser aceptado y valorado, y con la seguridad de disponer de los instrumentos y ayudas necesarios para avanzar en los trabajos. (Fernández, 1994)

La historia de la cátedra, en especial el momento de su creación o el «momento del surgimiento», como lo expresa Fernández (1994), ejerce una impronta que marcará su evolución, su crecimiento y su orientación como organización académica, en todas sus áreas, especialmente en lo referente a su relacionamiento con la cátedra «madre» u original de la que se desprende. De allí en más, en la tarea de formar profesionales de la salud, se percibe dicha impronta y forma parte de uno de los ejes de fuerza que fomentan su crisis. De esta manera, lo expresa la misma autora: «es el peso de la representación sobre el origen y la historia institucional como condición estructurante del funcionamiento y los resultados. La importancia de la historia sobre la configuración de las situaciones presentes es un axioma de los estudios sociales, no un simple recordatorio cargado de subjetividad de hechos pasados».

El PT nos relata la cronología de creación de una y otra cátedra, el momento en que asumió su conducción por concurso: «¿Por qué se creó la segunda cátedra? Una de las razones debe haber sido el número de alumnos, porque ya era excesivo tener, por ejemplo, 70 alumnos. Era mucho». Ese «momento del surgimiento» de una nueva unidad docente, de acuerdo con Fernández (1994), se da en respuesta a la necesidad académica producida, en este caso, por el fenómeno de la masividad de alumnos sobre la cátedra «madre» u original de la que surge el desprendimiento. Su primera concreción implica una propuesta de organización institucional y un currículo. La calificación de cátedra «madre» no es azarosa, sino que es, a manera de metáfora, el reflejo de un comportamiento para con la cátedra «hija» en toda su evolución hasta el presente. Este presente de crisis, para la cátedra en cuestión, halla su origen en el momento mismo de su surgimiento.

Ese camino histórico consta de un rico y colorido anecdotario, como relata con orgullo y nostalgia el Profesor Adjunto (PA): «a Mercedes era camino de tierra, a Curuzú Cuatiá nos fuimos a pie y demoramos 10 horas». Así lo define Fernández (1994) cuando dice que los grupos convocantes quedan disponibles para recibir inversiones de carácter heroico. Por momentos, este accionar como grupo –o su «poder de hacer»–, según Gerard Mendel (1996), «los hacen potenciales héroes y potenciales villanos a los ojos de las poblaciones que optan por seguirlos o rechazarlos».

El docente continúa su relato: «en Mercedes, por ejemplo, para nosotros era un lugar de delicia por el trato que teníamos, después se fue deteriorando el trato y no fuimos más de rabia. Hasta Goya nos animábamos a ir, no nos recibían al principio y luego lo hicieron». Este tipo de actividades o proyectos –históricos o actuales– favorecen el establecimiento de un vínculo ambivalente, «grupo-continente», que se fortalece en momentos críticos y actúa a manera de elemento aglutinante.

En lo relativo a la ubicación de la cátedra en el contexto, desde el punto de vista geográfico, académico y curricular, salvo en este último, no parece ser que estos elementos participen del proceso de crisis.

Basándonos en lo expuesto por Fernández (1994), con respecto a la ubicación geográfica de la Facultad y sus fines y objetivos sociales, como de la cátedra en particular, al «ser parte de la Universidad Nacional del Nordeste», según uno de sus actores históricos, se establecieron las bases del «mandato social» en ese momento. De esta manera y parafraseando a dicha autora, «la Facultad se convirtió en una institución social destinada a lograr los niveles de integración psicosocial de la estructura global de la sociedad. Estos niveles funcionan y se alcanzan haciendo pivote en la aceptación de ciertos valores y normas y en la obediencia a estructuras y personas que las representan (autoridad)».

En lo relativo a la ubicación curricular, el PT expresa claramente la misma en el nuevo plan y su relación con la etapa final de la carrera. La ubicación (inserción, articulación) de la cátedra en el contexto académico, más allá de las intenciones puestas en papel, no cubren las expectativas de algunos docentes que, según describen, notan falta de «continuación de pensamiento entre las cátedras» y de relación con otras cátedras.

Visualizado de esta manera y coincidiendo con Stephen Ball (1989), existen procesos micropolíticos que actúan –basados en sus aspectos negativos– en la organización, estancan el cambio e impiden la alteración del *statu quo*, como así también generan disfunción, enrarecimiento e interrupción en todo lo inherente al proceso educativo. Aquí se destaca a simple vista cómo estos procesos se confabulan para promover la crisis de una cátedra de por sí susceptible.

Pasando ahora al análisis de la cultura particular de la cátedra y su peso específico en la génesis de su crisis, los comentarios de los diferentes actores permiten una óptima visualización de la situación:

PA. En cuanto al docente que enseña esta asignatura, tiene características que lo distinguen de los otros docentes de la carrera, la forma de ser, de tratar, el vocabulario que utiliza y la sensibilidad que manifiesta...

PT. Acá la estructura de la cátedra sigue siendo feudal...

PA. Sí, desde ya no es una actitud dictatorial ni mucho menos, sino simplemente distribuir las tareas...

JTP. No, no. No hay normas estrictas. Cada uno hace lo que le parece.

JTP. Las normas son verticales, aunque se escucha a todos.

A. Es una cátedra accesible, ordenada...

PA. En general, es un grupo de tareas con muchas inquietudes en los cambios, eso también responde un poco a que les gustan los cambios... Se habla mucho, se conversa mucho, y hay una masa crítica más grande con respecto a la necesidad de implementar nuevas técnicas de enseñanza... No vemos resistencia a estos cambios que se proponen.

JTP. Hubo intentos, pero en temas elementales nunca se llegó a nada y se habló de temas generales.

JTP. Y, bueno, si uno está en esto, sigue la de cambio. Cuesta sobre todo en cátedras con estructura muy estable, muy rígidas y que son muy difíciles. Pasará mucho tiempo para que cambiemos algo en la cátedra.

Existe una clara discrepancia de opiniones entre los actores con respecto a su rango académico y su grado de relacionamiento con la institución. El PT y el PA difieren en sus apreciaciones respecto de los JTP y entre estos, según fueran adscriptos o por concurso. Es notable cómo el rango o el posicionamiento jerárquico en la cátedra de los diferentes actores condicionan sus testimonios, en especial en lo referente a los cambios experimentados (relacionados al cambio curricular, de la estructura y modalidad de la cátedra) que de esta manera son percibidos de manera diferente.

El PA demuestra una buena adaptación a los cambios, considera a la cátedra como innovadora y la relaciona con la disciplina, donde los descubrimientos y los cambios son la regla. Esto es contrastado con la percepción de los JTP que consideran a la cátedra como rígida y opuesta al cambio.

El PT es quien define con sus propias palabras el origen de esta jerarquización de los puestos dentro de su cátedra en un pasado «feudal». Este modelo de tipo «patriarcal» por momentos se percibe «fraterno», es decir, la dinámica se ve influenciada por una puja entre una organización de iguales versus continuar con «la línea del maestro».

Los distintos testimonios en lo que respecta a la valoración de la cátedra en sí reflejan por parte de los docentes que se promociona, que las clases son obligatorias, que se pueden recuperar al igual que los prácticos, por lo que resulta «liviana» para los alumnos debido a su método de evaluación de los aprendizajes, siendo uno de los pilares de la crisis.

El proyecto de la cátedra está íntimamente ligado a su génesis y es un ícono de la crisis en la que está inmersa. Esta cátedra en particular nace como consecuencia de un ingreso masivo de estudiantes y, por ende, de una distorsión de la relación numérica docente-alumno que se fue deteriorando progresivamente al extremo de afectar

todas las áreas de la actividad docente de la cátedra «madre» u original. A su vez, la implementación de la reforma curricular dirigida a paliar dicha situación introdujo otra problemática –tal vez transitoria– que enmarca a la cátedra en una nueva situación intermedia educativa, la de adaptar el programa de estudios al nuevo perfil institucional del egresado.

El proyecto pedagógico actual se basa en la propuesta del cambio curricular con la formación de un médico generalista, con introducción de estrategias de enseñanza innovadoras, adecuación, selección y jerarquización de contenidos, participación, prácticas grupales activas y críticas, a fin de mejorar la articulación teoría-práctica, las prácticas tempranas y la aplicación en un contexto social y familiar. Es un cambio diametral en relación al proyecto inicial que se interpreta como enciclopedista, mítico, con componentes utópicos, que no puede ser sostenido y que fue modificándose y adaptándose a los nuevos paradigmas.

El cambio curricular respondió al ingreso irrestricto, como proyecto social, que sobrepasó la capacidad operativa de la cátedra por sus demandas y exigencias.

En este ensayo, el tratamiento de la crisis a nivel de la cátedra lleva a citar cómo es afectada la capacidad del equipo docente de generar y aplicar mejores «formas de organización» y de «producción pedagógica», como así también de inserción de la cátedra en el medio académico. Las «utopías fundacionales» de la cátedra han sido sobrepasadas por la realidad y, como consecuencia, la reforma curricular se ha replanteado una adaptación de su programa hacia un nuevo perfil del egresado y un número menor de estudiantes.

Este cambio curricular, como manifestación clara de la crisis a nivel institución, modificó el contenido de la materia, en «donde se imparte el conocimiento que es lo básico para un médico generalista». A nivel de la cátedra, los JTP perciben como amenaza a su propia existencia docente el hecho de tener que «bajar» la calidad de la enseñanza para la formación de médicos generalistas, siendo ellos en su mayoría especialistas en la disciplina. Este fenómeno es mejor descrito por Fernández (1994), tomando a Thom, pues «sufren un estado de debilitamiento, aparentemente inmotivado en sus mecanismos de regulación, y perciben ese estado como una amenaza a su existencia».

Al considerar posiciones y funciones, distribución de responsabilidades y el trabajo dentro de la cátedra, se la debe tener presente como una organización. De acuerdo con la definición de Parsons en Amitai Etzioni (1994), una organización es una unidad social, una agrupación humana, deliberadamente construida para alcanzar fines específicos. Así, corporaciones, ejércitos, escuelas, hospitales, iglesias y prisiones se cuentan entre ellas, mientras tribus, clases, grupos étnicos, grupos de amigos y familias se excluyen del concepto.

En tal sentido, siguiendo a Etzioni (1994), se pueden considerar en ella tres características:

1. La división del trabajo, del poder y de las responsabilidades de la comunicación, que han sido deliberadamente planeadas para favorecer la realización de fines específicos;
2. La presencia de uno o más centros de poder que controlan las tareas;
3. El recambio del personal.

La división del trabajo aparece en el caso de la cátedra analizada como una actividad planeada, ya que, como dice un PA:

Acerca de la organización de las tareas, están dirigidas por el Profesor Titular y en reuniones de cátedra se van diagramando y consensuando las actividades que se van a llevar a cabo en el año lectivo próximo. Hace muy poco hemos tenido una reunión previa al inicio de las actividades, nos hemos puesto de acuerdo sobre la distribución de los teóricos, la forma y lugar en donde se van a llevar a cabo los trabajos prácticos, la puesta en marcha de nuevas modalidades como el trabajo en campo para los jóvenes, como una práctica que van a llevar a cabo...

También se evidencia que hay una división de las distintas actividades y responsabilidades de la cátedra cuando otro de los PA menciona:

Participo también en la elaboración de cuestionarios para las evaluaciones. Es una actividad de la cual soy activo responsable del control y de los resultados. Muchas veces me toca, al término de las evaluaciones, contestar y fundamentar algunas respuestas que la cátedra considera acertadas, y nosotros hacemos la inspección de las pruebas y los resultados.

Nuevamente, el primer PA citado comenta que se ocupa de la elevación de la memoria anual de la cátedra y de la presentación del plan de actividades: «Analizar la división del trabajo de la cátedra nos sirve para determinar los fines reales de la misma».

De los datos recogidos se desprende que la distribución se hace alrededor de tareas docentes únicamente, lo que queda además confirmado con el comentario de un PT: «Con la llegada de la masificación de los ingresos hubo que dedicar casi todo el tiempo a la enseñanza de grado y se dificultó mucho la tarea de extensión, se bloqueó prácticamente»; quien agrega asimismo que en otro momento se apartó de un trabajo de investigación por falta de fondos.

La responsabilidad de la comunicación se halla a cargo de la secretaria, quien por nota o telefónicamente notifica del horario y lugar de las clases, de los temas a enseñar y de los eventuales cambios en la planificación. La comunicación entre los distintos integrantes de la cátedra es abierta.

El PT enriquece este análisis al declarar que:

El titular es el que planifica, coordina y dirige la cátedra, y asiste a todas las clases teórico-prácticas para darlas o apoyarlas. En cambio, el adjunto cumple las tareas emanadas del titular acerca de la coordinación, ejecución del trabajo y controlar el cumplimiento por parte de los JTP. Estos, por su parte, tienen a su cargo el trabajo de las habilidades y destrezas en las tareas asistenciales.

De este modo se visualiza cómo las responsabilidades legales, según Ball (1989), y en este caso, al PT lo sitúan en una posición única de autocracia admitida y convierten a la cátedra en la expresión de su autoridad. Este poder de decisión encuentra apoyo en aquellos a quien dirige, especialmente en los PA, quienes también comparten actividades de planificación y control del trabajo.

Demostrando un rasgo muy particular en esta cátedra de tipo «cruzada», descrita así por Fernández (1994), a la hora de definir la forma de trabajo de los alumnos se espera una autorregulación por parte de ellos, no siendo el control riguroso. Los docentes lo describen así:

Los prácticos tienen un temario que está impreso en su ficha y consta de 15 puntos, que es lo que se debe cumplir en el trabajo práctico. Los alumnos deben cumplir 15 créditos y pueden hacerlo con uno o varios de la cátedra que les designa un docente. Ellos pueden optar por otros.

La cátedra y su particular movimiento institucional

Para analizar los tipos y modos de interacción del equipo docente con los alumnos y con el afuera institucional y social, se recurre a Marc y Picard (1992), quienes sostienen que «la interacción no es solo un proceso de comunicación interpersonal, sino que es un fenómeno social anclado en un arco espacio temporal de naturaleza cultural marcado por códigos y rituales sociales».

Las relaciones interpersonales, tanto verticales (autoridades, profesores, JTP, alumnos) como horizontales (entre pares), forman parte fundamental de la interacción psicosocial de la cátedra, constituyéndose así en uno de los estructurantes básicos de la vida cotidiana en el trayecto de formación de docentes y alumnos.

Una vez establecidos estos conceptos, el PT y el PA aseguran la existencia en la cátedra de un ambiente de cordialidad y consenso en los planos vertical y horizontal. Esto contradice el reclamo de los JTP por la falta de consenso en los aspectos organizativos y criterios profesionales que describen dos grupos de docentes que no actúan con unidad y coherencia.

Los JTP plantean falta de comunicación vertical entre docentes en cuestiones organizativas y pedagógicas. Los alumnos opinan que hay una buena relación interpersonal entre docentes y alumnado: «la relación con los docentes es buena, se brindan a todos por igual». Aunque aseguran que «existe poca relación entre cátedras». Bajo la luz de estos testimonios, se confirma un ambiente de crisis en el plano de las relaciones interpersonales que trasunta y se exterioriza hacia el afuera institucional y social.

Para poder analizar adecuadamente la interrelación cátedra-institución, es necesario tomar en cuenta que, en el devenir de la Facultad, la cátedra ha tenido una trayectoria importante, sobre todo en los últimos veinte años, ocupando su titular cargos de importancia capital en la toma de decisiones. El PT y PA reconocen que «la cátedra siempre estuvo relacionada con el gobierno de la Facultad, a través de la Secretaría Académica, decanato, como consejero, siempre en relación institucional directa».

Etzioni (1994) conceptualiza magistralmente esta situación: «el poder de una organización para controlar a sus miembros se basa en puestos específicos (jefe de departamento) en una persona (hombre persuasivo) o en una combinación de ambos». Coincidiendo con el autor en este caso en particular, la Facultad, que es una organización moderna y burocrática, tuvo en este PT un jefe con características de «jefe de departamento» y de «hombre persuasivo» que le permitió mantenerse y mantener a profesores de su cátedra en puestos clave durante muchos años. El PA enriquece estos conceptos cuando menciona que el PT hizo posible la incorporación de pedagogos dentro de la Facultad, lo que marcó un hito,

y luego habla de la vinculación con su titular: «Mi responsabilidad es estar muy cerca de nuestro profesor titular y reemplazarlo cuando él no está, y participar en las tareas de organización, de control y de preparación de lo que hace a la marcha de la cátedra». Además, reafirma un compromiso con el cargo, con lo que la organización no se menoscaba, coincidiendo con Etzioni nuevamente.

No cabe duda, basándonos en estas expresiones, que este PT ejerce una autoridad burocrática, ya que sus docentes aceptan sus reglas por considerarlas legítimas, pero también ejerce una autoridad carismática, pues sin duda su personalidad fue influyente para el resto de los profesores. Esto se podría transpolar, aunque sea en parte, a un dejo de ritual de reconocimiento y de veneración, de acuerdo con las definiciones de Marc y Picard (1992).

Habiendo compilado toda esta información, hasta aquí se puede inferir que a nivel de cátedra existe un líder sólido, una persona, un jefe o cabeza de la organización que proporciona así la «palanca psicológica» que refuerza el compromiso abstracto con las reglas de la organización, lográndose la visualización de una imagen más concreta y cálida con la que es más fácil identificarse. Su consecuencia inmediata es la escasa probabilidad de surgimiento de una crisis de sucesión y, por ende, de un fortalecimiento de la dinámica de la cátedra. A nivel institución, la aceptación de la autoridad sería, desde este punto de vista, la garantía de control social.

Condiciones institucionales de funcionamiento

En el funcionamiento a nivel de dinámica, clima y ritmo de la vida cotidiana, debemos considerar diversos aspectos que hacen a la misma: relaciones personales entre docentes y entre docentes y alumnos en la tarea educativa. La situación de crisis que envuelve a la cátedra también denota este nivel de análisis en cada uno de sus aspectos constitutivos.

Se trabaja en particular en lo referente al tipo y grado de afectación del funcionamiento a nivel de la dinámica de esta cátedra, por parte del espacio, los recursos (material de trabajo, equipamientos, edificio e instalaciones, entre otros). Ya se ha analizado parcialmente el espacio –en un apartado anterior de este trabajo– como un aspecto estructurante, tomando al respecto como referencia el aporte de autores como Lidia Fernández (1994). Los testimonios de sus actores amplían la visualización de la situación al decir que la cátedra no tiene un lugar fijo, no ocupa un espacio propio, entre otras expresiones que ya se mencionaron.

En este sentido, un docente expresa su preocupación por la falta de espacios para la realización de sus prácticas: «El gran problema que nosotros tenemos. Hay lugares donde por la cantidad de pacientes debiéramos aprovechar y no se puede, porque las cátedras no tienen permitido el ingreso. La Facultad no se ajusta a las exigencias de los hospitales, entonces no se les permite ingresar a los alumnos. Es como que faltan esas cosas».

Más allá de las dispares apreciaciones que los diferentes actores tienen de su cátedra, la misma está contenida en un contexto académico mayor, la Facultad, que a su vez ha sido calificada por evaluadores externos. De esta manera se deduce fácilmente que, si bien la situación real de la cátedra es conocida por todos los actores académicos, no todos la vivencian en un estado de crisis, especialmente cuando se trata de los extremos en la escala de la jerarquía académica: los PT y PA sostienen que todo está bajo control;

los alumnos adoptan una situación de «acomodamiento complaciente» que les resulta beneficioso. Al referirse a la cátedra, sostienen que es buena, tranquila y permite cursar bien la materia, formato adecuado para una etapa de fin de su carrera como estudiantes.

El proyecto de la cátedra coadyuva a esta posición proponiendo formar profesionales de la carrera con conceptos de la disciplina, pero no médicos especialistas en ella, coincidiendo con los alumnos. Los JTP se constituyen en los más críticos y contestatarios, resaltando el impacto de estas carencias o irregularidades sobre los diferentes aspectos de la vida cotidiana.

En la situación particular de esta cátedra –que no posee espacio propio y definido–, el edificio no se constituye en el continente de este grupo humano y los escasos equipamientos –que representarían su poder instrumental– inciden directamente sobre sus sentimientos de impotencia. Especialmente, los JTP manifiestan que la escasez de recursos afecta la tarea educativa, lo que perciben como una «pérdida del guion utópico» del que nos habla Fernández (1994).

En las relaciones personales entre los docentes de la cátedra igualmente se pone de manifiesto la crisis cuando expresan que «no hay acuerdo y consenso entre los diferentes docentes», lo que puede ser visto por estos docentes como la necesidad de que la cátedra se comporte según el modelo del «cenáculo» de Fernández (1994). Las normas definen detalladamente el comportamiento esperado, como una situación opuesta al modelo «cruzada», en donde no hay un sistema estricto de control.

Esta tensión entre los docentes se traslada a toda la cátedra –en su tarea educativa misma– y fue expresada por los alumnos de la siguiente manera: «Ahora, nuestro JTP es algo crítico. Él dice que hay algunas discrepancias en los conceptos... varía un poco y las cosas no quedan claras».

Una visión diferente tiene el PT al afirmar: «He fomentado un estilo que puede ser definido como amigable, tanto entre los docentes como entre los estudiantes, y por lo menos no me han negado nunca la colaboración que les he pedido». En esta afirmación podría verse lo que Fernández (1994) expresa en cuanto al modelo de representación de la autoridad –en este caso de características benéficas–, de carácter auxiliador y fiel al «guion utópico en la relación con los docentes», que «el maestro compromete a abandonar rivalidades y amarse en la adhesión al proyecto con garantía de pertenencia y aceptación, y nuevos adeptos entre los estudiantes».

Como una muestra más de la diferencia de las apreciaciones –o la distancia entre los puntos de vista– que poseen los docentes pertenecientes a los extremos de la escala jerárquica académica particular de esta cátedra, otros docentes de menor rango plantean una queja cuando afirman «que la mitad [de los docentes] no da prácticos porque pone como excusa que en el lugar donde están no les dejan dar clases con los alumnos».

Posiblemente, los docentes que hacen esta afirmación tienen una visión excesivamente crítica sobre sus pares, quienes tal vez sientan como una ausencia el hecho de no disponer de un espacio para su actividad educativa. En este sentido, Fernández (1994) se refiere a la relación entre el espacio y el trabajo pedagógico, donde el primero tiene una fuerte incidencia particularmente sobre la confianza y la pertenencia de los docentes.

Asimismo, se manifiesta la crisis en los aspectos de funcionamiento de la cátedra como organización, a partir del cambio curricular y de la situación particular del PT por su alejamiento debido a tareas jerárquicas y su actual reaceramiento. Como consecuencia de esta ausencia de tipo funcional –no así de tipo estructural, porque la cátedra sigue siendo de tipo feudal– por parte del PT, la secretaria de la cátedra se convierte en el eje por el que pasan todas las actividades curriculares y resulta un nexo válido entre los diferentes niveles académicos en cuestiones de organización: «Una de las personas más importantes de la cátedra es la secretaria. Ella te ordena todo. Sabe dónde están los papeles, el proyector, los horarios, etc.»

Este impacto provocado por los cambios introducidos comienza a tener exteriorizaciones de conflictos, desajustes, deficiencias o problemas que se mantenían en estado latente, y están relacionadas a trabas que dificultan la posibilidad de realizar bien «la tarea primaria» (Fernández, 1994).

Uno de los pilares de la crisis es la relacionada a la masividad, pues los docentes lo mencionan. Ante esto y siguiendo a Ball (1989), se plantea la inquietud «sobre si los actores sociales buscan fundamentalmente satisfacer las necesidades de la organización o están mucho más preocupados por su desarrollo personal y la autorrealización».

El otro aspecto que está relacionado con la masividad son los recursos y su disponibilidad, tanto a nivel económico como de tiempo. A nivel económico, un docente comenta que «la masificación del ingreso y con el deterioro del salario docente, escasez de docentes, llegó un momento que el Estado hacía como que pagaba y el docente hacía como que trabajaba. Una cultura que hasta hoy día es muy difícil de cambiar». Con respecto al último recurso, el tiempo no es percibido como un rasgo de crisis.

Con respecto al tiempo propio, el PT refiere que «la función docente utiliza todos los días de nuestras vidas, todas las mañanas absolutamente». Por su lado, el JTP expresa: «el tiempo es moderado dentro de las otras actividades asistenciales. No interfieren entre ambas. Pero también se reúnen en domicilios particulares para tratar temas de la cátedra. Esta utilización del tiempo fuera del trabajo no aporta todas las ventajas que se podría esperar».

Dinámica de crisis

Siguiendo hasta aquí el hilo de este análisis, tanto la masificación como el cambio curricular y la ausencia del PT se han confabulado en generar y perpetuar la crisis en la cátedra, afectando el aprendizaje de los alumnos, como así también la capacidad por parte del equipo docente de generar y aplicar «mejores formas de organización», de «producción pedagógica» y de inserción de la cátedra en el medio académico.

A tal efecto, se ha diseñado un esquema conceptual con la única finalidad de facilitar su comprensión a través de la ubicación de los diferentes componentes que intervienen en la dinámica de crisis de esta cátedra. Así, se pueden visualizar estos tres elementos citados como los pilares originales que soportan la situación de crisis. Otros elementos participan de esta dinámica de manera variable. Por último, se llega a un análisis cualitativo de la situación de crisis que padece la cátedra, se postula al proyecto como un ícono de la misma y tal vez probable medio de restauración a la normalidad si se toman las medidas académicas-institucionales adecuadas.

Los aspectos estructurantes de la cátedra influyen negativamente en la situación de crisis en la que se encuentra inmersa –especialmente por la falta de un espacio propio, la escasez de recursos, instrumental, material de estudio, etc.– y afecta la autoestima y autoconfianza del equipo docente y, por ende, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Tal como se ha expresado anteriormente en este trabajo, uno de los determinantes más importantes en el desencadenamiento de la situación de crisis –y de algunas de sus expresiones– fue el cambio curricular, por el que se modificó el contenido de la materia y los docentes sufren un estado de debilitamiento que perciben como un riesgo para su propia existencia docente: tener que «bajar» la calidad de la enseñanza.

Tomando las fases que Schlemenson (1993) describe, se estaría en el período inicial de shock, en el que los integrantes son conscientes de la amenaza. Coincidiendo con este autor, se considera que lo expresado corresponde a una tendencia conservadora propia de los seres humanos, como una forma de expresión de la resistencia a admitir una realidad diferente, que impone una revisión de los marcos de referencia utilizados hasta el momento en que la realidad impone la necesidad de cambios, ya que los empleados quedaron desactualizados. Da la impresión que el cambio producido ha sido abrupto, implicado una pérdida del marco de referencia y que la cátedra no se encuentra preparada para una reestructuración drástica como la que demandan las circunstancias.

Se visualiza que, ante los cambios producidos aquí descritos, se está viviendo en la cátedra –obviamente por parte de sus actores– una primera fase que corresponde al período inicial del shock. Asimismo, esto se expresa en focos de conflictos que dan como resultado una fragmentación en el plano de las relaciones interpersonales. Esto provoca una desconexión entre los integrantes y una pérdida de energía dedicada a las relaciones intergrupales constructivas.

Ball (1989), al respecto, expresa que «estos conflictos se manifiestan como resultado de las controversias por diversidad de objetivos, intereses e ideologías entre los miembros de la organización ya que éstas, como otras organizaciones sociales, constituyen campos de lucha, de ideología diversa y pobremente coordinadas». La crisis a la que hace referencia el PT también se muestra en una falta de consenso entre los integrantes del equipo docente a la hora de diseñar y planear contenidos y estrategias de enseñanza, en la integración de la cátedra a instituciones hospitalarias, etcétera.

Por momentos, se denotan discrepancias entre la visión y percepción de la realidad actual de la cátedra, entre los docentes de distinto rango académico. Ball (1989) sostiene que «los conflictos pueden permanecer implícitos y subterráneos y sólo se hacen manifiestos en forma ocasional, cuando surgen problemas o se producen sucesos de particular significación».

Sintetizando, la crisis se puso de manifiesto en la historia cuando estalla la matrícula y los docentes como la institución se ven superados. La cátedra queda impotente, no puede retomar su modelo original ni buscar alternativas de funcionamiento. Desde entonces, la cátedra se adapta al cambio con aquello que le es abundante: el estoicismo de sus docentes.

Mediante un esquema conceptual (ver Figura 1), se puede obtener una mejor visualización de esta particular dinámica de crisis a nivel de la cátedra. Se observan varios puntos de interacción o de vinculación entre la dinámica de crisis a este nivel y los demás. Su

particular modalidad de enseñanza es fiel reflejo de esta dinámica y se pretende integrarla en los siguientes párrafos a la relación teoría-práctica. Pasaremos luego a analizar los otros niveles individualmente y la interacción entre los mismos.

Del análisis de los párrafos anteriores se desprende la situación de crisis en la que se ve envuelta la cátedra, siendo una de sus formas de presentación las discrepancias en los puntos de vista, apreciaciones y conjeturas de dos sectores conformados entre los actores académicos. Aquí también, a nivel de las modalidades de enseñanza y en el contexto de una dinámica de crisis, esta compleja y multifactorial situación se manifiesta básicamente a través de fenómenos de disociación entre la relación la teoría-práctica, por una parte, y entre el programa formal y el programa real, por otra.

Este orden jerárquico –o escalafón académico– dentro de la cátedra, establecido entre los diferentes actores académicos, forma la trama –o molde– en la que se apoya la disociación de la relación teoría-práctica, es decir, a la hora de ejecutar la tarea educativa, así el «corpus teórico» es enseñado por los titulares y adjuntos, mientras que la actividad práctica está desarrollada por los JTP, especialmente por los adscriptos.

Susana Celman (1995) lo describe magistralmente cuando sostiene que «el ejercicio de una u otra tarea en las Cátedras implica un orden jerárquico, de contenidos y de personas: en el nivel más alto están los titulares, y ellos se ocupan de la teoría. En el más bajo los jefes de trabajos prácticos que se ocupan de la práctica».

Esta «discriminación jerárquica» de contenidos y de personas es el fiel reflejo a otro nivel de una situación similar entre la teoría y la práctica, gestadas ya desde la base misma, en las propuestas curriculares del programa de la cátedra, por cuanto, a manera de ejemplo, se separan los temas obligatorios presenciales de la asignatura entre los correspondientes a clases teóricas y aquellos a los trabajos prácticos. En otros términos, la observación atenta a la cotidianeidad pedagógica permite advertir como situación habitual la separación –cuando no la oposición– entre la teoría y la práctica en múltiples manifestaciones, entre las que se encuentra la gestión didáctico-curricular de la cátedra.

Esto sucede a pesar de que el programa formal establece «una estrategia dirigida hacia acercar al alumno a la práctica del ejercicio profesional diario». No obstante, en la ejecución del programa real, las actividades prácticas son relegadas a los docentes de menor rango de la cátedra y *a posteriori* a la actividad teórica.

De esta manera y coincidiendo con José Gimeno Sacristán (1981), «la teoría y la práctica son entendidas como tareas separadas y hasta excluyentes, que se han desarrollado una al margen de la otra, que han tenido una ubicación institucional descontada y un reconocimiento intelectual y social también diferentes».

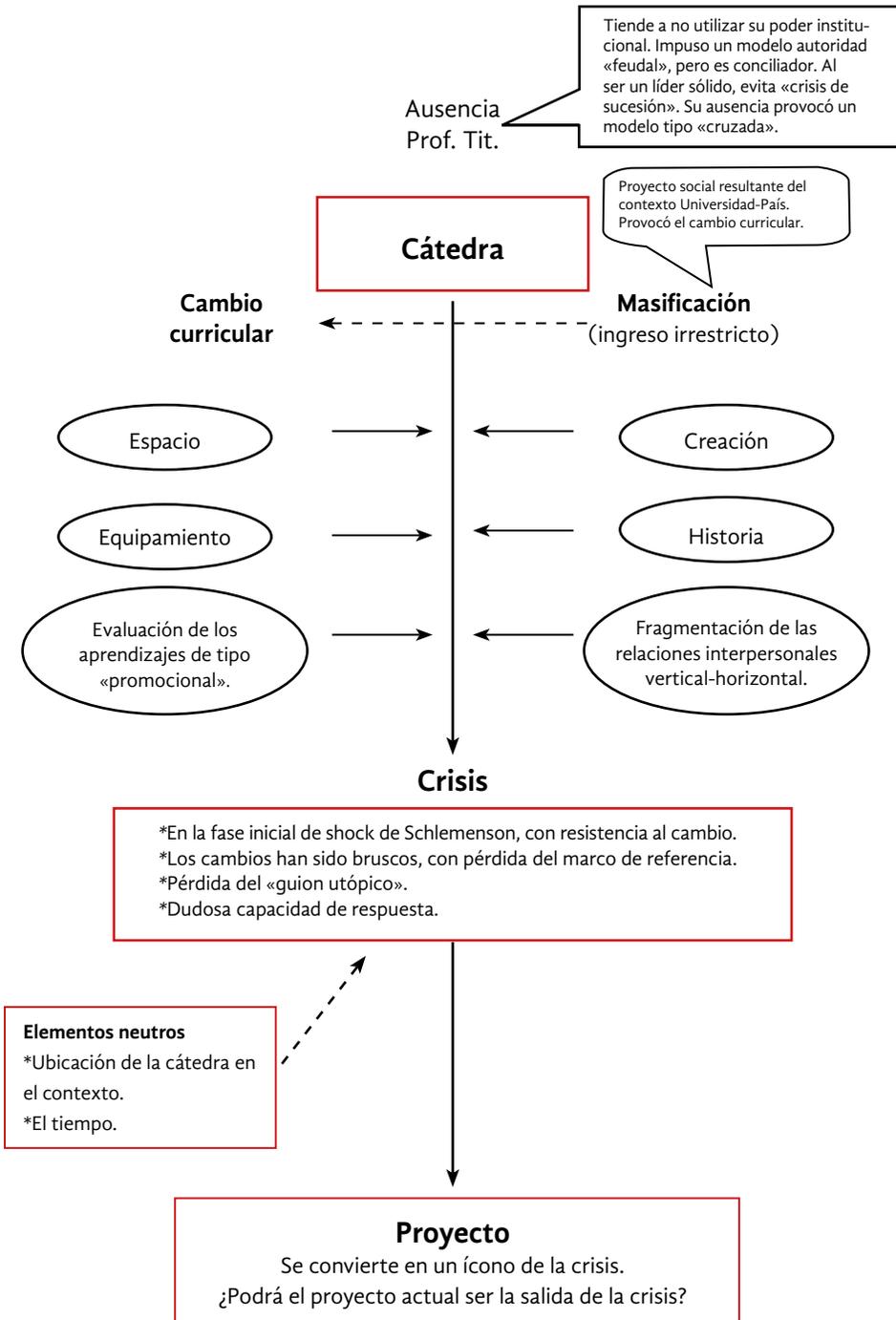


Figura 1. Dinámica de crisis a nivel de la gestión de la enseñanza en la cátedra.

Como una aproximación a la disociación de la teoría-práctica, pero en un plano cotidiano o de la práctica educativa diaria de esta cátedra, en el análisis sistemático de la práctica educativa cotidiana coexisten dos concepciones basadas en la determinada posición que adopta la institución –o en este nivel de análisis la cátedra en cuestión– frente al conocimiento: a) una concepción que visualiza de manera estática y compartimentada el papel que juegan la teoría y la práctica en la configuración del objeto y en el acceso al conocimiento; b) de sentido dinámico, que hace referencia a una articulación dialéctica entre ambos elementos, a los que considera partes inseparables de una misma unidad.

Ambas concepciones, con diferente grado de predominio, coexisten en las prácticas educativas cotidianas de las universidades y tienen derivaciones muy definidas en la organización curricular y didáctica a nivel de institución y, en este caso en particular, de la cátedra.

La postura dialéctica entiende que la teoría y la práctica, aunque difieren entre sí, se compenetran e interactúan de manera interdependiente como dos fases o momentos en la construcción del conocimiento. En este encuadre se ubica la noción de «praxis» como superación de los momentos antinómicos de la teoría y la práctica en la transformación del objeto de estudio. A partir de un diálogo entre sujeto y realidad, entre sujeto y objeto, la estructuración del objeto de estudio se identifica con una mayor labor cognitiva. Esta no supone, sin embargo, una mera deducción de conocimientos teóricos a partir de la práctica, sino la utilización de la teoría para la transformación del mundo (Bravo, 1997).

La primera concepción «tradicional» históricamente se remonta a la división aristotélica de las disciplinas en teóricas, cuya finalidad es conocer las prácticas orientadas hacia el actuar y la toma de decisiones, y en productivas, que se ocupan del hacer (Schwab, 1973).

Basándonos en Elisa Lucarelli (1994), «esta manera de entender la organización curricular, a la vez que la estructura del conocimiento, deriva en una determinada forma de explicar teoría y práctica, visualizadas así como esferas independientes del conocimiento, con diferente valoración y reconocimiento y susceptibles apenas de una mínima relación secuencial».

La realidad de esta cátedra nos demuestra que existen dos grupos y que ambos están desarrollando actividades paralelas no relacionadas entre sí. No guardan una correspondencia por cuanto el programa contempla como objeto de estudio la enseñanza del ser humano sano, mientras que en las actividades prácticas se realiza lo contrario, ya que se enseñan las diversas patologías que lo pueden afectar.

En consecuencia, se plantea un doble mensaje. Por un lado, la actividad práctica debe desarrollarse predominantemente en sitios considerados menores desde lo académico, por su contexto y por quienes desarrollan allí su actividad, ya que no representan lo más destacado de la actividad docente. Por otro lado, quienes tienen mayor prestigio dentro de la cátedra y desempeñan su labor profesional en los hospitales, pero en lugar de enseñar acerca del ser sano deben hacerlo a partir de la enfermedad, que es lo que allí se trabaja.

De esta forma, el alumno debe armar lo que muchas veces es un verdadero rompecabezas, pues se encuentra con un doble mensaje, la mayoría de las veces no articulado. En la medida en que haya desarrollado un mayor grado de pensamiento crítico, logrará el éxito de integrar los conocimientos adquiridos en clases teóricas expositivas con la actividad práctica que se desarrolla en centros de salud, que para el alumno no representa un ámbito académico como sí lo son los hospitales.

Así, la realidad de la cátedra contradice a Celman (1995), quien refiere que «la teoría y la práctica son un proceso único de conocimiento, enseñanza y aprendizaje dentro del cual temporalmente podrán existir momentos en los cuales se enfatizan algunos aspectos más que otros».

También se encuentra en contraposición a Ángel Díaz Barriga (1998), quien afirma: «se debe considerar la programación en el nivel de un plan global de estudios a partir de competencias y desempeños profesionales, mientras que en el nivel de programas de estudios es indispensable centrarla en los contenidos». El programa de la materia observamos que sigue el modelo de privilegiar objetivos.

Existe una disociación entre el programa formal y el real que trasunta la gestión didáctico-curricular de la cátedra e involucra, entre otros elementos, a la relación teoría-práctica. Para Díaz Barriga (1998), «debe surgir de la misma experiencia y formación didáctica y permitir una articulación específica de los contenidos que se seleccionan y que el método debe ser considerado como la posibilidad de articular ciertos contenidos como punto de unión de lo epistemológico y lo didáctico».

La racionalidad de los individuos y las comunidades es promovida por la educación a través de una sólida red de teorías y prácticas. La educación se esfuerza por generar en los alumnos sus propias redes lingüísticas de forma coherente. El diseño del currículum debe intentar, por lo tanto, ofrecerles a los alumnos una ampliación de sus horizontes al tomar contacto con una mayor variedad de conversaciones con quienes sostienen los prejuicios de la tradición.

La institución debe adaptarse mostrando un currículum elaborado a través del consenso de los diferentes estamentos de poder dentro de ella. Debe asimilar y a la vez cuestionar los prejuicios de la tradición, buscar la coherencia global, interrelacionar de manera flexible los intereses teóricos con los prácticos, evitar una excesiva influencia del mercado y sus tendencias sobre los objetivos a cumplir por parte de la institución a través de un currículum que diferencie lo «académico» de lo «profesional» en la conceptualización del perfil de alumno que debe de egresar, etc.

Esto debe surgir de la reflexión pedagógica a nivel de la cátedra en cuestión, en su búsqueda por mejorar la calidad de la educación y su resultante esperada: una innovación didáctica curricular que genere una ruptura del modelo estereotipado de enseñanza-aprendizaje del *statu quo* vigente en las aulas. Al decir de José Bleger (1972), «la estereotipia es la polilla de las cátedras».

Para finalizar, en las representaciones sociales nos dice que «cuanto más alejada se halle una nueva ciencia de la vida cotidiana, mayor será su necesidad de ser representada para convertirse en saber social». En este caso, al no existir en la Facultad la cultura de la enseñanza del ser humano sano, la misma se halla alejada de la vida cotidiana del estudiante de Medicina.

De todo lo anterior se desprende que las particulares modalidades de enseñanza de esta cátedra y la disociación teoría-práctica se comportan como puntos de enlace –o puentes– entre la dinámica de crisis a nivel de la cátedra y los otros niveles institución-país. Se constituyen así en un fiel reflejo de esta dinámica compleja y multifactorial.

LA INSTITUCIÓN EN CRISIS

Ahora bien, retomando el inicio del hilo conductor del análisis en este nuevo nivel, la cátedra desde el medioevo se definía como una «unidad organizacional» que poseía una concepción del saber cuasi sagrado, dictado por gente que poseía todo el respecto de sus oyentes o aprendices, desde un lugar elevado y privilegiado. Es una «unidad mínima» o «célula básica» de la organización académica ubicada –y también sostenida, contenida, envuelta, etc.– en un contexto mayor institucional (el binomio Facultad-Universidad) que a su vez la condiciona en su accionar formativo.

Fernández (2003), en una de sus exposiciones, expresa que es un espacio simbólico y que como tal representa un lugar en donde se produce o reproduce el saber. Representa el poder, un lugar de investimento imaginario, ya que son vistas por lo que son y por lo que representan. Y agrega: «la Cátedra posee una estructura jerárquica piramidal. Es una unidad de docencia e investigación formada por un grupo de personas con diferentes grados de formación en un área disciplinar acotada a determinada asignatura perteneciente a una currícula».

La institución funciona como marco regulador, normativo y valorativo de las actividades de los individuos, quienes forman su identidad a través de un proceso. Se trata entonces de un «espacio institucional de vida» que deja en ellos una marca de por vida. El concepto «institucional» está muy condicionado por el espacio físico y a su vez formado por individuos.

Se genera de ese modo el concepto de «espacio institucional de formación», definido como un espacio de formación constituido por formadores y formados que puede formar una cierta estructura que contiene a su vez distintos espacios de formación (aula, pasillo). Contiene una trama social con su propia dinámica, con intercambios verbales y emocionales más profundos, constituyendo así procesos de identificación más profundos entre los sujetos (Fernández, 2003).

En este espacio, el individuo genera un proceso de reflexión –y también de cambio– sobre sí mismo, es decir, de autoformación. De esta manera, el aprendizaje se da en un entramado y no como elementos aislados. Este proceso de autoformación es particular de cada individuo, más allá de tener conocimientos en común de cada especialidad profesional, es impactado por diferentes elementos o variables, pero sin perder su identidad propia. En esta interacción, el individuo se deja penetrar o no, se amalgama o no.

El espacio institucional de formación posee una dramática o un suceder que despiertan interés en los sujetos (se trata de un drama en su sentido literario) que experimentan el hecho de estar formándose, sienten que están cerca del proceso real de formación, por ejemplo, la residencia médica en el caso de los profesionales de la salud (Fernández, 2003).

En esa situación de formación, el sujeto aprende los «secretos del oficio» como también las ideologías defensivas colectivas, es decir, aprenden a defenderse de ciertas situaciones límites que les permiten evitar tener miedo por medio de diferentes defensas psíquicas ante circunstancias riesgosas o desagradables. Se trata de un momento profundo de aprendizaje, en el que intervienen mecanismos generalmente inconscientes.

En el espacio institucional de formación, caracterizado por ser dinámico y por poseer una dramática particular, operan muchos elementos reguladores tales como: Universidad-disciplinas-profesiones. En una encuesta realizada durante la especialidad, acerca de cuáles serían los rasgos de este trinomio que estarían presentes o influirían a la hora de realizar la tarea educativa, las respuestas fueron las que se indican en la Tabla 1.

Tabla 1. Rasgos en la tarea educativa de Universidad-disciplinas-profesiones

UNIVERSIDAD	DISCIPLINA	PROFESIÓN
Verticalidad	Fuerte sentido de pertenencia	Falta de conciencia gremial
Burocrática	Individualismo entre otros	Crisis del modelo profesional
Autocrática		
Fragmentación		
Individualismo		

De este modo, se deduce que el docente a la hora de ejercer su profesión de educar no es totalmente libre de optar por adaptarse o no a este marco regulador.

Tal vez, el mejor exponente de la crisis a nivel del binomio Facultad-Universidad sea el cambio curricular, cuyos resultados y productos condicionan mayores inconvenientes a nivel de la dinámica de la cátedra.

La Universidad Nacional del Nordeste inició el proceso de cambio curricular en todas sus facultades en 1994, cuando se evaluaron los planes previos en un proceso de autoevaluación que arrojó resultados preliminares dos años después y que fueron seguidos, *a posteriori*, por un proceso de evaluación externa en 1998. A partir de allí se realizaron cambios tales como aumentar la especificidad de las carreras en algunos casos y modificar el perfil profesional del egresado en otros. En la carrera hubo reajustes curriculares, fusión de materias, creación de materias optativas, acortamiento en la duración total, entre las medidas más sobresalientes.

El currículum es producto de «negociaciones» entre los diferentes grupos de poder, tales como docentes, no docentes, alumnos, religiones, la sociedad en su conjunto, entre otros. En la mayoría de los casos, lo que se decide es el tipo de profesional que va a graduarse de la Universidad, pero el problema radica en que el modelo de profesional está en crisis y la influencia de la «salida laboral», interrelacionada con el mercado y sus tendencias, las necesidades sociales, etc., es muy fuerte y evidente, como se verá más adelante.

Claudia Finkelstein (2007) expresa en una de sus exposiciones que «el currículum se orienta de manera multifactorial y cada grupo de poder tiene una visión particular de cómo y qué se debe enseñar». Véase el esquema conceptual de la Figura 2.

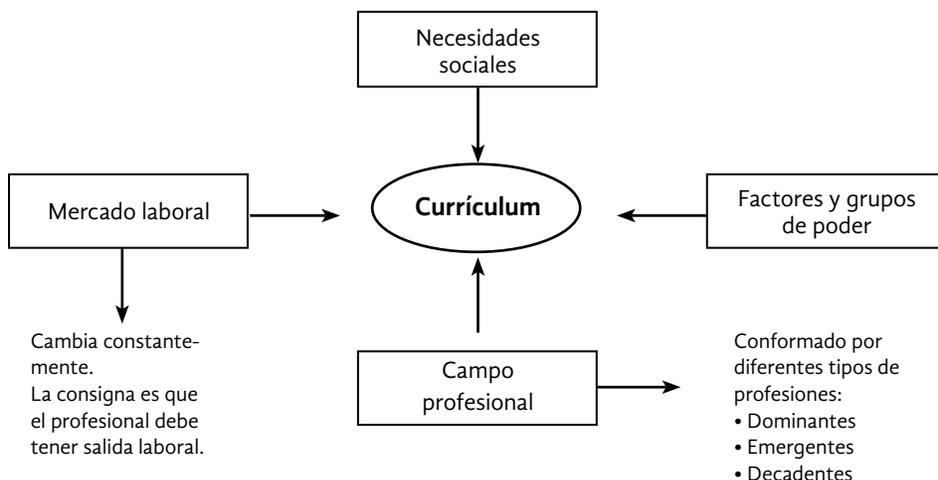


Figura 2. Esquema conceptual del currículum.

El proceso de cambio curricular depende del grado de participación y del grado de consenso que se obtenga de los distintos grupos de poder, como así también de la probabilidad de surgimiento de mecanismos de anulación.

Una vez ubicado el contexto en el que se da el proceso de autoformación del estudiante –asociado a una dramática que le es propia– y para poder profundizar el análisis del cambio curricular y de todas las restantes variables intervinientes como ícono de la dinámica de crisis particular que nos presenta el binomio Facultad-Universidad, es necesario recurrir a distintos autores en el tratamiento de la caracterización de la Universidad.

Desde la perspectiva de Burton Clark (1983), la Universidad es una organización compleja que permite interpretar una orientación hacia la división del trabajo, la morfología de los sistemas y la institución. Interpretación centrada en problemas de arreglos de poder y negociación en la Universidad.

Por otro lado, el análisis de la Universidad debe realizarse bajo diferentes ópticas, desde que el sistema comenzó a transitar la masificación, la diversificación de instituciones de Educación Superior y la compleja relación entre el Estado y la sociedad. Esta visión sustentará el análisis de la tercera parte.

Pero también es necesario tomar a la Universidad como un campo de tensiones propias que se expresan interiormente como disputas entre Facultades, lo que al decir de Clark es el carácter internista de la Universidad, de matriz organizacional, pues tiene la capacidad de moldear a la sociedad. Esta visión internista –a la que se recurre para el tratamiento de lo planteado en esta segunda parte– significa para Clark «prestar atención al modo particular en el que el sistema determina la acción social y el cambio, creando y recreando prácticas y patrones de acción diferentes al de otros espacios sociales».

La Universidad persigue fines que resultan de la suma de diversos aportes de los distintos grupos, de decisiones parciales y puntuales que constituyen un subproducto de la acción colectiva, como así también de la negociación entre grupos que incorporan intereses y objetivos particulares. Lo que en la literatura este autor llama «anarquía organizada».

Clark (1983) plantea tres elementos referentes al trabajo en la Universidad:

1. La organización externa de las disciplinas,
2. Cada disciplina tiene o realiza una tarea determinada dentro del establecimiento,
3. Cada grupo integrante básico tiende o condiciona los aspectos importantes de la organización.

Según Clark, la Universidad como toda organización es una estructura donde se llevan a cabo acciones colectivas e individuales que hacen a la división del trabajo. Esta división se caracteriza por ser interna, ya que la Universidad es una entidad unitaria y homogénea que se compone de conjuntos de campos disciplinarios y profesionales, pero a la vez las disciplinas tienden a expandirse y a interrelacionarse con los mismos cuerpos disciplinarios de otras instituciones, lo que caracteriza a la disciplina como transinstitucional.

Si bien la Universidad es una institución unificada, también está fragmentada en campos más o menos profesionalizados que tienen que ver con la forma de organización institucional y con las distintas culturas disciplinarias que diversifican las identidades profesionales.

Para este autor, el trabajo se divide por categorías, sobre la base de distintas características diferenciadoras, tanto en los establecimientos como en los sistemas, en un doble eje horizontal-vertical, donde puede observarse cómo se desarrollan las prácticas sociales dentro de la institución y el sistema, y el predominio de la perspectiva internista de la Universidad.

En cuanto a las creencias, toda organización participa de la construcción de significados, valores que están más o menos sistematizados persiguiendo un fin determinado, pero esto está sujeto dentro de la Universidad por los cambios societales rápidos que exigen rápidas gestiones y tomas de decisiones ágiles y profesionalizadas, lo que lleva a la emergencia de nuevos actores como los administradores de ciencia, evaluadores y planificadores, expertos en gestión y en organización universitaria.

De acuerdo con Clark (1983), la disciplina y el establecimiento son las fuentes inmediatas de las culturas universitarias, estos valores tienden a la igualdad, pero dependen de los modos de realizarlos en cada disciplina y los patrones epistemológicos que los presiden.

El mismo autor define a la autoridad en distintos niveles, como sitios en los que se toman decisiones respecto de problemas, así como a soluciones. Los niveles de autoridad están fundamentados en la disciplina, establecimiento o en el sistema.

Analizaremos ahora algunos tipos de autoridad de interés en el desarrollo de esta temática.

a. Autoridad basada en la disciplina

- Autoridad personalista o profesoral: es la autoridad del profesor en la cátedra, asume un carácter individual e independiente del grupo de pares y ejerce influencia en la organización del trabajo realizado en los departamentos.
- Autoridad colegiada: fue siempre el mecanismo privilegiado por el sistema universitario argentino, supone el nombramiento desde abajo de una dirección a la que se le otorgan determinados poderes, siendo los mismos académicos los que la ejercen de manera paralela a la administración burocrática, tanto en las cátedras como en los departamentos.

- Autoridad gremial: es una combinación de la autoridad colegiada con la profesoral, donde existe un liderazgo explícito y una clara voluntad de expansión del poder por parte del elegido. Clark cita el ejemplo de Italia, donde determinados representantes de grupos disciplinarios tienen capacidad de extender el poder e influir en la política universitaria. En la Argentina encontramos a la Coneau como organismo de amortiguación y desarrollo de un espacio de negociación para potenciales grupos de presión desde abajo hacia arriba y viceversa.
- Autoridad profesional: deriva de la capacidad técnica y competencia de un profesional en un ámbito determinado.

b. Autoridad basada en el establecimiento

- Autoridad burocrática institucional: es la estructura que cumple funciones permanentes de administración en las instituciones universitarias, que puede estar más o menos articulada con la burocracia estatal, según el grado de autonomía institucional.

c. Autoridad basada en el sistema

- Autoridad burocrática gubernamental: según Clark, estos grupos no son instrumentos neutrales de políticas estatales, sino que se convierten en grupos de interés dotados de canales de acceso privilegiados, derechos inamovibles y orientaciones auto-sustentadoras.
- Autoridad política: es la autoridad del gobierno y de los partidos políticos que generan tensiones entre las funciones administrativas y políticas.
- Oligarquía académica pansistémica: es la expansión de la autoridad fuera de sus propios espacios. Es la expansión de los profesores en el ámbito nacional que logra introducirse en el Estado movilizándolo en su propio beneficio. En la Argentina, esta autoridad se ve contrarrestada por la expansión de la autoridad política.
- Carisma: liderazgo de una persona que posee algún don o característica especial, para ello deben existir seguidores, es precario, emergente y tiende a diluirse con el tiempo.

d. Sistema académico como sistema de autoridad

Clark (1983) señala que los patrones de autoridad son importantes porque afectan los ritmos de cambios y la capacidad de innovación y de reforma del sistema. Los sistemas académicos se caracterizan por ser de base pesada, poseen una estructura conformada por una cantidad de pequeños locales cuyo poder es relativamente autónomo. Este autor opina que se trata, entonces, de un sistema de «goteo hacia arriba», donde la toma de decisiones es opaca, fragmentada e incremental y dispersa. Esto se da en la Argentina –y en particular en nuestra Universidad–, a las que se agrega una forma de gobierno representativa de diferentes estamentos (estudiantes, docentes, egresados y administrativos), por lo que es difícil detectar la sede y fundamento del control y el poder.

Philip Altbach (1999) plantea, por su parte, la cuestión de sectores bien identificados que poseen considerable autonomía dentro de la Universidad: los estudiantes, los profesores y los organismos intermedios y subordinados de la organización (administrativos, personal no académico). El cuerpo de profesores a la hora de la discusión del futuro de la Universidad no tiene liderazgo ni ha resistido iniciativas de los otros sectores, esto se debe

fundamentalmente a los magros salarios que perciben; la baja proporción de docentes con mayores dedicaciones hace que la profesión académica se encuentre menos comprometida con su trabajo; no obstante, todavía retiene el control del currículo y la estructura de los títulos, y el poder de los mismos se ve erosionado por la emergencia de los cuadros administrativos que deben rendir cuenta de la gestión.

Por lo tanto, ante esta situación, la institución está sufriendo un cambio respecto del modelo tradicional: con menos profesores de tiempo completo y más de tiempo parcial, responsables por enseñar en cursos limitados, con poca o ninguna participación en la comunidad académica y escaso contacto con estudiantes. En el futuro, más profesores tendrán cargos de tiempo completo de tipo interinos y será menor la orientación hacia la investigación.

Los estudiantes que constituyen la razón de ser del emprendimiento académico han incrementado su demanda de acceso a la Universidad y esto ha generado presiones con los escasos recursos financieros. Los estudiantes en todo el mundo han comenzado a preocuparse por la utilidad de la Educación Superior para el mercado de empleos y están demandando estudios que tengan aplicación ocupacional, ya que el costo de los estudios, la matriculación y los nuevos programas de créditos han aumentado en muchas partes del mundo, como así también otros medios de ayuda económica reducen el financiamiento para la Educación Superior. Los estudiantes no cumplen un papel pasivo, sino todo lo contrario, demandan cambios en el currículo y la organización de estudios acordes con las demandas laborales.

Las características de la población estudiantil están –al igual que su origen social– con la proporción incrementada del sexo femenino o la gente mayor que desea terminar o iniciar los estudios universitarios, esto ha hecho que la Universidad hoy sea una institución de masas y no de elite.

El personal no académico ha crecido tanto en tamaño como en importancia en los últimos años. Los administradores tienen poder considerable en los asuntos que atañen a la Universidad, ya que la misma se ha transformado en una institución mucho más compleja y burocrática que tiene que dar cuentas públicas de su rendición aumentada y medir el desempeño institucional.

Por todo esto, Altbach (1999) expresa muy bien que el sentido de comunidad que ha caracterizado a la Universidad anteriormente tiende a perderse debido a la división en fracciones y en permanente contienda entre los grupos de intereses, lo que, a su vez, debilita a la institución cuando busca influencia y apoyo de tipo político.

Ahora bien, hasta aquí se ha analizado –basándonos en un trabajo de caracterización de la Universidad– las distintas variables que entran en juego al momento de establecer la organización de la tarea educativa.

En este momento se retomará la discusión acerca de la temática del cambio curricular como ícono de la crisis –o tal vez de su solución– a nivel institucional. Como ya se mencionó, en la carrera hubo diversos ajustes curriculares y ya se han analizado las variables que entran en el juego de fuerzas establecido en la dramática del cambio.

Como hemos visto en apartados anteriores de este ensayo, existe una disociación a nivel de la cátedra, entre el programa formal y el real, que trasunta la gestión didáctico-curricular de la cátedra involucrando –entre otros elementos– a la relación teoría-práctica. Es

factible transpoliar este fenómeno a nivel de la dinámica de crisis de la institución, te- niéndolo como ícono de la misma a la reforma curricular.

A manera de muy breve introducción en el tema, según Díaz Barriga (1998), en la segunda mitad del siglo pasado surgieron dos propuestas pedagógicas antagónicas enfocadas hacia la eficiencia de los sistemas educativos. Una, teoría curricular, representada por Hilda Taba (1974) y Ralph Tyler (1986), y la otra relativa a los objetivos conductuales por Richard Mayer (1996).

La teoría curricular basa sus consideraciones desde una «perspectiva amplia, a partir del análisis de los componentes referenciales que sirven de sustento a la estructuración de un programa escolar» (Tyler, 1986; Taba, 1974). En cambio, el modelo de instrucción de Mayer (1996) se centra en la elaboración de programas en los objetivos conductuales. Este modelo de educación, de corriente eficientista y tecnocrático, tuvo y tiene una gran influencia sobre la programación educativa en toda América Latina.

En México, el impacto fue notable y la mirada crítica de Díaz Barriga (1998) lo refleja en sus propuestas de elaboración curricular. Este autor considera que este modelo de enseñanza es rígido, prescriptivo (con una elevada capacidad de encuadrar la actividad tanto del docente como de su alumno), burocrático, basado en el aprendizaje memorístico, ritualista, sin interés por el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

En la actualidad aún nos dominan ideas internalizadas desde antaño por el objetivismo, pero ya es posible el poder ampliar nuestras mentes acerca de que la práctica no es subsidiaria de la teoría, sino que estas conllevan un «conocimiento práctico» que no puede ser enseñado por la teoría. Como consecuencias de dicha lucha contra aquellos preconceptos, tales como que «la práctica no tiene nada nuevo que enseñar», surgirían en cambio alternativas como «la práctica es una herramienta para la reflexión y enriquecimiento de la teoría» y «el aprendizaje práctico posee una propia capacidad de aprendizaje en sí mismo».

Desde aquí se propone ajustar la nueva currícula hacia una propuesta de aprendizaje que considere variables como los aprendizajes no previstos, los conocimientos previos, la interrelación entre el plan de estudios, las características particulares del proyecto institucional, de los docentes y alumnos.

Aún es fuente de debate en la teoría educativa la discusión sobre las siguientes dicotomías: medios-fines, hechos-valores y teoría-práctica. Las conductas que surjan de este debate no estarán nunca exentas de consecuencias positivas o negativas sobre el ejercicio de la educación.

Otro de los elementos motrices de la reforma curricular fue la intención de adaptarse a la masificación de la matrícula –con un crítico desbalance de la relación docente-alumno– y al nuevo perfil profesional del egresado pretendido por los factores de poder. El análisis de estas variables se hará más adelante.

La implementación de la reforma curricular dirigida a paliar dicha situación ha introducido otra problemática a la dinámica de crisis –tal vez transitoria– que enmarca a la cátedra en particular, pero transpolable a otras cátedras, en una nueva situación intermedia educativa, que es la de adaptar el programa de estudios al nuevo perfil institucional del egresado (médico generalista con conocimientos básicos de la disciplina).

Cuando se analizó la cátedra, se vio que su proyecto pedagógico se basaba en la propuesta del cambio curricular para la formación de un médico generalista, introduciendo modificaciones en las estrategias de enseñanza, los contenidos y las prácticas con relación al proyecto inicial.

Ahora bien, como sostiene Fernández (1994), «el potencial de convocatoria de un proyecto está relacionado con la medida en que el fin encierra en sí una tesis enlazada con algún valor –en este caso en particular una necesidad institucional ante un excesivo número de alumnos en pos de mejorar la calidad educativa de la cátedra original–, cuya validez propine demostrar». Es aquí en donde otra vez las opiniones de los distintos actores académicos difieren según su posicionamiento jerárquico, siendo los JTP (especialmente los adscriptos) y los alumnos los más críticos con respecto a los resultados, calificándolos de ambiguos e insatisfactorios.

Intentan estos justificar los pobres resultados debido al caótico contexto Universidad-País y de uno de sus proyectos sociales resultantes, el ingreso irrestricto, que ha sobrepasado en demandas y exigencias la capacidad operativa de la cátedra –y de las demás cátedras– a pesar de haberse desdoblado. Este tema, clave en el entendimiento de la crisis, será tratado con la debida profundidad en la parte tercera del presente trabajo.

LAS INFLUENCIAS EXTERNAS

Ha llegado el momento de analizar cómo la dinámica de crisis a nivel país-Estado-sociedad involucra a los otros niveles. Aquí entran en juego variables tales como los factores de poder externos, el Estado, el mercado, el modelo de perfil profesional del egresado, la masificación de la matrícula universitaria, la sociedad y sus necesidades. Estas variables ejercen presión como elementos promotores de la crisis a este nivel y también se comportan como elementos comunes (links) pertenecientes además a los otros niveles.

Clark (1983), analizando la cultura del sistema, opina que la Universidad se desarrolla como una institución moderna a fines del siglo XIX y que su orientación es satisfacer las necesidades del Estado y de los sectores exportadores donde predomina la falta de diversificación productiva, lo que conlleva al poco requerimiento de conocimientos científico-tecnológicos y su débil capacidad para moldear una Universidad que produzca conocimientos.

Este autor habla de cuatro creencias sistémicas que se encuentran como culturas en los sistemas de Educación Superior: acceso, especialización, empleo e investigación.

El acceso conjuntamente con el arancelamiento son temas que pasan por decisiones políticas en nuestro país. Sobre la base de la tradición democratizadora y redistributiva de la Argentina, la Universidad se caracterizó siempre por un acceso libre y sin arancelamiento, lo que motiva cuestionamientos y debates intensos que estuvieron y están siendo abordados desde el punto de vista político. En cambio, en EE.UU. el acceso abierto está ligado al concepto de opción por parte del alumno entre alternativas diferentes. En el modelo de Universidad europea, este mismo concepto se corresponde a la capacidad del alumno al ingreso abierto, pero siempre y en cuanto haya sorteado exitosamente ciertos requisitos académicos tomados en forma de exámenes generales previos a su graduación del Nivel Secundario.

En América Latina, siguiendo el modelo francés, tiende a una fuerte especialización, a pesar de que actualmente existe una fuerte tendencia a la adopción del modelo anglosajón, con su sector de estudios generales y las especializaciones concentradas en los estudios de posgrado.

El empleo tiene que ver con la orientación de los egresados hacia los servicios del Estado o hacia el sector privado. El Estado tuvo su peso como fuente de empleo, pero en la última década, debido al aumento de la crisis del mismo y el notable incremento de alumnos en el Nivel Terciario, se ha modificado este producto de combinación. Esta variable también tiene sus connotaciones nacionales y regionales a la hora de caracterizar a los sistemas educativos. Esta fuerza modeladora del Estado se diluyó a consecuencia de la decadencia del mismo en su crisis gerencial y económica.

Respecto a la investigación con relación a la docencia, existen modelos bien definidos: el modelo humboltiano y el modelo francés, que prácticamente aisló la investigación de la docencia. Este modelo fue seguido en América Latina, donde la investigación fue escasa hasta los años sesenta creando institutos encerrados en la Universidad, protegidos de la masificación y las políticas universitarias de la región.

Desde la perspectiva de Altbach (1999), «la Universidad es el centro del conocimiento internacional que abarca tecnología, comunicaciones y cultura, y continúa siendo el centro primario del aprendizaje y el principal reservorio de la sabiduría acumulada».

La Universidad es una institución internacional, pero con fuertes raíces nacionales, tiene mucho de adaptación e imitación.

Altbach (1999) señala que la internacionalización de la Universidad fue creciendo con la migración de estudiantes al extranjero y la evolución de la tecnología referente a las comunicaciones, así como también el uso de idiomas como el inglés han contribuido al internacionalismo. Se habla asimismo de una industria, ya que las universidades y otras instituciones tienden a expandirse ofreciendo programas que resultan fuentes de ingreso considerables, al igual que los mismos estudiantes extranjeros.

Las características de la población estudiantil están –al igual que su origen social– característicamente conformadas por una proporción incrementada del sexo femenino o la gente mayor que desea terminar y/o iniciar los estudios universitarios, lo que ha hecho que la Universidad hoy sea una institución de masas y no de elite.

Pedro Krotzsch (2000) plantea que la Universidad, a pesar de su autonomía, está fuertemente ligada a las aspiraciones y finalidades del Estado, quien le impone los límites de su independencia y el cumplimiento de las finalidades derivadas de la necesidad de consolidar los Estados nacionales. A partir de los años sesenta, la Universidad comienza a transformarse en una Universidad heterogénea y crecientemente democratizada. El tránsito de la Universidad de «elite» a la Universidad de «masas» comienza entonces con la diversificación de los intereses, se incrementan las demandas por parte de la sociedad y se acrecienta la demanda por la Educación Superior.

Brunner (1990) analizó el impacto del número de individuos sobre la complejización de las estructuras y el nacimiento de una cultura urbana en América Latina. Esto desencadenó una creciente diferenciación de nuevos sectores privados, regionales, de universidades chicas, grandes, tecnológicas, el sector no universitario. De esta manera, la creciente población de estudiantes a partir de 1980 en la Educación Superior ha dado

lugar a la emergencia de un sistema más democrático con estructuras más complejas, diversas y jerarquizadas.

En el mundo, el proceso de desestatización donde el Estado actuaba como supervisor o evaluador ha permitido un distanciamiento de este mecanismo tradicional para dar paso al mercado, quien, se cree, operará sobre la construcción de distinciones. Sin embargo, en la Argentina se ha recorrido el camino inverso, pues, al decir de Krotsch (2000), se observa el fortalecimiento de la capacidad de intervención del Estado y de control por parte de organismos de amortiguación recientemente creados.

En cuanto a las disciplinas tradicionales, siguen manteniendo su dominio en la estructura de la Educación Superior a pesar de los cambios masivos que se han producido en las mismas, a tal punto de no reconocerse los límites existentes entre ellas. No obstante, siguen manteniendo la división del trabajo, la estructura académica y son el testimonio del poder que se sustenta en ellas como las asociaciones profesionales, periódicos, intereses de publicación, mecanismos de financiamiento, entre otros.

Es interesante abordar la cuestión social y las tareas que debe cumplir la Universidad dentro de este contexto. Para Krotsch (2000), la Universidad debería cumplir una doble función que tiene que ver con las exigencias de lo universal y de lo particular, de lo global y lo local. La orientación se ha dado a las necesidades de las empresas u organizaciones estatales, pero es importante que la Universidad pueda lograr la articulación entre las crecientes necesidades de la sociedad, la organización social, la vivienda, la formación y la capacitación, el medioambiente.

Según Muñoz Izquierdo (1992), existen problemas que impiden la vinculación entre la Educación Superior y el sistema productivo, como los de ajustes entre oferta y demanda de recursos de alto nivel, pero los problemas son más profundos y tienen que ver con el perfil de los alumnos y la Universidad frente a la demanda social y laboral, entre los que podemos citar:

- Diseño curricular: los diseños curriculares de las carreras no son considerados adecuados y modernos, no se adaptan al mercado laboral y social.
- Evolución de la calidad de la educación: depende de los distintos estratos de estudiantes que acceden a la Universidad, siendo los de estratos menos favorecidos los que no alcanzan los estándares cualitativos de aquellos que provienen de estratos más altos, esto ha generado que la distribución del saber no sea equitativa.
- La falta de correspondencia entre las necesidades sociales y las demandas efectivas por educación: últimamente se ha insistido en la necesidad de superar el perfil tradicional de las carreras originales y lograr el impulso de carreras más técnicas, pero esto está ligado a la redistribución efectiva en el mercado laboral y la orientación de las instituciones de optar por carreras de bajo costo.

En palabras de Krotsch (2000), la Universidad debe resolver sus problemas de la calidad, de la competitividad y de la pertinencia social, problemas que tiene restricciones desde adentro, a través de los mismos actores, como desde el interior. El carácter de la investigación es, para él, «un aspecto pertinente al carácter propio de la Universidad como caja de resonancia intelectual de los problemas fundamentales de la sociedad,

teniendo en cuenta el aporte que podrían hacer otras disciplinas como la economía, antropología, sociología, ciencias de la salud, la teoría de las organizaciones, etc. como enfoque multidisciplinario». De acuerdo con este autor, la Universidad debe poseer un carácter totalizador y unitario de la experiencia educativa, que se expresa por el fuerte carácter institucional que tienen los procesos educativos.

Hasta aquí una de las cuestiones dilucidadas se refiere a que en las últimas décadas la injerencia social está cambiando completamente la estructura y función de la Universidad pública con una mayor presencia del mercado y del Estado en la coordinación del sistema de Educación Superior en América Latina. Intentaremos entonces establecer con mayor especificidad –a nivel de la educación universitaria– la relación entre demanda, oferta y mercado.

Para comprender el concepto económico de «demanda» aplicado al campo educativo, debemos partir conceptualizando demanda como: La cantidad de bienes y/o servicios que un individuo o un grupo de individuos están dispuestos a adquirir en un determinado momento y lugar a un determinado precio. Este concepto básico de demanda puede ser aplicado al campo educativo. Es por ello que se podría decir que los componentes del concepto básico de demanda educativa son los siguientes:

- Bienes y/o servicios: asimilable a servicios educativos de formación, tecnología o conocimientos, ya que es muy difícil que de los niveles superiores se requieran bienes.
- Individuo o grupo de individuos: se refiere a una demanda individual o de mercado. En el caso de las instituciones educativas se refiere a el o los egresados de escuelas secundarias que aspiran a ingresar en una carrera. También son demandantes (secundarios) las empresas que requieren determinados servicios y/o tecnologías.
- Momento y lugar: se refiere al lugar donde se brinda el servicio, es el mercado específico de cada institución o su área de influencia.
- Precio: es el valor monetario que el o los demandantes están dispuestos a pagar por el servicio que se requieren de la institución educativa. En los casos en que no se cobren los servicios educativos, se analizan la calidad y el contexto de gastos. Debemos entender como demandantes a alumnos, empleadores, sociedad y empresas. Cada uno de ellos demanda un producto diferenciado en particular. Si analizamos la demanda generalizada de los «institutos de formación», podríamos decir que sus componentes son:
 - Alumnos: son demandantes de enseñanza.
 - Empleadores: mano de obra calificada y con una calidad determinada.
 - Sociedad: demanda cultura, carreras con prestigio social y generalmente arraigadas en la sociedad como carreras tradicionales.
 - Empresas: demandan conocimientos científicos y servicios preparados con conocimientos que puedan visualizar el futuro para poder permanecer en su propio mercado (Ginés-Mora, 1991).

El objetivo de la actividad universitaria es la satisfacción de los intereses de los alumnos que son sus demandantes por excelencia y representan la demanda social con determinados requerimientos cualitativos y cuantitativos. El alumno es el medio por el que la

Universidad cumple su función social, pero no por ello debe ser complaciente con este, pues supondría un fraude a la sociedad (López Luna, 1998).

Una de las maneras de tratar de responder a las demandas sociales de la Universidad, de acuerdo con Krottsch (2000), ha sido su proceso de evaluación, que tiende a conseguir mejoras de calidad consistentes en un incremento de la eficiencia del gasto, estándares internacionales de calidad y satisfacción de nuevas demandas de formación propendiendo a una enseñanza de calidad, de formación y de investigación.

Debe considerarse que, si la oferta de las carreras se determina exclusivamente por la demanda de los estudiantes, es probable que algunas carreras con fuerte orientación a la investigación básica no merezcan la atención que deben tener. Para Krottsch (2000), la Universidad debe jugar un papel activo en la integración social con relación a las nuevas demandas sociales. Las demandas sociales han aumentado en número tornando más complejas las estructuras y aumentando la necesidad de diferenciar los productos que se ofrecen. Estas nuevas demandas sociales han hecho que las universidades pierdan hegemonía y legitimidad, tal como lo discutiremos más adelante.

Dentro de los objetivos de la institución universitaria debe considerarse a la demanda que requiere una formación adecuada al nuevo mercado laboral mundial, que detenta nuevas tecnologías con creciente productividad y especialización creciente en los puestos de trabajo. Frente a esta realidad, la Universidad debe redefinir el perfil de los alumnos a fin de atender lo general y lo particular, lo global y lo local (Krottsch, 2000).

Las fuentes de las demandas son varias: gobiernos, empresas, sociedad, instituciones, grupo de interés e individuos, y estas fuentes, a su vez, estimulan el mercado del conocimiento. En el caso de las empresas, los conocimientos especializados, por lo general, determinarán la ventaja comparativa del ente en el contexto internacional (López Luna, 1998).

Ahora bien, si se conceptualiza la «oferta» como la cantidad de bienes y/o servicios que un productor o un grupo de productores están dispuestos a vender en un determinado momento y lugar a un determinado precio:

- Bienes y/o servicios: se refiere específicamente a servicios educativos, sobre todo los relativos a servicios de formación (diferentes carreras, postgrados, etc.)
- Productores o grupos de productores: depende de cómo se vendan los productos. Esta venta u ofrecimiento de servicios puede hacerse por unidad académica o por universidades. En el primer caso, la oferta es individual y en el segundo, es colectiva.
- Momento y lugar: mercado determinado para concretar la operatoria.
- Precio: *ídem* a la demanda.

Para efectuar esta oferta de servicios educativos, como en cualquier producción, primero hay que conocer el bien a producir para valorar la relación que se debe dar entre medios y fines; si esto se efectúa adecuadamente, se llega a tener un producto de calidad.

Como principio, la Universidad no debería guiarse por la pretensión de lucro, ya que su función social es la creación científica y la construcción del saber, debiendo evitar clientelismos y mercadeos que caracterizan a otras actividades (López Luna, 1998).

También se debe considerar la calidad de los demandantes que, por lo general, depende de las aptitudes y motivos que los llevan a estudiar. Debe recordarse que las inversiones en infraestructuras como, por ejemplo, los campus, están estrechamente ligadas a las demandas sociales. De los requerimientos de una demanda de calidad surge la necesidad de la evaluación de los procesos y sus culturas (Michavila, 1998).

Además del planeamiento y la evaluación, las Universidades deben poseer recursos de información cada vez más sofisticados y actualizados como son las bibliotecas, videotecas, Internet, laboratorio de computación, etc. Tampoco se deben descuidar los recursos financieros que permiten visualizar las posibilidades de estabilidad y continuidad institucional concibiendo sus inversiones y estrategias de valoración de recursos humanos.

Cuando se trata de un servicio como es la educación, la calidad se alcanza cuando las prestaciones resultan satisfactorias para sus usuarios, mediante la utilización de los recursos materiales y humanos que se poseen (Pérez Juste, 1997). Las Facultades en nuestro país no siempre demostraron preocupación por el nivel académico y la calidad de sus ofertas; para hacerlo, deben diseñar y analizar escenarios futuros.

Los niveles terciarios no universitarios se caracterizan por diseñar programas adecuados a las necesidades de quienes demandan una alta carga horaria de práctica. Estas instituciones actúan como nexo entre los requerimientos laborales y los alumnos. Es decir, el mercado es su condicionante natural que lo lleva a crear carreras cortas orientadas a lo técnico-profesional, adecuando su currículum a las formas flexibles y cambiantes de los requerimientos del mercado laboral (Delfino, 1998).

Debe recordarse que para medir la calidad o la productividad de la enseñanza se deben controlar los insumos con que cuentan los docentes. Además, hay una muy baja proporción del PBI en Argentina dedicada a gastos en Educación Superior.

En las últimas décadas se ha masificado la cantidad de personas que en la Educación Superior tienen acceso a los métodos de investigación, lo que ha aumentado la oferta de productores potenciales de conocimientos. Podríamos decir que se han masificado a nivel internacional, ya no son solo las universidades las productoras de conocimientos, sino que hay otras organizaciones que también los generan. Esta expansión de la oferta ha sido acompañada por una fuerte expansión de la demanda de conocimientos especializados.

Económicamente, el punto de equilibrio entre la oferta y la demanda nos indicaría el equilibrio del mercado, pero en los mercados dinámicos, la oferta y la demanda interactúan y se condicionan mutuamente. Los productores que tengan el producto más apreciado, que es la ventaja comparativa en la producción de conocimientos, serán los que atraigan a la mayor demanda.

Según datos de la Unesco, en 30 años hubo una expansión en la matrícula a nivel mundial muy significativa (Gibbons *et al.*, 1997).

De acuerdo con Ana M. García de Fanelli (1996), en La Reforma de la Educación Superior en la Argentina:

- En la década del 60-70, los SES se expandieron en tamaño y complejidad. La matrícula postsecundaria creció y la población femenina ascendió a la ES. La ES se diferenció en entidades públicas y no públicas universitarias y no universitarias.

- En la década de los 80, debido a las políticas de contención del gasto público en América Latina, el presupuesto para la ES no solo no aumentó con la expansión de la matrícula, sino que en muchos países disminuyó en términos reales. Se empieza entonces y sobre todo en los países industrializados a buscar nuevas fuentes de financiamiento (ejemplo: arancelamiento), privatización, distribución del presupuesto asignado en forma competitiva. Se empieza a ver como poco efectiva la planificación centralizada existente para la asignación de recursos. Como alternativa aparecen los métodos de autoevaluaciones y evaluaciones externas. En este contexto neoliberal de los 80, el mercado experimentó un fuerte rejuvenecimiento como instrumento coordinador y regulador de las relaciones sociales y económicas y como mecanismo de asignación eficiente de los recursos.

El Banco Mundial definió los siguientes parámetros como dimensiones básicas de la reforma: redefinición del papel del Estado en el sector (privatizaciones y uso de mecanismos de mercado para conducir la Educación Superior), diferenciación institucional, diversificación de fuentes de financiamiento y recuperación de costos por parte de las universidades públicas y políticas de fomento de la calidad, la equidad y la pertinencia. La educación como proveedora de bienes y servicios se está abriendo a las fuerzas del mercado y la competencia, despertando los consiguientes temores, preocupaciones y estrategias de supervivencia y adaptación. Quizás, demostrar que existe calidad es una estrategia para minimizar la intervención estatal en este tema.

La Universidad debe convertirse en una organización efectiva, capaz de dar a los individuos una educación que le permita adaptarse a un mundo tecnológico y culturalmente cambiante. La Universidad debe brindar una formación de calidad a una sociedad tecnológicamente avanzada, dar cuenta de los recursos relacionados con un constante incremento de costes, controlar sus productos haciendo el análisis de los mismos en función de la exigencia de los propios consumidores, exigir formación a sus formadores, reflexionar sobre la adaptabilidad al mercado laboral de la formación que se ofrece en las instituciones y tener en cuenta que la integración de los países obliga a las instituciones a lograr calificaciones académicas y universitarias acordes a las exigencias del mercado ampliado.

Los gobiernos han comprendido que resulta más efectivo influir en el funcionamiento de las universidades a través de incentivos financieros, dejando de lado la mera intervención administrativa a través de normas que regulen su funcionamiento, ya que los incentivos cambian las actitudes de las instituciones. Es decir, es preferible ligar la financiación pública a objetivos de calidad y eficiencia. La otra alternativa que posee el Estado es dejar que el mercado regule las relaciones y decante la calidad, como sucede en EE.UU., donde la gran movilidad de estudiantes actúa como promotora de calidad.

Las universidades europeas han estado dominadas por la fuerza de la oferta, ya que el Estado y los académicos han interpretado la demanda. Actualmente, se comienza a permitir que la demanda marque algunos rumbos en el sistema universitario (Ginés-Mora, 1991).

El concepto de mercado es netamente económico y sintéticamente se puede decir que es el lugar donde se encuentran la oferta y la demanda.

En la práctica, la actuación de una empresa en el mercado se encuentra condicionada por otras que concurren a colocar sus productos y/o servicios, estableciéndose entre ellas una competencia respecto de las cantidades y precios de los bienes y/o servicios que se ofrecen.

En la Universidad, este concepto de mercado se aplica con frecuencia, existiendo un componente relativo al producto que condiciona fuertemente la demanda: «la calidad». Este factor es capaz de trasladar demandas masivas de una institución a otra si su precio y/o condiciones de ingresos son las aceptadas por el mercado.

El mercado es el poder de atracción de una institución que se extrae del análisis de la motivación de los estudiantes que la buscan y si a la institución le interesa la formación profesional de sus estudiantes, efectúa un seguimiento en el ámbito laboral luego de que ingresan a ese mercado de trabajo.

Las reformas normadas para la Educación Superior se encuentran regladas en la Ley N° 24521 de julio de 1995, esta reforma se da en un contexto internacional de expansión y diferenciación de los sistemas de Educación Superior, restricciones al financiamiento público, fracasos de las tentativas de planificación centralizada y fortalecimiento del papel del mercado en el marco de las políticas públicas. Es decir, se complejizan los segmentos de la oferta con ofertas diversas y diferentes calidades de enseñanza (García de Fanelli, 1996).

En ese mismo contexto internacional, algunos países no aumentaron sus asignaciones presupuestarias a medida que crecían las demandas y ofertas educativas superiores, sino que en la mayoría de los casos las disminuyeron en términos reales como consecuencia de políticas de contención del gasto público, por lo que se recurre, cuando es posible, a aportes privados, venta de servicios y/o transferencias de tecnologías. Hay problemas de asignación de recursos en correspondencia con las reales necesidades de la sociedad, y en el contexto de los gobiernos neoliberales se reconoce como regulador de las relaciones sociales y económicas, como mecanismos de asignación eficiente de recursos al mercado.

En cuanto a los sistemas institucionales, se diagnosticó que existía una expansión indiscriminada de la matrícula en las universidades y carreras excesivamente largas con concentración de programas tradicionales que reciben como respuestas la expansión de nuevas ofertas públicas y/o privadas, como también la sugerencia del acortamiento de las carreras y la diversificación de la oferta de programas. Además, existen programas y planes de estudio poco adecuados a las demandas del mercado y a los avances tecnológicos, lo que fomentó carreras más cortas, flexibles y vinculadas al medio.

Las universidades actualmente tratan de innovar, en la mayoría de los casos, como adaptación a la demanda que reciben del medio y no como respuesta a la nueva legislación vigente. En cuanto a la política de financiamiento, mantuvieron su posición de no cobrar aranceles. Pero un área de importante innovación ha sido la política académica y de personal, tratando de otorgar mayor dedicación al personal (García de Fanelli, 1996).

La misma autora sostiene que la sola presencia del mercado no implica que cumpla con un rol coordinador en la asignación de recursos y en la calidad de los productos. Si bien las universidades tienen una mayor exposición al mercado, debieron competir por recursos humanos, financieros y prestigio en su ámbito de influencia.

Para Krotsch (2000), hay mayores exigencias por parte del mercado y del Estado. Este último maneja nuevos conceptos como capacidad de rendir cuentas, autofinanciamiento, incremento de eficacia y eficiencia interna. Además, la sociedad solicita a la Universidad que contribuya en el desarrollo regional, científico y tecnológico. Asimismo, las nuevas demandas generadas por la globalización que deben traducirse en objetivos y metas institucionales generan mayores tensiones entre la Universidad y el Estado nacional.

Al hacer propio el modelo empresarial, las instituciones de Nivel Superior utilizan la teoría de los sistemas para su integración, clasificando a dichos sistemas en tres subsistemas interconectados y coordinados que son: Estado, mercado y oligarquía académica. Del poder que detente cada subsistema surgirá el poder de integración de los mismos, que será detentado, según cada caso, por la burocracia central, los políticos, los académicos o el mercado. Para Clark (1983), los subsistemas que tienen mayor poder de tensión son el Estado y el mercado.

Dentro de los grupos con poder de integración pueden existir los denominados «cuerpos intermedios de amortiguación», que tienen por función regular la relación entre el Estado y las universidades. Ejemplo de ello es la Coneau o el Consejo de Universidades creados por la Ley de Educación Superior.

Cuando el proceso de integración surge del triángulo autoridad estatal, oligarquía académica y mercado, y hay preeminencia del subsistema «mercado», se produce lo conocido como coordinación de mercado, que opera basándose en relaciones no reguladas entre consumidores (alumnos), mano de obra académica e institución originando ofertas múltiples que surgen del mercado institucional que interactúa con el ocupacional y de consumidores. Este mercado institucional es el que debe adecuarse a las exigencias del mercado consumidor para atender a nuevas demandas del mercado consumidor. Sin olvidar que el mercado hace hincapié en la calidad como ligada a la eficiencia interna y externa de las organizaciones (Krotsch, 2003).

Dentro de la producción de conocimientos parecen indicados algunos atributos de la producción del conocimiento en el contexto de aplicación, como relación con las normas cognitivas y sociales que gobiernan la investigación básica o la ciencia académica.

Este tipo de conocimiento se produce en un contexto de negociación entre los diferentes actores, donde los conocimientos que se producen exceden a las ideas de mercado como interacción entre la oferta y la demanda, donde las ofertas son varias y las demandas requieren formas diferenciadas de conocimiento cada vez más especializadas. El contexto de aplicación es el mercado, y la ciencia ha ido más allá del mercado con una difusión del conocimiento a través de la sociedad.

En los mercados, el conocimiento no está disponible como una mercadería en una estantería, hay que adquirirlo, y es por ello que los mercados condicionan los recursos humanos y físicos. Estos recursos humanos son maleables y se los puede configurar las veces que sea necesario para adecuarlos a las necesidades de las empresas y/o entes.

La tesis del que suscribe es que la producción paralela de conocimientos por el lado de la oferta y la exigencia de conocimientos especializados por parte de la demanda está generando un nuevo modo de producción de conocimiento.

La explosión del conocimiento en las últimas décadas es visible en los nuevos bienes y servicios que se ofrecen en el mercado con una mejora en la calidad y en los precios de

los bienes existentes (Gibbons *et al.*, 1997). El gran reto es desarrollarlo sin comprometer los recursos y bienes naturales existentes.

Los sistemas universitarios están sujetos a dos posiciones extremas que son el control estatal y la autonomía universitaria. El sistema universitario de cualquier país se ubica en un lugar interior, equidistante a los vértices de dicho triángulo, donde los vértices son el Estado, la oligarquía académica y el mercado como manifestación de los requerimientos sociales. Es siempre aconsejable que los sistemas universitarios se encuentren lejos del Estado, pues este tiende a burocratizar.

Existe un consenso en que la Educación Superior debe volcarse hacia el mercado, ya que esto llevará a los sistemas a mejorar su calidad (Ginés Mora, 1991). Sin embargo, este proceso debería ser cauteloso, intentando no perder la tradicional independencia de la Universidad en la producción y transmisión del conocimiento.

En 1993, la Unne, a través de un convenio, adhiere a la evaluación institucional como un proceso dinámico, integral y continuo. Esta evaluación fue y es llevada a cabo a efectos de lograr cambios institucionales que mejoren «la calidad» como forma de adecuarse a las nuevas exigencias del mercado. La Unne como universidad, con un mercado regional muy marcado, quiere asumir su compromiso con las necesidades y demandas de la región y del país.

La Unne ha diversificado su oferta educativa creando carreras nuevas, ellas son Diseño Gráfico, dependiente de Arquitectura y Urbanismo; Profesorado de Portugués, Tecnicatura en Gestión Parlamentaria y Licenciatura en Ciencias de la Información, dependientes de Humanidades; y Tecnicatura en Informática Aplicada, dependiente de Ingeniería. Además, la Universidad fomentó la creación de posgrados estando en funcionamiento maestrías, especializaciones y doctorados. La oferta educativa se extendió a la comunidad a través de programas y acciones de extensión. Se ofertaron servicios de los profesionales que trabajan en la Unne a través de la Gerencia de prestación de servicios y de transferencia tecnológica. Esto se pudo hacer porque hubo un incremento de las actividades científicas y técnicas. Para expandir los conocimientos de profesores y alumnos, se multiplicaron en diversas formas las relaciones internacionales y se está intentando la articulación con los sistemas educativos provinciales (Unne, 1998).

Ahora cabe preguntar: ¿La Universidad conserva su tradicional legitimidad como espacio de producción de conocimientos? ¿Qué rol juega esto en la dinámica de la crisis a diferentes niveles?

Según la perspectiva de Krostch (2000), la Universidad medieval se caracterizaba por ser móvil, ya que no estaba atada a ningún territorio, sus límites eran porosos y su autonomía e independencia dependían de la mediación entre el poder real y el religioso. Poderes que estaban ligados a intereses y disciplinas como la teología y el derecho, que formaban parte de una formación general contenida en el *trivium* y *cuadrivium*.

La Universidad se fue transformando en un espacio de consagración y de legitimación donde las ocupaciones emergentes aspiraban a convertirse en profesiones legítimas. Es lo que Max Weber dice: «el título profesional reemplaza al título nobiliario». Sin embargo, a partir del siglo XIX fue cuando la Universidad se consideró «el hogar natural de la ciencia y de la producción de conocimiento». Esto fue posible mediante la constitución de la ciencia en torno de comunidades disciplinarias, normas y valores.

La Universidad, al decir de Krotsch (2000), fue monopólica y se consolidó en relación con la legitimación del saber, y la producción y reproducción de conocimientos durante el siglo XIX. A partir de este siglo aparecen modelos universitarios: el humboltiano, que centra sus intereses en propósitos académicos antes que en el profesionalismo o vocacionalismo; el francés, que desarrolló el profesionalismo y la universidad de elite; y el británico, centrado en la cultura y las maneras de elite.

La Universidad contemporánea enfrenta varios problemas que influyen en la pérdida de la hegemonía y la legitimidad: el incremento de las demandas y exigencias por parte del Estado y la sociedad, el autofinanciamiento, el incremento de la eficacia y la eficiencia interna, contribuir al desarrollo regional, al desarrollo científico y tecnológico del país y de las empresas, y el de asegurar la movilidad social y la democratización de la sociedad. Las diversas demandas tienen que ver con el pasaje de una Universidad de «elite» a una nueva Universidad de «masas», que se manifiesta por el tipo de saberes transmitidos, la relación teoría-práctica, la relación entre formación general y formación para el trabajo, donde ya el prestigio se diversifica y es necesario ganar confianza para legitimar.

Debe tenerse en cuenta que la globalización exige nuevas demandas que crean tensiones entre la necesidad de participación en lo global y la necesidad de participación en lo local, y plantea otra tensión entre el carácter universal de las disciplinas y la pertenencia territorial de la institución.

Krotsch (2000) opina que existe una asincronía profunda entre las tendencias observables en la producción del conocimiento, las organizaciones y los criterios educativos a los que se suman problemas como la masificación entre el Nivel Terciario y la creciente dualización social que complejiza y fragmenta las demandas tradicionales a la Universidad.

De Souza Santos (2007) señala que la crisis de hegemonía que caracteriza a la Universidad crea tensiones: alta cultura-cultura popular, educación-trabajo, teoría-práctica, esto condujo a la introducción de una serie de innovaciones en universidades complejas y fuertemente democráticas como la Universidad argentina. Este autor realiza el diagnóstico de la pérdida de hegemonía y, conjuntamente con la pérdida de legitimidad, la capacidad de la Universidad se debilita para cumplir con los fines propuestos por un conjunto cada vez más heterogéneo de actores externos.

La Universidad tuvo el dominio epistemológico y organizacional del saber, pero actualmente la aceleración y volatilización de los conocimientos producidos, la simultaneidad de la relación espacio-tiempo y la ruptura de la tradicional distinción entre sujeto-objeto han diluido este dominio. El control de las disciplinas y sus modos de aplicación ceden ante las nuevas formas de conocimiento y esto hace más difícil distinguir los límites entre el adentro y el afuera, y las finalidades y demandas se hacen más ambiguas y temporalmente lábiles.

Gibbons *et al.* (1997) señalan «que las nuevas tendencias en la producción de conocimiento cuestionan la centralidad de la Universidad, sobre la base de un modelo basado en un complejo de ideas, valores, normas y métodos» que se desarrolló sobre la base del modelo newtoniano. Los cambios en los modos de producción del conocimiento se presentan en el modo 1 como tradicional, mientras que el modo 2 es el de transformación.

El modo 1 tiene las siguientes características: se plantean y se solucionan problemas en un contexto gobernado por intereses académicos, de una comunidad específica, es disciplinar, homogéneo, jerárquico y transitorio.

El modo 2 se lleva a cabo en un contexto de aplicación, es transdisciplinar, heterogéneo, heterojerárquico y transitorio.

El contexto de aplicación hace referencia al conocimiento que resulta de una amplia gama de consideraciones que es útil para alguna empresa o el gobierno o la sociedad, se produce bajo una negociación constante y no se produce sin la participación de todos los actores.

La transdisciplinariedad tiene que ver con el resultado final que no abarca una disciplina, sino que va más allá, tendiendo a desarrollar una estructura peculiar para solucionar problemas. Los resultados se comunican en revistas profesionales o conferencias, es dinámica y móvil, por ello se encuentra fuera de los confines de cualquier disciplina e inclusive es posible que los nuevos conocimientos producidos no encajen en ninguna de las disciplinas que dieron solución al problema.

Es heterogénea porque la composición del equipo es cambiante, de acuerdo a los problemas a resolver se caracteriza por: mayor número de lugares donde se puede crear el conocimiento como universidades, institutos universitarios, centros de investigación, instituciones gubernamentales, laboratorios empresariales, equipos de reflexión y asesorías. De estos han resultado los recursos intelectuales para el modo 2 y sus apuntalamientos sociales, donde el avance de las comunicaciones y de la información han creado la capacidad de interactuar de todos estos lugares, lo que ha generado un espacio para la explosión de interconexiones, cuyo resultado puede describirse como un sistema socialmente distribuido de producción de conocimiento.

Según Gibbons *et al.* (1997), el monopolio de la Universidad como productora de conocimiento ha sido socavado por otras instituciones lo bastante competentes como para producir la expansión de los conocimientos a través de la creación de una red global que permita un mayor número de interconexiones y que debe estar sustentado en las innovaciones y en la transformación de la información permanente.

El control de calidad en el modo 2 incorpora intereses intelectuales, sociales, políticos y económicos, no está limitado al control de los pares de la disciplina, tiene una base más amplia, es de tipo compuesto y multidimensional.

A todo lo anterior se suman «desafíos» que cuestionan los antiguos límites y fronteras entre el adentro y el afuera de la Universidad. Entre lo más importante está el paradigma epistemológico de corte positivista que predominó en la construcción de la Universidad moderna.

La disciplina estaría cuestionada por algunas tendencias:

- El conocimiento se produce de acuerdo a su contexto de aplicación.
- Existencia de transdisciplinariedad que resuelve sus problemas sobre temas no contenidos en disciplinas consagradas.
- Las redes de comunicación localizan la producción del conocimiento.
- La modificación de patrones de control de calidad que sobrepasan los intereses intelectuales tradicionales.

No obstante, las disciplinas tradicionales siguen tejiendo la matriz principal para la división estructural del trabajo en nuestra vida académica.

Las transformaciones, en la producción del conocimiento, generan problemas a los que se agregan otros derivados de la combinación de la masificación del Nivel Terciario y el aumento de la dualidad social que complejiza y fragmenta las demandas tradicionales de la Universidad.

Se puede diagnosticar la existencia de una crisis de hegemonía, la que junto a la pérdida de legitimidad debilitan la capacidad de la Universidad de cumplir con las expectativas y fines demandados por un conjunto cada vez más heterogéneo de actores externos.

Las organizaciones internacionales poderosas, como el Banco Mundial, establecen criterios cada vez más globales y específicos para lograr y considerar una investigación como aceptable.

La empresa como referencia organizacional de prácticos valores y rutinas parece erigirse como modelo de organización universitaria.

Por otro lado, tenemos la creciente superposición entre ciencia pura y aplicada. La presión de las aplicaciones tecnológicas, el predominio de la búsqueda por su mercantilización y el correspondiente desinterés por la búsqueda de la verdad, así como la emergencia de un sector administrativo que se independiza de los procesos sustantivos de la Universidad, favorecen la aparición de organizaciones isomórficas que tratan de convertir potencialmente a la Universidad en una organización más entre otras que forman recursos humanos y producen conocimientos, con la consiguiente volatilización de su carácter de institución.

Hasta aquí una síntesis sobre Universidad-mercado-sociedad-Estado:

- La implementación de las reformas educativas superiores es un proceso en marcha, donde aún no está bien definido el papel que jugarán el mercado y el Estado en la coordinación y regulación final del sistema.
- El mundo se ha globalizado económicamente, sobre todo en comercio, cultura y comunicaciones. Pero la Universidad, en cuanto productora de conocimientos, siempre ha sido una entidad globalizadora y globalizada que actúa como eje del desarrollo económico y cultural. Si bien actualmente la Universidad sufre de una crisis de confianza, sigue y seguirá siendo una institución que educa, investiga, crea movilidad social y certifica experiencia y competencia profesional. Debemos recordar que el conocimiento es siempre internacional y que los nuevos y rápidos medios de comunicación han facilitado el acceso al conocimiento. La toma de conciencia de que las ideas tienen un valor monetario internacional ha influenciado a la Educación Superior ya que el mercado la empuja hacia la globalización. En este contexto donde la Universidad está bajo ataque, la institución debe definir su rol como generadora de conocimientos recordando que es una de las instituciones más valoradas por la sociedad (Altbach, 1999).

Actualmente, la Universidad es concebida como un modelo más empresario, con una concepción más ligada a la función económica. De lo empresarial, la Universidad y el SES hacen propios los conceptos administrativos de organización, con una marcada división

de tareas y de funciones que ocasionan cambios en la base del sistema (Krotsch, 2000).

- Para adecuarse a estas nuevas formas de organización y de relaciones, que incluyen una apertura de competencias a ámbitos supranacionales, las universidades deben flexibilizar e innovar las instituciones, a fin de enfrentar el crecimiento académico sustantivo con una organización innovadora.
- Si bien la meta de las empresas es maximizar sus ganancias y en la Universidad ello no es posible, podríamos asimilar ese fin al de maximizar el conocimiento experto de una disciplina (Pérez Juste, 1997).
- El sistema de evaluación y mejoramiento requiere que cada institución de Educación Superior fije los objetivos realistas a alcanzar a mediano plazo, estableciendo qué tipo de estudiantes desea atraer a sus aulas y qué tipo de educación espera ofrecer a sus alumnos (Unne, 1998).
- A este nivel de análisis y con estos elementos trabajados en esta parte tercera, se puede inferir que la dinámica de crisis se basa en la masificación, el resabio positivista de nuestra institución, la presión progresivamente constante del mercado como nexo válido para con las necesidades sociales, el cambio de paradigma que propone –o impone– la globalización, la tendencia a perder su tradicional posición como ente productor y transmisor de conocimientos, un Estado con una franca tendencia a la burocracia represora –o al menos en las últimas tres décadas del siglo pasado– y portador de una crisis económica y una inestabilidad política parcialmente controladas en los momentos actuales.

Ahora bien, se procederá a analizar la última de las variables, pero no por ello menos importante, la crisis del modelo de profesional, que impacta directamente al modelo de perfil profesional del egresado de nuestra institución. Se constituye así en otro elemento más favorecedor de la dinámica de crisis a distintos niveles, llegando inclusive a afectar la tarea educativa de la cátedra.

Particularmente, considero que el profesional de la salud ya no goza del prestigio de antaño. Para poder establecer los valores o símbolos de prestigio de toda profesión, en primera instancia sería de utilidad describir, entre otros, el proceso de profesionalización y racionalización del saber y así, de esta manera, conocer íntimamente a qué nos referimos cuando hablamos del denominado «prestigio profesional».

El advenimiento en nuestra sociedad occidental de un nuevo conjunto de relaciones económicas, sociales y políticas, enmarcadas en el concepto de «sociedad capitalista», de característica netamente expansionista, cuya expresión más nítida la constituye en forma de un proceso permanente de racionalización de todas las prácticas sociales.

Dicha racionalidad, según el concepto de Max Weber, consiste en «la consecución metódica de un fin determinado de manera concreta y de carácter práctico mediante el empleo de un cálculo cada vez más preciso de los medios adecuados», lo que requiere de una expansión paralela del saber racional, es decir, el saber técnico acerca de dichos medios (Gerth y Right Mills, 1972).

Esta racionalización del saber impulsa el desarrollo de las profesiones modernas, las que van distanciándose progresivamente respecto del conocimiento tradicional, no especializado, espontáneo y empírico. La complejidad creciente de los problemas sociales demanda un saber más variado y complejo para su solución. Los cambios se dan no solo en la objetivación del saber, sino también en su reproducción (se producen conocimientos reglados por un método codificado) y en su transmisión, dando lugar al aprendizaje de ese saber formalizado mediante una táctica específica, aplicada por profesionales de la enseñanza.

El «saber objetivado» no se adquiere de manera espontánea, forma parte de un proceso que lleva tiempo y esfuerzo en lugares específicos –las escuelas– y que, a su vez, se garantiza mediante un título o certificación. Es decir, toda esta situación de institucionalización promueve que el saber racionalizado sea accesible solo para unos pocos y sea fuente de valor y prestigio, como veremos mediante todo el desarrollo de nuestra consigna.

Para Basil Bernstein (1986), «la manera como una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y avala el conocimiento educacional –y que la misma considera público– refleja la distribución de poder en los principios de control social».

La disciplina es el recurso técnico que adopta la formación racional y consiste en un «adiestramiento con vistas al desarrollo de una presteza mecanizada por medio de la práctica, y en tanto que apela a fuertes motivos de carácter ético, presupone el deber y la escrupulosidad» (Weber, 1980).

Otro proceso que interviene e impulsa el desarrollo del sistema de formación profesional lo constituye un mecanismo organizador de la sociedad capitalista, basado en un sistema de «dominación social», denominado burocratización que, según Max Weber (1980), es la «forma más racional de ejercer dicha dominación» y a la que se le opone el «dilettantismo», es decir, una organización administrada por «amateurs». Esta profesionalización de la sociedad, favorecida por una constante división del trabajo, está personificada por un conjunto de trabajadores intelectuales altamente preparados y unidos por un honor estamental muy perfeccionado (Flexner, 1968).

Este proceso de burocratización fue, desde un comienzo, acompañado por el sistema universitario, el que le proveyó de una de las bases más sólidas de aquel: la enseñanza de las especialidades. Todo esto, a su vez, reafirmado por los diplomas o títulos acreditativos, que brindan al profesional el acceso al prestigio social y así podemos aventurarnos a afirmar que es *como la prueba del linaje lo era para los miembros de la nobleza a la hora de acceder a posiciones de poder*.

Visto de esta manera, Max Weber (1980) sostiene que, mediante mecanismos burocráticos, tales como exigir títulos y exámenes probatorios, el sistema intenta limitar la oferta de empleos social y económicamente privilegiados, como así también asegurar su monopolio a favor del que cumpliera dichas condiciones.

La carrera universitaria es la puerta de acceso a ese monopolio, y el sistema al que nos referimos es el de las sociedades científicas, formadas por profesionales que definen los criterios de admisión, niveles educativos, carrera y áreas de jurisdicción para las profesiones, además demarcan estrictos códigos de conducta que expresan fuertes estándares éticos y profesionales.

Hasta aquí podríamos decir sobre la base de esta descripción sociohistórica de la evolución de las profesiones que estas basan su génesis en el momento mismo de la creación de la sociedad moderna occidental.

Esta nueva sociedad capitalista, industrial y urbana adquiere una idea de cálculo y racionalidad que se amplía hacia el concepto de burocratización que, a su vez, se basa en el saber formal, racional, propio del especialista. Visto desde esta perspectiva, el hecho de que las profesiones hayan estado desde sus comienzos estrechamente ligadas a los cargos, posición y prestigio social, como así mismo a actitudes monopólicas que también las sustentaran, resulta difícil delimitar claramente el contexto en que se suscribe el concepto tradicional de «profesión liberal».

Dentro de las cualidades que clásicamente definen a las profesiones para algunos autores, como Abraham Flexner (1968) y Mariano Enguita (1991), se hallan el desinterés (el profesional tradicionalmente cobra en honorarios, no en salarios), el altruismo, el espíritu de servicio, la dedicación a tiempo completo, el juicio imparcial, la autonomía de juicio, etcétera.

Para la mayoría de los sociólogos norteamericanos, el indicador mayor para medir el grado de profesionalización en un caso determinado es la autonomía que se ha logrado y, en ese sentido, uno de sus fieles sistemas protectores lo constituyen las sociedades científicas descriptas arriba, expresadas en la forma que William Goode (1957) definió como «comunidades profesionales», caracterizadas por un fuerte sentido de pertenencia de grupo por parte de sus miembros.

Quisiera detenerme aquí a describir aún más estas asociaciones científicas en pos de establecer un hilo conductor entre, por un lado, el ejercicio profesional, las profesiones, los profesionales y, por el otro, sus valores o símbolos de prestigio, para luego tratar de probar que el modelo de profesional tradicional está en crisis y así, por último, encaminarnos hacia la enseñanza universitaria como una probable forma de solucionarla o, al menos, contenerla.

La *sociología funcionalista de origen parsoniano*, tratando de identificar «las funciones» de estos grupos de profesionales, caracteriza a las profesiones por su posición «intersticial» en la estructura social y le adjunta determinadas características funcionales, tales como universalismo, especificidad funcional, neutralidad afectiva, control (impartido sobre los profesionales solo por sus propios colegas) y actitud de servicio (Parsons citado en Etzioni, 1994). Básicamente, identifica a las profesiones como mediadores entre las necesidades individuales y las necesidades funcionales de la sociedad.

Estudios empíricos sobre el ejercicio de la profesión por parte de médicos ponen en tela de juicio tanto el control técnico y ético sobre la práctica médica individual, ejercida por parte de las sociedades científicas, como la neutralidad y universalismo al tratar a sus pacientes como clientes de diferente poder adquisitivo, qué lugar ocupa el profesional dentro de la escala jerárquica dentro de la institución y si existen intereses en juego, por ejemplo, el hecho de que el médico esté en un plan de investigación determinado condiciona ciertas actitudes en su ejercicio profesional (Freidson, 1960; Hall, 1949).

Existe, por otro lado, dentro de las sociedades científicas, una serie de situaciones de lucha de poderes e intereses que claramente denota el sentimiento «individualista» y competitivo del profesional médico. También fuera de este contexto se manifiestan

situaciones de lucha, por ejemplo, en el mercado de trabajo, en donde los nuevos profesionales –y los no tan nuevos– intentan ocupar posiciones de prestigio profesional y social, junto a una mayor remuneración económica.

La profesión médica, si nos basamos en la descripción de Pierre Bourdieu (1973), produce «bienes de servicio» dentro de un espacio estructurado, que está conformado por posiciones organizadas en diferentes niveles de jerarquías y que hace que existan tanto posiciones de poder y prestigio como otras desprestigiadas y sin poder. Este concepto hay que combinarlo con el hecho descrito por Robert Silman (1972), acerca de que no es fácil separar lo que se considera «técnica pura» (habilidad para resolver problemas o dominar la naturaleza) del poder simbólico (la «autoridad» como efecto de representación social).

Dicho poder simbólico es fundamentado por el lenguaje, jerga, uniformes, emblemas, títulos, diplomas, acreditaciones, etc. y, a su vez, es influenciado –y aún modificado– por la percepción social de dichas capacidades técnicas. Aún más, la institución, en este caso particular la Universidad y la Facultad, mediante un proceso de objetivación, legitima la distinción entre la función y la persona que la desempeña. Parafraseando a Joseph Ben-David (1972), «los títulos escolares son al capital cultural lo que la moneda es al capital económico».

Los forcejeos de poder no se dan entre las personas, sino entre los títulos y entre las posiciones laborales y sociales que estas poseen. En este sentido, Ben-David (1972) explica «la relación entre la educación superior y el desarrollo de las clases medias», lo que permitiría a estas últimas acceder a ciertos «canales de movilidad», es decir, a medios de ascenso social a través de una estrategia credencialista.

Este fenómeno fue muy claro y contundente en América Latina, en donde las clases medias poseían escasos medios de ascenso social –de allí el elevado valor asignado por la sociedad a la educación universitaria–, lo que trajo aparejado como consecuencia negativa una sobreproducción de profesionales.

A estos factores que podríamos definir como «no económicos» se le agregan los factores que sí son económicos, pues solo era cuestión de tiempo para que esta combinación produjera una crisis en el modelo profesional. Las nuevas concepciones económicas y políticas en una sociedad en crecimiento evolucionaron hacia una tendencia de mercado en el área de la salud que se expresa a través de las obras sociales –de corte estatal– y el sistema de prepagos médicos –de corte privado–.

Esto hace que el médico haya perdido su modelo de ejercicio profesional «liberal», ahora presta sus servicios a través de una organización o corporación que le paga un sueldo –y ya no percibe un honorario– y tampoco trata directamente con un paciente. Ha perdido la relación médico-paciente tradicional cuasidiádica. Por otro lado, su característica profesional netamente individualista deja lugar a un trabajo interdisciplinario, debido al rápido desarrollo de nuevos conocimientos y tecnologías (los conocimientos en Medicina se duplican cada dos años) para los que no está preparado, ya que las universidades y centros de formación tampoco han podido –o querido– adecuarse.

Por último, la sociedad a la que le debe su carácter de prestador de «bienes de servicio» le plantea nuevos problemas y necesidades a los que no puede atender adecuadamente, creando en el médico una sensación de frustración e impotencia.

Podría sintetizarse que el profesional liberal está en decadencia –o al menos aislado– y la burocracia es su ámbito de trabajo. Sus valores –o símbolos– de prestigio se han desvirtuado, provocando en algunos, no pocos casos, conductas profesionales carentes de ética, neutralidad y espíritu de servicio, aquellas que llenaron de prestigio académico y personal al médico argentino de antaño.

Para evitar la extensión de este lamentable proceso de crisis del modelo de profesional, a mi manera de ver se debería «echar mano» a ciertas alternativas tales como incorporar a la currícula conocimientos en ciencias sociales, para generar ya desde sus comienzos a futuros médicos capaces de interpretar las nuevas necesidades sociales y a resolverlas mediante un trabajo interdisciplinario.

Además, habría que replantear ciertos conceptos de formación académica en los que se genere un espacio de «educación para la incertidumbre», es decir, el médico en su práctica diaria se encuentra ante problemas que poseen condiciones únicas, a las que debe ajustar, adaptar y luego aplicar conocimientos acumulados y técnicas básicas que aprendió durante su formación. No existen dos pacientes iguales, no existen dos tratamientos iguales y no existen dos médicos iguales. Ante este nuevo desafío, el médico debe aprender a tolerar el no tener una respuesta a cada situación a resolver y el que así lo hiciera, estaría cayendo probablemente en el facilismo y en la negación a buscar soluciones nuevas.

Por último, coincidimos con los resultados y análisis planteados en su estudio por las autoras María I. Da Cunha y Denise B. Leite (1996), en el sentido de que cualquier mejora en la calidad de la enseñanza superior deberá estar basada en una estrategia educativa diseñada científicamente tomando en cuenta un contexto que incluya las estructuras de poder de la sociedad. Existe una innegable relación entre las bases epistemológicas en la formación de un profesional y el tipo de producción presente en la división social del trabajo en la sociedad en el que este va a ejercer su profesión.

CONCLUSIONES

El esquema conceptual siguiente (ver Figura 3) intentará promover la visualización de la compleja trama de elementos interactuando que propone la dinámica de crisis en los tres niveles planteados.

De las observaciones empíricas y las fundamentaciones teóricas presentadas en la primera parte, surge el concepto de la existencia de una disociación entre el programa formal y el real, que trasunta la gestión didáctico-curricular de la cátedra involucrando –entre otros elementos– la relación teoría-práctica.

La masificación, la crisis del modelo de profesional –y del modelo de perfil del egresado– y las presiones de los grupos de poder promueven la reforma curricular, la que, su vez, se transforma en el ícono de la crisis institucional.

La implementación de la reforma curricular actual, dirigida a paliar dicha situación, ha introducido otra problemática a la dinámica de crisis, tal vez transitoria, que enmarca a la cátedra –y quizás a otras– en una nueva situación intermedia educativa, que es la de adaptar el programa de estudios al nuevo perfil institucional del egresado.

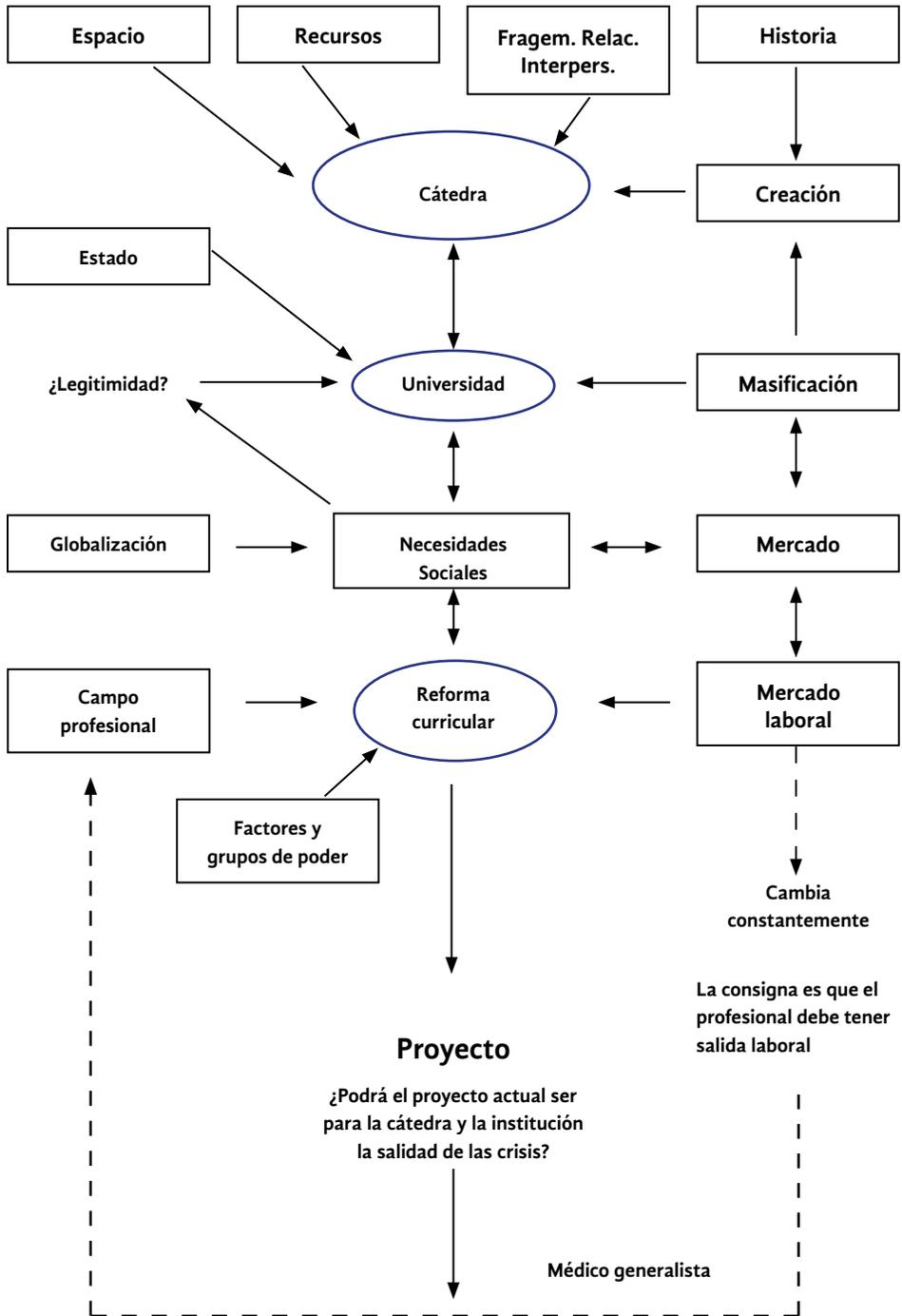


Figura 3. Esquema conceptual de la dinámica de crisis y sus niveles.

Del ambiente extrainstitucional también provienen nuevas exigencias y presiones con la aparición de la globalización. Se impone un cambio adaptativo a las nuevas circunstancias. La Universidad contemporánea tiene una ventaja, su carácter universal e internacional, sin fronteras, respecto del conocimiento científico.

El mercado se convierte en la caja de resonancia de las nuevas tendencias y necesidades de la sociedad. Algunos investigadores consideran que un mayor acercamiento de la Universidad a las reglas del mercado produciría un mejoramiento de su desempeño. En ese sentido, tengo mis dudas a nivel personal, pero tal vez la alternativa así planteada no sea una opción y de ser así, la Universidad en nuestro país deba actuar con cautela y que dicho acercamiento no se convierta en un sometimiento incondicional ante el mercado.

La tesis del que suscribe es que la producción paralela de conocimientos, por el lado de la oferta y la exigencia de conocimientos especializados por parte de la demanda, está generando un nuevo modo de producción de conocimiento.

Como se mencionó antes, la institución ha debido adaptarse mediante un currículum elaborado a través del consenso de los diferentes estamentos de poder dentro de la institución, asimilando y a la vez cuestionando los prejuicios de la tradición, buscando la coherencia global, interrelacionando de manera flexible los intereses teóricos de los prácticos, evitando una excesiva influencia del mercado y sus tendencias sobre los objetivos a cumplir por parte de la institución.

Queda por ver si en el futuro el proyecto actual logra revertir la dinámica de crisis a nivel de la cátedra y se ajusta a la institución ante los nuevos desafíos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTBATCH, P. (1999). Perspectivas comparadas sobre la educación superior para el siglo veintiuno. *Pensamiento Universitario*, Año 6, (8), 3-13. Universidad de Quilmes.
- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de organización escolar*. Paidós.
- BEN-DAVID, J. (1972). El crecimiento de las profesiones y el sistema de clases. En R. Bendix y S. M. Lipsett (eds.) *Clase, estatus y poder* (T. 2, 681-710). Euramerica.
- BLEGER, J. (1972). *Temas de Psicología*. Nueva Visión.
- BOURDIEU, P. (1973). Le marché des biens symboliques. *L'Année Sociologique*, 22, 49-126.
- BRAVO, V. (1997). La construcción del objeto de estudio en Marx, Durkheim y Weber. En V. Bravo, H. Díaz-Polanco y M. A. Michel (eds.) *Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber* (11-48). Juan Pablo Editor.
- BERNSTEIN, B. (1986). Estrutura do conhecimento educacional. En A. M. Domingos et al. (eds.) *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- BRUNNER, J. J. (1990). *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica.
- CELMAN, S. (1995). La tensión teoría-práctica en la educación superior. *Revista del IICE*, Año 3, (5), 56-62.
- CLARK, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen.
- _____ (2003). Sistemas educativos y reformas comparadas. En P. Krottsch (ed.) *Educación superior y reformas comparadas. Carpeta de trabajo*. Ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- DA CUNHA, M. I. y Leite, D. B. (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Papyrus.
- DELFINO, J. A. (1998). ¿Qué está pasando en la educación superior? En J. A. Delfino, H. R. Gertel y V. Sigal (eds). *La educación superior técnica no universitaria: problemática, dimensiones, tendencias* (15-32). Ministerio de Cultura y Educación.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1998). *Didáctica y currículum*. Paidós.
- ETZIONI, A. (1994). *Organizaciones Modernas*. Limusa Noriega Ed.
- ENGUITA, M. F. (1991). Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*, (4).
- FARR, R. (1993). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (comp.) *Psicología Social II*. Paidós.
- FERNÁNDEZ, L. M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- _____ (1996). Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa. En I. Butelman (comp.) *Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós.
- _____ (2003). Extraído de su exposición en una Clase Plenaria.
- FINKELSTEIN, C. (2007). *La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica*. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OP-FYL-UBA).
- FLEXNER, A. (1968). Is Social Work a Profession? En T. M. Stinnett, J. L. García Venturini y H. N. Rivlin (eds.) *La profesión de enseñar*. Centro Regional de Ayuda Técnica, AID. Troquel.
- FREIDSON, E. (1960). Client Control and Medical Practice. *American Journal of Sociology*. 65(4), 374-382.
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. (1996). *La Reforma de la Educación Superior en la Argentina*:

- entre el mercado, la regulación estatal y la lógica de las instituciones. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (Cedes). Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.
- GERTH, H. H. y Mills, W. C. (1972). *Ensayos de Sociología contemporánea*. Martínez Roca.
- GIBBONS, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwarzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Colección Educación y conocimiento. Poma-res-Corredor.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981). La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y la práctica de la enseñanza. En A. Pérez Gómez y J. Almarás Carretero (coords.) *Lecturas de aprendizaje y enseñanza* (465-499). Zero.
- GINÉS-MORA, J. (1991). La evaluación institucional: una perspectiva general. En M. Díaz, S. Rodríguez Espinar y J. Ginés-Mora (coords.) *La evaluación de las instituciones universitarias*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España, Consejo de Universidades.
- GOODE, W. J. (1957). Community within a community: the professions. *American Sociological Review*, 22(2), 194-200.
- HALL, O. (1949). Types of Medical Careers. *American Journal of Sociology*, 55(3), 243-253.
- KROTSCH, P. (2000). La Universidad frente a los desafíos de la imprevisibilidad y la integración social. *Revista da rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, Año 5, 1.
- _____ (2003). *Educación superior y reformas comparadas*, *Carpeta de trabajo*. Ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- LÓPEZ LUNA, P. (1998). Evaluación institucional: hacia un modelo europeo. En F. Michavila (ed.) *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria: estrategias de mejora en la gestión* (95-110). Fundación Universidad-Empresa.
- LUCARELLI, E. (1994). Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. *Cuaderno IIICE*, (10). IIICE, FFyL, UBA.
- MARC, E. y Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Paidós.
- MAYER, R.E. (1996). Learning strategies for making sense out of expository text: The SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction. *Educational Psychology Review*, 8, 357-371. <https://bit.ly/3FhRMyl>
- MENDEL, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*. Serie Los Documentos. Tomo 2. Formación de Formadores. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Novedades Educativas.
- MICHAVILA, F. (1998). Algunas consecuencias de la evaluación. En F. Michavila (ed.) *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria: estrategias de mejora en la gestión* (125-134). Fundación Universidad-Empresa.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C. (1992). Calidad de la educación superior en México. Diagnóstico y alternativas de solución. En A. Didriksson (coord.) *Prospectiva de la educación superior*. Ciseunam.
- PÉREZ JUSTE, R. (1997). La calidad como reto en la Universidad. En C. Lobato Fraile y P. M. Apodaca Urquijo (coords.) *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Laertes.
- SANTOS, B. de S. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. cides-umsa, Asdi y Plural Ed.
- SCHLEMENSON, A. (1993). *Análisis organizacional y empresa unipersonal: crisis y conflicto en contextos turbulentos*. Paidós.
- SCHWAB, J. J. (1973). Problemas, tópicos y puntos de discusión. En S. Elam (ed.) *La educación y la estructura del conocimiento*. El Ateneo.

- SILMAN, R. (1972). Comment on fabrique un médecin. *Les Tempes Modernes*, 28(306), 1110-1129.
- TABA, H. (1974). *Elaboración del Curriculum*. Editorial Troquel.
- TYLER, R. (1986). *Principios Básicos del Currículo*. Editorial Troquel.
- Universidad Nacional del Nordeste (1998). *Autoevaluación Institucional de la Universidad Nacional del Nordeste*.
- WEBER, M. (1980). *El político y el científico*. Premia.



Capítulo 2

Formación docente a través de la práctica reflexiva

Nora Beatriz Coniberti

Especialización en Docencia y Gestión Universitaria en Ciencias de la Salud

Facultad de Odontología

Universidad Nacional del Nordeste

INTRODUCCIÓN

Este capítulo resume mi memoria profesional, que tuvo como propósito narrar los momentos más significativos de la carrera teniendo en cuenta el orden cronológico, por lo que intenta describir, en primer lugar, los acontecimientos sucedidos en el transcurso de las clases y, en segundo lugar, las apreciaciones subjetivas relacionándolas con las razones de tal significatividad, un momento de especial significación seleccionado por su impacto en el aula y a nivel institucional, como así también las posibles líneas interpretativas sobre el momento de especial significación a la luz de encuadres teóricos.

El método empleado consistió en aplicar una serie de pasos:

- El primer paso: realizar una relectura de todas las producciones individuales y grupales desarrolladas en los distintos seminarios, intercalando las anotaciones realizadas en el diario de itinerancia. Esto sirvió para reordenar la coordinación lógica de los contenidos y las relaciones pertinentes entre los mismos. El trabajo implicó la reconstrucción del trayecto recorrido a través de una narración descriptiva sobre las situaciones más relevantes de la carrera.
- El segundo paso: releer los contenidos teóricos y actividades prácticas a cargo de los docentes, las producciones de los trabajos escritos tanto individuales como grupales, cotejar con las anotaciones en el diario de itinerancia, y la lectura y relectura de la bibliografía.
- El tercer paso: dilucidar cuál de estas situaciones fue la más significativa durante la carrera y, a la luz y a través de distintas miradas, analizar la misma para transferirla en última instancia a mi práctica docente para mejorar la calidad educativa de mi cátedra y, a su vez, de la institución.



DESCRIPCIÓN DE LOS MOMENTOS MÁS SIGNIFICATIVOS DE LA CARRERA

La descripción de cada momento se realizó mediante un desarrollo narrativo, respetando el orden cronológico y las apreciaciones subjetivas en relación con las razones de tal significatividad.

Desde el primer momento que tuve noticias de la apertura de la carrera a través de la información de cartelera, pensé en inscribirme, para superarme, para seguir creciendo en formación profesional. Los contenidos a desarrollar conforman «mi mundo, mi universo de conocimientos» y, como suelo decir a mis amigas-colegas, las que se recibieron conmigo en el Profesorado Superior en Ciencias de la Educación: «¡iban a hablar mi idioma!». Ese especial, diferente y difícil que utilizan las docentes de Humanidades, como suelen decir otros profesionales de diferentes ramas del saber y, por sobre todo, con contenidos programáticos que me interesan.

Dado que mis colegas actuales de la Universidad, desde hace tantísimos años, son todos profesionales de la salud y ellos sí, desde mi punto de vista, hablan con términos difíciles, contenidos que me son ajenos: ácido ribonucleico, importancia de la RNA polimerasa II, genoma, y otros que escucho durante toda la semana. Se me iba a dar la oportunidad de ser Especialista en Docencia y Gestión Universitaria orientada a Ciencias de la Salud. Docencia relacionada con ciencias de la salud, además gestión, de lo que poco sabía y de lo que he participado escasamente. Era una oportunidad inmejorable. Si bien estaba dirigido solamente a los profesionales en ciencias de la salud, soy docente hace trece años en la Facultad de Medicina y dicto Metodología de Estudio. Mi cargo me exige esta especialidad, me interesó mucho realizar la carrera y sentí como un primer logro que me aceptaran en el cursado.

Tal vez, vendrían momentos muy felices, de satisfacción, de nuevos logros, con espacios para reflexionar sobre la práctica docente, pero también vendrían situaciones difíciles, dificultades, tropiezos, algunos errores, pero todos serían aprendizajes. Y retomo siempre, siempre recorro al psicólogo suizo Jean Piaget desde que lo conocí, por sus obras en mi época de estudiante universitaria. Desde ese entonces, me ha valido y me vale hoy un pensamiento suyo muy especial: en una primera etapa del aprendizaje se aprende a partir del error. Esta frase la he incorporado tanto a mi vida personal como profesional, me ha ayudado mucho en los tropiezos y en las caídas de esta difícil profesión, exigente, desgastante pero hermosa: la docencia universitaria. Podría recuperar información, actualizarme, formarme aún más como profesional.

Y aquí me encuentro haciendo un recorrido retrospectivo, ya pasaron las vivencias, es momento de ponerlas en papel.

El acto de iniciación y presentación de la carrera Especialización en Docencia y Gestión Universitaria en Ciencias de la Salud fue en uno de los salones principales de la Facultad de Odontología. Se encontraban las autoridades y los alumnos para dar inicio al primer encuentro de la especialización. Se deja sentado que la carrera propone la toma de conciencia por parte de los docentes universitarios sobre la importancia que tiene la formación docente para hacer frente a los cambios de manera sistemática e innovadora.

El primer encuentro trató sobre el *Taller de la Memoria Profesional*, a continuación del acto de apertura. La directora de la carrera y la profesora especialista dan a conocer las consignas para elaborar la memoria profesional. Ejemplifican cómo reconstruir el proceso

de formación a través de un relato personal, así como también sobre la importancia de recuperar la experiencia a través de la redacción de un *diario de itinerancia*. Se nos advierte que el mismo debería irse redactando con el transcurrir de los distintos seminarios. Posteriormente, se comienza a trabajar sobre la aplicación práctica de los temas tratados. Se realizan trabajos de reflexión sobre el pequeño trayecto recorrido en esta carrera desde el momento previo a la inscripción.

»Releyendo mi memoria profesional destaco este acto de iniciación como un momento de gran impacto, me produjo una profunda emoción y una alegría inconmensurable encontrarme en este preciso lugar. Y hoy, que ha pasado el tiempo, sin dudas conservo la misma sensación placentera. Me gustó mucho esta apertura de inicio, muy formal, organizada. El lugar, sobre todo el predio donde está emplazado, su amplitud, el salón de actos, no solo es confortable, sino que resaltaba el orden, la limpieza. La infraestructura es muy moderna, cuenta con amplios salones donde se dictan las clases, biblioteca, centro de fotocopiado, amplios espacios verdes. Estando en el acto de iniciación, mi mente se evadió por unos momentos recordando los años en que fui docente de la Facultad de Odontología. La experiencia vivida fue altamente satisfactoria, durante el período que me desempeñé en el mismo. Notoria fue mi alegría cuando gané el concurso en la cátedra, estaba por entonces la directora de estudios, trabajando todas en conjunto, fue una experiencia muy enriquecedora. Tengo los mejores recuerdos afectivos y emocionales de ese tramo de mi carrera y de mi desempeño en el mismo, al que he considerado siempre de excelencia. Me permitieron acrecentar favorablemente mi formación, esta tarea fue muy reconocida en ese ámbito de esta Facultad. Continuábamos en el acto de iniciación, pero las imágenes en mi mente se agolpaban volviendo atrás en el tiempo, en esa caja de recuerdos que es la memoria –que almacena, registra y no olvida– hacen su aparición mil sensaciones peculiares, aparecen nítidamente las imágenes del salón A de la Facultad de Ciencias de la Educación cuando ingresaba a la Universidad, realmente estaba invadida por una gran emoción ese día de inicio de las clases del primer año de la carrera. Allí estaban también las autoridades de esa casa de altos estudios, docentes y las que serían por muchos años mis compañeras de estudio y mis amigas de toda la vida, hasta el día de hoy. La conjunción de estos salones, que se parecen y a la vez se diferencian, me envolvieron en estados emocionales que me llevaron a la siguiente reflexión, que siempre, siempre eran salones que estaban orientados al inicio de algo referente a la educación. Educación, en distintos niveles del ámbito educativo, con distintas edades y tantas otras características diferentes. Nunca me había dado el tiempo, el espacio, para este momento de reflexión y para realizar el análisis de cada uno de estos aspectos en particular y de todos en conjunto, en general. Es decir, siempre he estado en el lugar justo y todos fueron momentos adecuados. Si bien escribí algunas de estas sensaciones en mi diario de itinerancia, al releerlas y mientras escribo teniendo en cuenta todas mis anotaciones, se incrementan y entrelazan muchos recuerdos más en este ir y venir, y me dan la plena convicción de que los caminos tomados, en este difícil arte de enseñar, fueron, son y serán mi verdadera y auténtica vocación. Recuerdo dictar clases en distintas materias y lugares geográficos de mi amado país.

»Me fui formando, siguiendo una línea ascendente de acuerdo a diferentes etapas y grados evolutivos. Me respaldaba al principio en los contenidos teóricos de Jean Piaget. Me sirvieron de mucho sus aportes y su teoría constructivista para orientar a los alumnos, teniendo en cuenta la edad y su relación directa con la adquisición del conocimiento; luego en Vigotsky, en Ausubel, cada uno con un aporte. Doy gracias a todos esos señores docentes que, de una y otra manera, se cruzaron en mi camino, que me animaron a seguir adelante cuando me encontraba con un escollo o con varios. Fue durante mi formación de grado que mi profesora se presentó a observar mi clase, con su comentario me alentó e impulsó al mundo real, a la vida y al mundo del trabajo otorgándome una seguridad extrema en mi recién adquirida profesión. Ahora sí venía el desafío real: llevar la teoría a la práctica.

»En la práctica se dan muchas situaciones que en algunos casos te enriquecen y en otros te hacen daño, te ponen barreras infranqueables, pero hay que seguir pese a las dificultades. Eso es crecimiento, eso es aprendizaje. Lo importante es manejar siempre las emociones en busca del equilibrio emocional, como propone el aporte de Howard Gardner (2016) en su teoría de las *inteligencias múltiples*. Todo está allí, en nuestra mente solo hay que tener interés, estar motivado para sacar a la luz y ver desde distintas miradas a todas estas experiencias de vida.

»Todos los resultados positivos que conciernen al acto educativo, que producto de la reflexión rescato, los llevo al aula porque es allí, en el salón de clases, es donde no solo como docentes debemos transmitir conocimientos, el aprendiz debe adquirir habilidades, destrezas y también valores. Es necesario mostrar respeto y humildad, dominio de la conducta, buenos actos, moral intachable. Debemos educar con el ejemplo, como me enseñaron en mi familia de prestigiosas docentes.

»Con los alumnos en el aula debemos lograr un diálogo no solo abierto, fluido, sino un diálogo reflexivo crítico, ese es el punto en que encuentro la total significatividad del tema que elegí en esta carrera de especialista y sugiere el título de esta memoria. Todo lo que, de una manera, de alguna forma son parte de mi subjetividad, lo encontré fundamentado en el marco teórico del libro *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*, de Anne Brockbank e Ian McGill (2002). Tendría que pasar a ser, entre otros tantos, un libro de cabecera de todos los que somos docentes universitarios. Me impactó el libro y en forma constante me encuentro en todo espacio libre, y en mis momentos de ocio, leyéndolo y releéndolo, encontrando respuestas a mis interrogantes.

En la segunda clase se amplía y se complementa la información sobre el tema tratado en la clase anterior: cómo escribir la memoria profesional. Leemos a Gilles Ferry (1997), entre otros. Realizo una y otra vez la lectura de este autor. Me siento muy identificada con sus ideas, me hubiese gustado poder sentarme a conversar con él o estar en algunos de sus cursos, en sus clases. La profesora dice algo que recuerdo muy bien: nadie nos formaría en la carrera de especialista. Yo estaba partiendo de un concepto equivocado. No hay «formadores» ni «formados». La estrategia para lograr nuestra propia formación sería a través de un dispositivo. Rescato lo que escribí en la presentación de la primera memoria que entregamos al principio del cursado, haciendo referencia a

Ferry, el concepto de formación tiene dos acepciones. La primera hace referencia a un dispositivo como soporte de la formación, y la segunda acepción hace referencia a que tanto la implementación de los programas como los contenidos de aprendizaje forman parte de los soportes, pero no es formación. Deberíamos formarnos a partir del mismo. La importancia de esta herramienta no solo consiste en contestar, en nuestro caso un cuestionario, sobre nuestra trayectoria, sino en avanzar un paso muy importante: reflexionar sobre lo escrito. Es lo que pretendo hacer con este escrito.

»Durante el espacio y tiempo otorgado para pensar mi trayectoria, pude comprender los aciertos y errores que aquí voy relatando. Recordar situaciones nunca pensadas. *¿Para qué me servirá todo esto?* Sin dudas, para reflexionar, para implementar nuevos caminos que me lleven a obtener mejores logros. Escribí muchas veces listas sobre mis puntos positivos y negativos, he pensado, buscado formas y alternativas para innovar en mis clases, pero no había realizado este proceso de tomar distancia, de trabajar sobre las representaciones, dando lugar al espacio transicional y poder reflexionar sobre ese personaje que desempeñaba un rol en distintos escenarios: «Yo misma». En este recorrido, sin duda, mi grupo pequeño y los otros grupos me llevaron a comparar y relacionar las distintas formas de abordar, transitar en estos caminos y que cada uno, al igual que yo, «hizo camino al andar». La importancia de todo esto es que existan nuevos cursos de formación permanente y continua dado que se aprende mucho en contacto con los otros, en el trabajo de los pequeños grupos de discusión, en la literatura que nos exigen, lo que transmiten los docentes, en los tiempos que uno se toma, en definitiva, el espacio reflexivo.

En el seminario-taller II *Dimensiones grupales en la práctica del profesor*, la profesora presenta los contenidos que desarrollará. Inicia su exposición con el siguiente tema: Cambio y crisis de la Universidad actual. Crisis de la modernidad. En el salón de clases están todos los alumnos de la carrera. Siguiendo el orden de otros contenidos que trata la docente, los mismos versan sobre la doble vía de profesionalización de los docentes universitarios. Se desarrollan otros temas donde la temática principal se centra en el profesor universitario. Deja expresado que en la actualidad el docente se caracteriza por ser un profesor polivalente, más bien, propio del que tiene mayor dedicación. Se hace mención a un tema de radical importancia basado en la siguiente cuestión problemática: *¿Cómo puede cumplir este profesor full-time estas funciones resguardando la salud psíquica y no convertirse en un profesor enajenado?* Enuncia los autores que pueden ampliar la información sobre lo expuesto. Paul Ricoeur, Anders Ericsson, que podrían dar respuesta a la pregunta en cuestión. Fuera del marco teórico se realizaron trabajos prácticos dándose de esta manera la articulación teoría versus práctica. Utiliza como modalidad una estrategia más compleja: el dispositivo. Una de las tareas que entregamos en forma individual fue la de realizar un relato breve, espontáneo, de cómo se ve esa realidad y se implica en ella.

»Me sirvió mucho pensar, reflexionar sobre esas preguntas tan motivadoras. Por ello, lo rescaté, estaban relacionadas con mi lugar de trabajo, donde ejerzo como docente en la clase. Ahí en la célula básica donde soy la protagonista de ese acto de llevar con mis alumnos el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fueron datos necesarios de ser extrapolados... Mirarme a

mí, desde lejos, de un puesto de observador y tomar distancia para volver sobre ellos, verme desempeñando el rol de docente, más precisamente en el salón donde doy clase. ¿Cómo lo realizo? Realmente, no me había tomado el tiempo ni el espacio para reflexionar sobre esto, como ya lo he mencionado anteriormente, y estos encuentros resultan el momento oportuno. Debía, a su vez, relacionarlo con diferentes líneas de abordaje, distintas miradas, para proyectarme en el futuro con estrategias más innovadoras que me ofrecían los textos de los diferentes autores que nos fueron recomendados como bibliografía básica y eran orientadores sobre las preguntas en cuestión. Escribí en mi trabajo individual acerca de la cátedra en la cual trabajo, las características de los alumnos, su adaptación al ámbito universitario, la necesidad de crear un espacio para conversar de esta problemática real con los alumnos en la clase. Los procesos cognitivos, por lo tanto, se priorizan en la enseñanza, pero no excluyen los afectivos y sociales... Estas situaciones vividas por los alumnos son parte de un compromiso que he asumido y lo considero de fundamental importancia como educadora. Muchas son las estrategias que he variado para que los alumnos alcancen mejores resultados. Antes del desarrollo de los contenidos de la materia Metodología de Estudios, he introducido un espacio al que le llamo Introducción al ámbito universitario, cuyo propósito es ambientarlos a este nivel superior, reflexionar sobre las diferencias con el Nivel Medio. A través de diálogos, van resolviendo en grupos de trabajo y en reflexiones individuales los pasos, maneras o metodología que deben emplear para poder conducir con éxito estos primeros pasos. La dinámica de desarrollo personal que menciona Ferry (1997) se da en espacios y tiempos con calidades específicas que facilitan los procesos de objetivación-subjetivación, el retorno sobre sí mismo, la reflexión como posibilidad de pensar sobre lo actuado, lo pensado, lo sentido. Sé que esta situación es posible de lograr realizando el rol docente como orientadora y mediadora, dándole las herramientas básicas y fundamentales para lograrlo con su propio esfuerzo. Me empeño en buscar distintas alternativas para mejorar la situación. Otro objetivo de primordial importancia consiste en establecer articulación entre los distintos niveles, Nivel Medio y Universitario, y poder trabajar en conjunto. Esto está plasmado en un proyecto que he elaborado, «Estrategias de comprensión lectora», acreditado por los evaluadores externos de la Secretaría General de Ciencia y Técnica.

»Si bien muchos seminarios me resultaron ampliamente satisfactorios, atraparón mi interés, este fue muy especial, por múltiples factores. En primer lugar, la presencia de la docente, sus antecedentes, su experiencia tan amplia, tan diversa, me causaron de entrada asombro y admiración. Además, el tema que se trató, «*docencia universitaria*», me pareció sumamente importante, y como expresara ella misma, es un tema muy trabajado en el mundo actual, por lo tanto, muy pertinente. Sus palabras, el uso del lenguaje y la forma de expresarse denotan un buen estilo. Hace referencia a la crisis que está atravesando actualmente la universidad. «La universidad tiene que ver con la situación económica muy desfavorable en el concierto mundial», fueron sus textuales palabras. Se vierten variadas opiniones al respecto y algunos compañeros intercambian opiniones entre sí, cada uno de acuerdo a sus propias vivencias, en el ámbito donde se desempeñan. El clima de la clase es ameno y se desarrolla una excelente comunicación entre todos. Aprendí muchísimo con la docente, fundamentalmente sobre el significado del dispositivo pedagógico instrumental, según cita:

un acuerdo de personas, tiempos, recursos, objetivos que crean las condiciones para la producción de transformaciones en los sujetos orientados al ejercicio de su profesión, dispone de un conjunto de acciones, provoca aptitud, un carácter vinculado a la intencionalidad de provocar cambios, un espacio potencial que da lugar a lo nuevo, a la transformación, incluye una diversidad de dimensiones que lo atraviesan (social, histórica, ideológica, institucional, grupal, subjetiva), plantea durante el proceso campos de visibilidad e invisibilidad. (Souto *et al.*, 1999)

»Me interesa el tema y lo rescato como importante para aplicarlo en mis clases, con los alumnos del espacio que dicto y, al mismo tiempo, poder transferirlos a los auxiliares docentes que vengo preparando a través del dictado de cursos pedagógicos desde hace muchísimos años. Estos aprenderían para sí mismos, la importancia del uso de dispositivos y para aplicarlos a la vez a los alumnos en el salón de clases.

Siguiendo el orden cronológico, en el seminario *El currículo universitario, las problemáticas de su gestión en Ciencias de la Salud*, la profesora desarrolla el tema considerando al currículum como práctica reflexiva en la acción, como desarrollo de un plan de aprendizaje, como un sistema de conocimiento. Sin duda, este seminario se relaciona con el anterior, este es el soporte del otro. Se trabaja en la clase sobre el concepto de este contenido. Retomando lo enunciado por la docente, en mis apuntes y en la bibliografía leída me queda claro que en la elaboración del currículo es imprescindible utilizar informaciones que provienen de distintas fuentes, son variadas las acepciones que se tienen sobre este término; las que provienen del análisis psicológico son de fundamental importancia. Al referirse a procesos que subyacen al crecimiento personal, su pertinencia está asegurada, cualquiera sea el nivel educativo al que corresponda el diseño curricular y las intenciones que persiga. En segundo lugar, porque inciden en mayor o menor medida sobre los componentes principales del currículum. Las informaciones que proporciona el análisis psicológico son útiles para seleccionar objetivos y contenidos, para establecer secuencias de aprendizaje que favorezcan al máximo la asimilación significativa de los contenidos y el logro de los objetivos, para tomar decisiones de la manera de enseñar y, por supuesto, para evaluar si han alcanzado los aprendizajes prescritos en la extensión y profundidad deseados. Hace un recorrido histórico del tema partiendo de que el conocimiento es la relación sujeto-objeto. Comienza el desarrollo de su exposición partiendo de Platón, sigue la línea histórica con Aristóteles, Descartes, Locke y Hume. Basa todo lo expuesto en las teorías cognitivas, conductistas, la teoría de Pavlov, de Vigotsky, de Ausubel. Toda actividad teórica tiene su actividad práctica. Una de ellas consiste en realizar un relato sobre las actividades docentes que sentarían las bases para la realización del trabajo final. El fundamento que da sobre los temas la disertante se basa en la importancia del diseño curricular, considerado como una nueva mirada a una parte de nuestro accionar como docente.

»Podría decir que este seminario fue importante y valioso, con contenidos muy pertinentes. Retomo a Edith Litwin (1998), en su obra sobre las configuraciones didácticas: «la manera que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento» o la serie

ordenada de actividades, como propone Antoni Zabala Vidiella (1998). Este autor señala que las propuestas metodológicas deben seguir una serie ordenada de actividades didácticas como elemento diferenciador. Estas deben cumplir una serie de fases: motivación, planteamiento de preguntas, entre otros. En mi Diario de itinerancia quedan registradas algunas experiencias vividas en este seminario. Las rescato. Se estrechan más los lazos entre nosotros, los compañeros de curso, y es un sentimiento que estaba presente en todos los rostros. No había allí cargos jerárquicos, diferencias de nivel, es un momento especial.

Comienza el seminario-taller *Análisis de las prácticas de la enseñanza*. De acuerdo a lo previsto por la disertante, se desarrolla en todas las clases el marco teórico y su correlación con la actividad práctica. Realizamos actividades de observaciones con una guía que nos dio la profesora. Las observaciones se realizan en parejas. La primera consiste en la observación de impregnación, se trata de una observación abierta destinada a permitirnos captar la mayor cantidad de fenómenos externos e internos. Luego, registramos la observación de impregnación: por un lado, lo recordado, lo vivido del lugar en sus características materiales y funcionales, las interacciones entre las personas y el tipo de relaciones; por otro lado, lo que se recuerda sobre sentimientos e ideas que experimentamos durante la observación. Luego, llega la observación sistemática, abierta de una clase, que consiste en una observación y el registro de todos los detalles de los que puede dar cuenta un observador social: características del espacio, tiempo, características y comportamientos de las personas, interacciones. Los observadores debemos grabar la clase para que los diálogos y la comunicación que se produzcan puedan ser registrados con la mayor fidelidad posible.

La realización de los trabajos demanda mucho tiempo, nos sentimos un poco agobiados y lo dejamos traslucir en la clase. Estas tensiones y conflictos son señales de que debemos sobrellevar para poder restablecer el equilibrio y poder continuar. Mi pequeño grupo se fortalece. Esto está escrito en mi diario itinerante. Lo leo para reflexionar sobre tal situación y me viene a la memoria en relación con esto las palabras dichas por una de las docentes en otro seminario, con respecto a cómo realizar la reflexión sobre la memoria: la investigación lleva a una situación de crisis, forma parte de la trayectoria en la carrera docente, hace una reflexión, que recordar es transitar el espacio de formación. «El camino hacia Ítaca» es un recorrido a lugares desconocidos. Transcribo de mi diario itinerante. Aunque no se expresan muchas cosas en forma verbal, «los gestos y las miradas» marcan situaciones de lo que cada grupo está viviendo. Algunos evidencian el ataque y la fuga. Necesitan un descanso, cortar la clase. Afuera del salón de clase hay café servido, eso sirve para calmar nuestra ansiedad. En los recreos intercambiamos experiencias. Los momentos compartidos durante el receso son muy importantes, nos damos ánimo, permiten dar a conocer nuestros distintos puntos de vista. Tenemos bibliografía de respaldo que nos ayudará a aclarar estas situaciones de crisis. El entorno en que nos encontramos es óptimo. La Facultad está situada en un hermoso lugar, de abundante vegetación; asientos, esto nos distiende. Los pequeños grupos de trabajo del salón de clases se mezclan en los tiempos libres, y esto nos sirve para conocernos más personalmente. Llega luego de esta pausa el momento de volver al salón, pero con ánimos renovados. Son espacios que nos ayudan a crecer como grupo de compañeros de la especialidad, tenemos muchos puntos en común.

»La actividad es interesantísima. Después la aplicaría en clase con mis ayudantes alumnos, me servirá mucho para hacer el análisis de las prácticas de ellos mismos. Me impliqué en esta tarea, fue atrapante, interesante, innovadora. Pude sumergirme de pleno en lo que se nos había encomendado. La tarea estuvo muy bien organizada. En la observación de impregnación, el observador debía instalarse en un lugar a elección dentro de la Facultad y no tener ningún tipo de apuro. En ese lugar debíamos, en primer término, sin ningún propósito específico, «hacernos parte del lugar», del clima, su ritmo, sus olores, sus sonidos. Y me impregné del lugar. Me impliqué en la tarea. Estuve allí un tiempo prudencial; cuántas cosas pude ver, oír, sentir. Con mi compañera elegimos un espacio abierto, la entrada. Me di cuenta del momento oportuno e importante que me brindaba este espacio, para dejar otras situaciones y tomar el control, y de la importancia de tomarse tiempo para ver, para observar. Debo tener tiempo para observar con profundidad a mis alumnos.

Volviendo a lo que tenía que escribir, mi mirada como observador estuvo puesta en los alumnos que iban y venían apresurados a las clases de la Facultad, sus diferentes aspectos físicos, sus comportamientos. Observé el entorno, el silencio envolvente, el aire suave, el sonido del viento, el silbido de los pájaros, las distintas tonalidades del verde en la vegetación, el pasar de los autos por la avenida que cruza el predio donde nos encontrábamos. Creo que ahí aprendí a mirar, a ver con otros ojos, ver más allá... y me impliqué en esto más que en cualquier actividad que se realizó y se realizaría en todos los seminarios. El trabajo de observación de una clase me demandó muchísimo tiempo. Lo realizamos con mi compañera de la Facultad en dos días, un día de impregnación y al día siguiente la sistemática. Luego, intercambiamos las observaciones y efectuamos una actividad conjunta que consistía en completar las observaciones realizadas de las dos. Impresionante fue esta actividad. La hicimos muy bien. Otra actividad relacionada a la anterior fue la preparación de una clase. Y este fue otro momento clave, fue lo más significativo para mí en la especialidad. Me gustó la actividad: debíamos cada uno de los grupos preparar una clase y luego analizarla. Cada grupo tuvo que hacer la presentación de las clases y en base a eso realizamos el análisis de las mismas. Tomé nota de lo que cada grupo realizó en mis apuntes de clase y en el diario, y releendo el mismo recuerdo lo que quedó grabado en mi memoria, fue el impacto que me causó observar las clases de mis compañeros de la carrera. Muchos de ellos no tenían preparación pedagógica suficiente, aparentemente y como manifestaban algunos de ellos, jóvenes aún, y que están reiniciando su labor docente, pero alternando con otros colegas muy preparados al respecto, demostraron en pocos minutos la capacidad de desarrollar «buenas clases». Con algunos aciertos y desaciertos. Algo tuvieron en común todas, fue la importancia de desarrollar en la actividad práctica el pensamiento reflexivo crítico del alumno. Ese es el momento exacto en que elijo el tema de mi memoria profesional: «Formación docente a través de la práctica reflexiva».

»Los grupos presentan sus clases de distintos temas, sus revisiones de los conocimientos previos, interacción con los alumnos, dominio del salón; en general cumplen con todas las partes de la clase. En nuestro grupo, la más joven nos cuenta de una clase que le impactó y de la estrategia usada, un abordaje distinto al común para explicar «ansiedad». Nos relata en qué consistió, nos gustó esta propuesta y la realizamos. A pesar de que conocía el objetivo

de la propuesta, todos y yo misma sentimos «ansiedad». Fue excelente la clase. Los alumnos participaron activamente. Todo lo que estaba previsto se cumplió. Correcta articulación de los conocimientos previos con los nuevos. Síntesis parciales. Articulación de la teoría con la práctica. Buen uso del pizarrón y recursos. Uso adecuado de la voz, del espacio, cumpliéndose correctamente los tres pasos: introducción, desarrollo y conclusión. El tema elegido es muy interesante, muy pertinente y que el abordaje del mismo fue excelente. Otra actividad concatenada con las otras actividades fue hacer un soliloquio. Seis docentes pasamos en círculo al centro del salón de clases. Debíamos responder la siguiente consigna: ¿Qué aprendió el alumno? Nos causó una agradable sensación de haber cumplido satisfactoriamente la tarea asignada. Sin lugar a dudas, la clase juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Me siento muy a gusto. La posibilidad de observar diferentes modos de dar la clase y de distintas profesiones y temas me abrió un abanico de posibilidades diferentes. Fue muy interesante la actividad. El trabajo de los grupos y como están conformados los mismos nos dan un espacio para realizar un mejor aprendizaje, con distintos enfoques pero que conforman un todo. Todo esto me llevó a reflexionar sobre la importancia del trabajo grupal y de cada uno de los integrantes del mismo. Nos reuníamos para realizar las tareas, fuera del ámbito educativo, eso se acrecentó y fortaleció los vínculos de unión y nos permitió compartir vivencias comunes. Crecimos como grupo. En *La dinámica de los grupos*, Jean Maisonneuve (1985) expresa con sus palabras mi pensamiento. No es posible hablar de grupo solo a partir de factores de proximidad, semejanza e interrelaciones..., implica en un plano más o menos consciente, una meta, un marco de referencia y una vivencia común.

El seminario *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)* comienza con el desarrollo del marco teórico. En su exposición, el docente resalta constantemente que el ABP es uno de los métodos de enseñanza-aprendizaje que ha tomado más arraigo en las instituciones de Educación Superior en los últimos años. El camino que toma el proceso de aprendizaje convencional se invierte al trabajar. Mientras, tradicionalmente primero se expone la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un problema, en el caso del ABP primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema. En el recorrido que viven los alumnos desde el planteamiento original del problema hasta su solución, se trabaja de manera colaborativa en pequeños grupos compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que en el método convencional expositivo difícilmente podrían ponerse en acción.

Había estado esperando la clase de este docente que conozco hace años, he asistido a alguno de sus cursos de ABP. Ahora tengo una nueva posibilidad de estar en calidad de alumna en la carrera de especialista; el enfoque será diferente, porque cambia el auditorio, somos todos profesionales. El impacto del tema influyó en mí de manera diferente, me encuentro escribiendo y retomando lo escrito.

»¿Por qué esperaba sus clases? Porque, a mi modo de ver, se reúnen en él las características que debe tener un buen docente. En primer lugar, su presencia especial, diferente y característica que parece ser de otra época, y lo es sin ninguna duda. Su sola presencia refleja personalidad y no solo eso, también inspira respeto. Dejó en evidencia profundos conocimientos teóricos de los contenidos programáticos, dado que le ha dedicado parte de su vida a formarse en distintos escenarios. Todo su accionar implicó una clara preparación de la clase con amor a la docencia, respeto absoluto por nosotros, sus alumnos. Nos condujo a prestar atención, a participar en un diálogo fluido, sabía hacer muy buenas preguntas. Reflexionó y analizó sobre su accionar. Preguntar es más difícil que contestar, pero no solo nos guio a contestar, tal como Paulo Freire en su libro *Hacia una pedagogía de la pregunta*, donde la palabra lleva a la acción, y la acción a la reflexión. Muchas de sus estrategias de enseñanza o formas de conducir la clase me causan «asombro» y me queda claro, como hemos estudiado en filosofía, el hombre no puede perder la capacidad de asombro. Es así que surge el conocimiento, porque el mismo no es recopilar datos, sino cuando me pregunto: ¿Qué es esto? ¿Para qué es esto? Entendí antes esta estrategia, la entiendo mejor ahora. Traté de aplicar el *método de ABP con los alumnos que realizan el curso pedagógico* para ser ayudantes alumnos. A todos les ha resultado difícil aplicar esta estrategia, tal como cita la bibliografía sugerida que nos ha dado el profesor de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2004). Estos momentos me llevan a reflexionar. Los cursos del profesor sirvieron para que muchos docentes aplicaran esta técnica en la Facultad con buenos resultados. Me pregunto por qué se da como algo novedoso cuando tiene ya tantos años, desde que surgió en una de las escuelas de Medicina de EE.UU. y en Canadá, en la década de los 60, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación médica. En clase nos reunimos para trabajar en grupo, es decir, realizar la actividad práctica del seminario y aplicar la técnica. Cambiamos los grupos, alterné con otros compañeros. Nos dimos cuenta de que pondríamos en práctica lo que aprendimos en otros seminarios: el pensamiento crítico como parte del mismo proceso de interacción con el grupo. Nos reunimos en un grupo conformado por seis integrantes, con un tutor cuya función era promover la discusión. El tutor no se constituye en la autoridad del grupo. El objetivo del trabajo no se centra en resolver el problema, sino que tiene que ser usado como base para identificar los temas de aprendizaje para su estudio de manera individual o grupal. El problema cumple la función de detonador para cumplir con los objetivos. Durante el trabajo grupal, los integrantes del grupo deben actuar con responsabilidad y confianza, estar dispuestos a dar y a recibir críticas orientadas a la mejora de su desempeño y del proceso.

En el *Seminario de Gestión* se trataron temas muy interesantes: crisis de hegemonía, de legitimidad y crisis institucional. Tuvimos que leer sobre el tema al autor Boaventura de Sousa Santos (1998), *De la idea de la Universidad a la Universidad de las ideas*. Se plantea el siguiente interrogante: ¿Cuál es la función de la Universidad? La función manifiesta frente a las funciones latentes, «búsqueda del saber y la verdad» o «democratización de la alta cultura» frente a demora en el primer empleo, dado un déficit de oferta de trabajo, continuidad de un proceso de selección social, construcción de determinada subjetividad según modelos dominantes económicos y políticos.

Otra cuestión planteada es: ¿La Universidad está en crisis? Avanzados los años sesenta puede identificarse una crisis de la Universidad que se entiende en diferentes planos, alcances y que corresponden a diferentes cortes temporales. Crisis de hegemonía, más amplia, de larga duración. Crisis de legitimidad derivada posteriormente de la previa. Crisis institucional, más reciente, solo sintomática de las otras dos.

Crisis de hegemonía: tensión entre conocimientos «ejemplares» y conocimientos «funcionales». La Universidad deja de ser considerada como necesaria, única, exclusiva, pierde su carácter de «institución» en el sentido de su capacidad de instituir socialmente, desde ella misma.

Crisis de legitimidad: en la medida en que pierde hegemonía, pierde legitimidad social; es posible ponerla «en duda», «en cuestión». En otros términos, necesita fundamentarse en otras instituciones, no aparece valiosa «per se», naturalmente. Deja de ser aceptada consensualmente.

Crisis institucional: la crisis de legitimidad se concreta en una crisis institucional. La Universidad deja de contar con las condiciones necesarias para su propia reproducción regular en el tiempo. Se pone en cuestión su autonomía, su forma de organizarse (se presentan otros modelos organizativos propios de otras instituciones y empresas).

¿Qué genera la crisis de hegemonía? Hay tensiones que atraviesan a la Universidad y que esta no puede recrear en nuevos términos, sino que opera «dispersando» la tensión, «descomprimiendo» como respuesta reactiva: a) alta cultura versus cultura de masas; b) educación versus trabajo; c) teoría versus práctica. Tensión alta cultura-cultura popular.

En el siglo XIX, cultura es igual a alta cultura, y conocimiento científico avanzado es igual a Universidad. En el siglo XX, hay nuevas formas de cultura que compiten y ponen en cuestión estas otras formas históricas de cultura (monopolio de la Universidad) previas por su carácter selectivo, búsqueda de recursos propios, en el marco de desarrollos tecnológicos intensos en el campo económico (tercera Revolución industrial). El indicador más claro es la evaluación institucional (externa): ¿Quién evalúa? ¿Sobre qué criterios?

»En este seminario recordé mis primeros años en la Universidad y las políticas educativas. Uno de los seminarios en lo que se desarrolló con maestría los temas tratados es, sin duda, el *Seminario sobre la Universidad Argentina y su problemática*. No quiero ahondar en el marco teórico del mismo, solo analizar los aspectos positivos del mismo, no pude encontrar momentos negativos.

»Retomo las palabras de René Barbier (1977) del capítulo uno, el concepto de implicación en ciencias humanas, que refleja exactamente lo que siento. Más y más, cada seminario es para mí un acontecimiento ligado a la propia vida, a mi historia, mi existencia. Estoy aquí para comprenderme a mí misma y poder comprender a los demás. En realidad, es así, en la medida en que puedo ir resolviendo mis problemas, puedo estar a disposición de resolver las situaciones problemáticas de los educandos. Cuando soy capaz de realizar un interjuego de modo real, puedo ayudarlos y también ellos lo pueden hacer, porque yo también tengo conflictos que resolver. Interactuar con los alumnos, dialogar con ellos es un verdadero intercambio de

servicios. La presentación del profesor me dejó una fuerte huella con su sola presencia en el salón de clase de la especialidad. No pude observar si tuvo el mismo efecto en el resto de mis compañeros y compañeras de curso. En ese momento inicial considero que no como a mí, tal vez porque no lo conocían o no habían oído hablar de él. La impresión, sin duda, no fue por su presencia física, sino por lo relevante de sus antecedentes. He leído sus obras, las he comprado, forman parte de mi biblioteca particular y siempre me han interesado muchísimo. Este es, por sobre todo, el hecho en particular de esta exaltación, emergió en mí el placer de poder escuchar lo que había leído en sus textos. Su presencia es un honor, enaltece a la institución que lo invitó y el nivel que le otorga a nuestra carrera. Los temas que desarrolló son su especialidad, son muy importantes y actuales. Expresados con sus palabras fueron más significativos, a mi modo de entender, que sus escritos. Todas sus exposiciones, pude observar posteriormente, captaron sin duda la atención. Dejó en evidencia un excelente nivel de comunicación; el auditorio lo escuchaba en un marcado silencio. Demuestra a través de su manifestación un elevado manejo de los contenidos que desarrolla, no solo lo hace con soltura, sino con maestría, utiliza un adecuado tono de voz y entabla un diálogo cordial, responde cortésmente las preguntas que se le plantean. Cumple adecuadamente con los objetivos propuestos y solicita tareas que con gusto me predispuse a realizar. Mi grupo se contagia y realizamos la actividad prevista con entusiasmo. Fue así que el profesor nos dijo, cuando hicimos la presentación, que era una exposición sobresaliente, realizada ante todos los grupos de la clase. Sin duda, la suma de todo esto hizo que la presentación del trabajo final lo hiciéramos de la misma manera. Nos demandó un enorme esfuerzo en la investigación y nos causó plena satisfacción hacerlo «El proceso de Bolonia». Leímos mucho sobre el tema, de acuerdo a la bibliografía sugerida y aún más. Nos implicamos con la tarea en profundidad. Cuando realizamos el trabajo, se me ocurrió buscar un mapa geográfico para marcar donde quedaba Bolonia e incorporarlo al trabajo a modo de ilustración. Pusimos también un paisaje del lugar y no sé por qué me causó una profunda atracción ese lugar de Italia, que luego se vinculó a una vivencia, como un regalo, un premio, a tanto esfuerzo en mi carrera docente, a tanta entrega durante todos estos largos casi 40 años en este camino.

LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Las clases teórico-prácticas del seminario de la profesora Cristina Alonso, *Prácticas docentes*, fueron las más significativas para mí. Es en este tema con el que he tenido mayor experiencia en mi carrera docente, y la temática tenía que ver específicamente con los temas que me son habituales. Pensaba que observar una clase era hacer lo que sé hacer. Sería muy sencillo para mí. Es mi contexto, me decía. Me sentía segura. Sin embargo, aprendería muchas cosas más que incorporé en calidad de alumna en la especialidad y que me sirvieron para llevarlas al aula, donde me desempeñé como docente.

Mi interés se enfocó desde el primer momento en la observación de impregnación, una actividad que tuvimos que realizar durante el seminario.

»Nunca se me había ocurrido una actividad tan innovadora de ubicarnos en un lugar, sin apremios de tiempo e impregnarme del mismo. La tarea consistía en observar y hacer uso de todos los sentidos para describir el lugar. Tenía que ser parte del lugar, poder ver, oír, sentir. Pude entender que no solo debía observar, sino concentrarme, poner interés, atención. Dejar de lado las situaciones personales, apartarlas, tomar control de la situación. Aprendí a ver más allá de la simple observación. Ya no tendría una sola mirada como observadora, sino varias miradas. Este momento es de gran utilidad para mi desempeño en el aula, tomar esto y aplicarlo a una situación real. De ahí la importancia y el significado que le otorgo a esta situación precisa. Resultó muy interesante mi experiencia al comprobar que el análisis que realizaba de mis alumnos practicantes cuando daban clase fue mucho más amplio que en oportunidades anteriores. A ellos les sirvió mucho más la profundidad de este aspecto para mejorar sus prácticas.

La segunda actividad, la observación sistemática y registro de todos los detalles que debe realizar un observador, teniendo en cuenta como expresara características del espacio, tiempos, comportamientos, diversas interacciones, fue muy interesante. Pero el grabar la clase fue aún más enriquecedora para mi aprendizaje. La grabación me permitió analizar diálogos, aspectos de la comunicación con una perspectiva muy diferente y, sin lugar a dudas, con gran fidelidad. Seguía creyendo que analizar la grabación sería lo más sencillo para mí; sin embargo, realizarla me implicó un desafío inimaginable. Tenía la certeza de tener todo bajo mi control, pero no fue así porque se suscitó un hecho increíble que jamás olvidaré. Luego de superarlo, pasó de ser un hecho totalmente angustiante a un hecho gracioso. Hasta ese momento habíamos aprendido o, mejor dicho, estábamos aprendiendo a describir una práctica. Pero el segundo paso consistía en analizarla. ¿De qué se trataba?, me preguntaba. ¿Qué era analizar una clase para la profesora? El resto del grupo, o sea, el de mis compañeros de clase, no sentían la misma seguridad que sentía yo, había un murmullo hablador, un ruido que decía que estaban en «crisis». El grupo mayor estaba en crisis y mi grupo también colapsó. Y sí, a toda formación le precede una deformación y, como dijo la docente, «aprender de un modo diferente implica romper la matriz anterior para que se forme una nueva matriz de aprendizaje».

»Llegó el momento de observar la clase de una de mis compañeras de grupo que trabaja conmigo en la misma cátedra. Ella observó una clase mía del área de Metodología de Estudio, un tema muy interesante, fácil de entender, comprensible: introducción al ámbito universitario. Me tocó el turno a mí, debía observar una clase de ella, para posteriormente realizar el desgrabado. El tema que la profesora de Biología iba a desarrollar con los alumnos era meiosis. Yo no entendía mucho el contenido. Tenía que prestar mucha atención para entender. Y ahí comenzó «mi crisis». La clase respetó todas sus partes: introducción, desarrollo y conclusiones. El uso de la voz era adecuado, como el uso del pizarrón. La actividad práctica se relacionó con la teoría, todo lo que debía hacerse se hizo, pero me sacaron de mi contexto, el tipo de división celular involucrado en la formación de espermatozoide y óvulos se me hacía difícil de retener, pero tenía la grabación. La escucharía una o más veces y entendería. Ya en plena actividad comencé a escuchar el desgrabado, pero, para mi sorpresa y angustia, durante el transcurso de la clase de mi colega involuntariamente apreté el botoncito que graba en máxima velocidad

y vuelve la voz aguda y chillona. Hacer el desgrabado de ese tema tan difícil para mí, a alta velocidad, fue la actividad más difícil que me tocó realizar. Uno a uno fui sentando a los integrantes de mi familia pidiendo auxilio, pero nadie entendía nada. Lo que al principio creía ser una actitud totalmente manejable, se convirtió en la peor de mis pesadillas... y capitalicé una situación inédita y de gran valor.

Los contenidos desarrollados en este seminario me despertaron el interés de aplicarlos en los cursos de formación de recursos humanos, en este caso de los que serán «ayudantes alumnos» de la cátedra donde me desempeño como docente. Esta actividad representa la experiencia de muchos años formándolos en el inicio a la docencia. Como reflexión de este seminario organicé, como hace más de una década lo hago, el curso pedagógico en mi rol de directora. El nombre del curso fue El aprendizaje reflexivo en la Educación Superior. Dado que se anota en el curso año a año un elevado número de alumnos, es pertinente reflexionar sobre la importancia de iniciarse en la carrera docente. Pude transferir todo lo aprendido y realizar actividades importantes. Siempre he buscado innovar a través de la reflexión constante sobre mi práctica para transferir lo más relevante a los aprendices a mi cargo y que estos lleven, a su vez, a la práctica lo aprendido, a quienes serán sus alumnos durante el cursado de la materia en la Facultad.

POSIBLES LÍNEAS DE ABORDAJE TEÓRICO

Con relación a lo anterior encuentro en la teoría el concepto de alumno practicante en un artículo de la Revista del Nordeste, denominado *La relación teoría-práctica: los obstáculos que la afectan*, cuyas autoras son María Cristina Alonso, Beatriz Amalia Martini y Silvia Ormaechea (2003). El alumno practicante es aquel que está en situación de formación organizada en torno a la realización de una práctica ligada a su futura profesión. En tanto sujeto construido histórica y socialmente, está determinado en una situación singular por aspectos biográficos e institucionales, es decir, determinado por la construcción de un conjunto de teorías, creencias, supuestos y valores (implícitos o explícitos), no solo sobre las prácticas, sino también sobre la tradición de su futura profesión. Prácticas de una profesión es el campo complejo del hacer, de la acción, de lo que procede y las prácticas de formación, para el alumno practicante, no son la realidad profesional misma, sino la realidad simbolizada. Estas prácticas de formación abren posibilidades para crear hipótesis, la construcción de lo imprevisible y las simulaciones. En tanto situaciones de formación, implica la toma de conciencia y reflexión sobre esa realidad simbolizada en una relación intersubjetiva entre el formador y el sujeto en formación. Esa toma de conciencia es lo que permite el pasaje entre las prácticas instituidas y las prácticas futuras que propician un proceso instituyente.

De la literatura leída recuerdo lo que significa el concepto de aprendiz como participante activo, comprometido y realizador en el que hay una interacción continua entre la práctica y la reflexión. Relacionándolo con Barnett, este autor tiene un pensamiento más holístico sobre este concepto, como Harvey y Knight, que insisten en que los estudiantes sigan reflexionando sobre el saber para desarrollar sus capacidades de autorreflexión y de acción crítica.

En el texto *El aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*, Brockbank y McGill (2002) establecen criterios de clasificación entre el aprendizaje y el saber:

el aprendizaje y el saber se crean dentro de contextos específicos y el aprendiz crea sus propios constructos y significados. Y en cuanto a los sistemas sociales en los que está inmerso el aprendiz, dominarán gran parte de sus aprendizajes, pues ningún pensamiento humano es inmune a la influencia ideologizadora de su contexto social.

Destaco un pensamiento importante en relación a este tema tratado, es necesario establecer un modelo de procedimientos por el que pueda facilitarse el diálogo reflexivo que estimule el aprendizaje reflexivo crítico en el ámbito universitario.

Las investigaciones, experiencias y ensayos sobre el análisis de las prácticas aluden de una forma u otra a la importancia de la «reflexión», entendiéndose por tal a la acción y efecto de reflexionar. Reflexionar, considerar con atención y detenimiento una cosa.

Si bien esto no es algo del momento, nuestros clásicos nunca superados, los griegos, a los que siempre debemos volver una y otra vez, ya lo decían. La célebre frase «conócete a ti mismo» es una prueba de ello. Para Aristóteles, el único camino a la autoconciencia era la reflexión. Solo conociéndonos a nosotros mismos podemos conocer al otro. Ese conocimiento no es meramente superficial, sino que implica un elevado nivel de construcciones, abstracciones, generalizaciones e idealizaciones que se identifican con el nivel de organización del pensamiento con los que el sujeto interpreta la realidad (Schutz, 1995).

Muchas son las investigaciones que se han realizado sobre este tema, análisis de las prácticas, muchos ensayos y variadas experiencias, y todos de una manera u otra centran su atención en la importancia de la reflexión. Es el núcleo del pensamiento. Para explicarlo con otras palabras, la reflexión actúa como un mediador para las prácticas de los profesionales, para que los mismos puedan pensar-se, estimar-se, regular-se en relación con los otros sujetos, con la situación, no solo histórica, sino también social, culturalmente contextualizada. Es decir, esta es una primera dimensión de análisis –la subjetividad– dado que se le otorga la capacidad del sujeto de estar en sí mismo para salir de sí mismo y de esta manera convertirse en objeto de reflexión, relacionando sus actos con su realidad tanto externa como interna.

¿Qué permite la reflexión? Es una condición de posibilidad orientada a la construcción y transformación de la subjetividad, de la situación en la que el sujeto se encuentra y que conduce a otra condición fundamental para resignificar las prácticas y cómo se implican con las creencias, supuestos, valores las diferentes ideologías, procesos afectivos. En suma, los procesos de la subjetividad pueden ser interrogados, repensados y, si así lo quisiéramos, subvertirlos si como consecuencia del análisis fuera necesario. La reflexión no se realiza solitariamente, existe «otro», y como fenómenos del mismo proceso es objeto de reflexión.

la reflexión es la que facilita la posibilidad de establecer relaciones y articulaciones dialécticas y dialógicas entre la teoría y la práctica, de generar actitudes de reflexión acerca de la práctica de tal manera que las teorías académicas y las teorizaciones del que realiza la práctica encuentren

la vía para relacionar y articular esos encuadres teóricos con la acción y no simplemente con el acervo de conocimiento a mano que todo sujeto procede. (Alonso, Ormaechea y Rosica, 2003)

«Reflexionar es buscar una forma, para formarnos a nosotros mismos». Buscar la mejor forma es encontrar una dinámica de formación, porque formación es la dinámica de un desarrollo personal. La formación es un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo procura (Ferry, 1997). Para ser formados por mediación, deben darse condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, M. C., Ormaechea, S. y Rosica, A. (2003). La relación teoría-práctica: los obstáculos que la afectan. *Revista Nordeste. Serie Investigaciones y Ensayos*, (15), 1-18.
- BÁRCENA, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós Ibérica.
- BARBIER, R. (1977). *La recherche. Action dans l'intuition éducative*. Segunda Parte: Aproximación Teórica Específica. Capítulo 1. El concepto de "implicación en la Investigación en Ciencias Humanas. Traducción para la Cátedra Observación y trabajo de campo II (UBA).
- BROCKBANK, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2004). El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica. *Taller sobre aprendizaje basado en problemas*.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Serie Los Documentos 6. Novedades Educativas.
- GARDNER, H. (2016). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- LITWIN, E. (1998). *Las configuraciones didácticas*. Paidós.
- MAISONNEUVE, J. (1985). *La dinámica de los grupos*. Nueva Visión.
- MORIN, E. (1979). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- SANTOS, B. de S. (1998). De la idea de la Universidad a la Universidad de las ideas (Cap. 8). En *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Siglo del Hombre.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- SCHUTZ, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- SOUTO, M., Barbier, J. M., Cattaneo, M., Coronel, M., Gaidulewicz, L., Goggi, N. y Mazza, D. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Serie Los Documentos 10. Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- _____ (2007). *El dispositivo pedagógico como artificio*. Su análisis en la formación para el trabajo. Cátedra Didáctica II, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ZABALA VIDIELLA, A. (1998). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Graó.
- ZABALZA, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea Universitaria.
- _____ (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea Universitaria.



Capítulo 3

Ser docente en el ámbito de la Universidad y las múltiples dimensiones de una realidad compleja

Patricia B. T. Said Rücker

Especialización en Docencia y Gestión Universitaria en Ciencias de la Salud

Facultad de Odontología

Universidad Nacional del Nordeste

INTRODUCCIÓN

Este ensayo tuvo como propósitos reflexionar sobre las propias experiencias como docente de la Universidad y analizarlas a la luz de los marcos teóricos que se fueron desarrollando en la carrera de postgrado Especialización en Docencia y Gestión Universitaria en Ciencias de la Salud. Sobre la base de esta reflexión y análisis, ejercer el poder sobre sí mismo para modificar las actitudes con relación a la función docente, tanto dentro del aula como a nivel institucional.

El abordaje metodológico se realizó mediante la revisión de todos los módulos de la carrera, en orden cronológico, tanto de la temática desarrollada en clase como de las producciones personales y grupales, y la evocación de momentos vividos de especial significado. A partir de esta recapitulación, se escogió el momento con mayor impacto en la propia práctica en el aula e institucional, para analizarlo desde los encuadres teóricos.

El plan de trabajo implementado comenzó con una reconstrucción esquemática de los módulos de la carrera y la lectura de todo el material referente a cada uno: la carpeta, las anotaciones en el diario de itinerancia, las actividades realizadas en clase y las tareas, las producciones individuales y grupales, y puntos clave de la bibliografía.

Durante este recorrido se evocaron momentos vividos, lugares, personas, situaciones, argumentaciones, charlas, comentarios, puestas en común. A partir de la reconstrucción, se pudo comenzar a narrar los eventos ocurridos durante la carrera y las vivencias con relación a ellos, articulando los ejes conceptuales de la propia identidad, la memoria profesional como docente en la Universidad y el proceso de formación llevado a cabo. Una vez finalizada la descripción, su lectura como relato permitió armar un cuadro integrado del proceso de formación y evocó otras vivencias. Entonces, se pudo escoger el momento de especial significado para analizar su impacto e interpretarlo desde la teoría.



DESCRIPCIÓN DE LOS MOMENTOS MÁS SIGNIFICATIVOS

El primer encuentro consistió en un taller durante el que la profesora explicó que intentaba ofrecer oportunidades para reflexionar y analizar las propias experiencias, para modificar los propios actos como docentes de la Universidad. Se discutió el «poder sobre uno mismo» para modificar las propias actitudes, como en todos los aspectos de la vida, pero llamó la atención que la intención fuera aplicarlo para lograr cambiar la propia práctica docente.

Un concepto que se recalcó fue que en la carrera éramos alumnos, en coincidencia total con mi propia disposición al comenzar la misma. Se mencionó que debíamos adquirir el lenguaje propio de las Ciencias de la Educación y que «no hay recetas para la práctica docente», esta idea adquirió un significado especial porque los profesionales de la salud cuentan con lineamientos o métodos muy concretos para llevar a cabo procedimientos inherentes a la práctica profesional, buscando realizarlos con la mayor idoneidad posible, también quizás porque era una expectativa y esa frase aclaraba que no era posible desde el comienzo.

Durante el taller en grupos, se reflexionó sobre el breve trayecto recorrido en la carrera de Formación en Docencia Universitaria, desde que nos enteramos de su existencia hasta que decidimos inscribirnos. El objetivo respecto a la carrera se había cumplido al saber que estaba inscrita y el propósito era formarme en Educación para mejorar mi práctica docente y seguir aprendiendo. La necesidad de formación no solo ha surgido en esta región, sino también en otras y, tanto en universidades estatales como privadas, es cada vez más requerida a sus docentes. Es un tema que he conversado con docentes en otros lugares y ámbitos.

Al día siguiente se habló de la triada memoria-identidad-formación, que son los ejes conceptuales articuladores del trabajo final. Recordamos eventos significativos de nuestra vida profesional basándonos en la planilla de historización de la vida universitaria. Mediante la evocación de momentos significativos de nuestras vidas profesionales, pudimos alejarnos de la realidad y cada una comenzó a verse como el «otro que soy yo». Compartimos estos eventos y los registramos con nuestros compañeros de grupo, socializándolos. De este modo, se generó la primera «situación de formación» cuando la docente, como mediadora, provocó una disonancia que hizo que reflexionáramos sobre nosotros mismos.

Leímos un texto de Gilles Ferry sobre la noción de formación, sobre disponer de un espacio y un tiempo propios para la reflexión, donde se toma distancia respecto de la propia realidad y se puede reflexionar sobre sí mismo, viéndose como a otro. En la puesta en común se habló de los ateneos médicos y recordé aquellos del instituto donde comencé mi trabajo como profesional, la profesora mencionó que en las ciencias sociales se usa el ateneo como espacio destinado a la presentación de la evolución de investigaciones, que fue adoptado de la Medicina.

Leer a Gilles Ferry (1997) fue muy enriquecedor porque este autor visualiza la formación como la dinámica de un desarrollo personal y asegura que el individuo se forma a sí mismo, pero solo por mediación. La formación habitualmente se asume como un proceso del exterior hacia la persona; sin embargo, depende de la propia reflexión y del perfeccionamiento de las formas de actuar, mediada por estas instituciones y los actores presentes en ellas. Algunas situaciones de vida nos llevan a reflexionar, entonces hay una deformación que produce un cambio en nosotros. En este sentido, el mismo

autor sostiene que el docente tiene que trabajar con una realidad compleja, que formarse es entrenarse para analizar y entender las situaciones, que son siempre singulares. A su vez, aclara que todo lo que produce un profesional que trabaja con sujetos está marcado por su forma de actuar. Los docentes tienen que considerar esto durante la preparación de una clase.

El taller permitió recordar eventos y profesores que nos dieron pautas de cómo debía ser un docente para relacionarse con el alumno y poder generar un ambiente constructivo para el aprendizaje. También, el reconocimiento de la *empíria* como docente que impulsó a buscar la carrera, esta reflexión fue un punto de partida muy importante.

Al tratar las dimensiones grupales, se hizo una introducción teórica acerca del profesor universitario, se mencionó que la Universidad y la sociedad donde trabaja están en un momento de cambio y de crisis, sus distintos roles, las tensiones a las que está sometido, la complejidad del acto pedagógico, la formación. Se nos indicó que nos ubicáramos formando un gran círculo, con una actitud genuina para ponernos en situación y vivir la experiencia grupal para conocernos. Luego, plasmamos en palabras aspectos de la cátedra donde trabajamos, datos del contexto y del tipo de enseñanza que realizamos, explicar ayuda a comprender.

La profesora compartió sus registros comenzando con la descripción del espacio donde se hallaba el grupo, los elementos y su disposición, para luego explicar las acepciones de institución, observador, implicación versus explicación y temporalidad, la situación de enseñanza compleja. Al hablar de la complejidad, hizo mención a la entropía, la física cuántica y la Teoría del Caos. Nos preguntamos: ¿Cómo podía todo esto influir sobre la educación?

Cada grupo compartió sus respuestas grupales acerca de las cátedras, cómo y con qué alumnos enseñan con el grupo amplio, mientras la profesora tomaba nota. Los grupos mencionaron las clases teóricas, talleres, ateneos, trabajos prácticos, tutorías (presenciales, virtuales), uso de simuladores, análisis de casos, aprendizaje basado en problemas, coloquios, elaboración de monografías, interpretación de trabajos científicos en castellano e inglés. Una vez expuestas las respuestas grupales y en función de ellas, la profesora se refirió a los instrumentos propios de la enseñanza, explicó los conceptos de método, técnica, estrategia, dispositivo, didáctica, acepciones de grupo, conducir y coordinar. Como tarea debíamos describir el dispositivo de enseñanza que implementamos en nuestra cátedra y cómo lo hacemos.

Al día siguiente comenzó la jornada con una clase teórica sobre la comunicación con retroalimentación y su aplicación en la coordinación de grupos, análisis, evaluación, control, acreditación, descripción, interpretación y saber versus conocimiento.

En este punto, la profesora nos presentó un cuadro de Salvador Dalí para observar, de aspecto lúgubre, en tonos de negro, blanco y beige, en el que yo podía ver dos rostros de distinto tamaño desde una ubicación distante y, por aproximación, visualizaba diversas figuras humanas en distintas posiciones. Algunos de nosotros compartimos lo que podíamos observar. Luego ella se refirió a los códigos analógicos y digitales, y al aprendizaje grupal, en el que se enriquece la propia mirada con aquello que ven los otros. También mostró un cuadro de Joseph Kriss, de una mesa redonda en la esquina de una habitación con una ensaladera con base y una botella, iluminada por tres reflectores. Con la

luz intensa, los objetos cambiaban de tono, uniformando todo en un mismo color. Sobre la base de este cuadro la profesora habló, metafóricamente, de mirar la realidad a la luz de lo que veamos en la carrera, que las distintas teorías la hacen ver de distinto modo como la luz genera zonas iluminadas y opacas, y que se pueden tener distintas perspectivas para analizar lo grupal.

Se habló de los objetos de estudio, en nuestras ciencias son muy concretos, así como los procedimientos que enseñamos. La profesora dejó en claro que la enseñanza no es ajena al objeto de estudio. A pesar de ser concretos, recordé la naturaleza dual de la luz, de onda y partícula, como un ejemplo de cierta flexibilización en la enseñanza de las ciencias naturales. Debido a que por experimentación se comprobaron ambas, no se ha podido «simplificar» en una sola teoría y figura así en los textos. La profesora siguió desarrollando la dinámica de grupos, lo instituido y lo instituyente, el encuadre, la red, la estructura, el liderazgo, los roles, el estatus, el dispositivo, las modalidades de funcionamiento de los grupos. Como ejercicio debíamos mirar a nuestra familia y la cátedra donde trabajamos desde la óptica del funcionamiento del grupo. Por otro lado, el trabajo individual a elaborar consistía en la descripción del dispositivo de enseñanza implementado por cada uno de nosotros en su práctica docente, detallando las características de la cátedra y su contexto. Plasmar en el papel con precisión lo que pedían las consignas, me hizo aclarar en mi mente cuestiones que tenían cierta ambigüedad. Esto resultó luego importante para el trabajo grupal.

Posteriormente, se trabajó la dimensión grupal mediante *role-playing*, según los autores. La consigna fue elegir un dispositivo (taller, clase con simuladores, ateneo u otro) y preparar una clase simulada en grupos en un tiempo estipulado. Al realizar la preparación, se formó un verdadero grupo de trabajo. Cada grupo presentó su clase ante todos y luego el resto de los grupos la comentó desde las diversas dimensiones del análisis de la dinámica de grupos. A cada grupo observador se le encomendó describir un aspecto según la bibliografía provista, tal como los supuestos básicos de Bion, la comunicación, el desempeño de roles. Se implementó la retroalimentación del trabajo en grupo para cada uno de ellos, que se puede trabajar mediante registros, crónicas, descripciones individuales, entre otros. Después del último grupo se realizó la discusión desde el marco teórico adquirido de acuerdo con la lectura y a lo experimentado en clase. En encuentros posteriores se realizó un recordatorio y retroalimentación de aquello realizado en los encuentros anteriores, y se continuaron describiendo conceptos como autonomía, dependencia, firmeza, acto-poder, *role-playing*. Se plantearon cuestiones a la toma de decisiones para implementar distintos métodos pedagógicos.

Con la perspectiva de realizar el primer trabajo grupal, ese día se consolidó nuestro grupo. Una de mis compañeras y yo trabajamos en la misma cátedra e implementamos el dispositivo clase teórica-taller, aunque en distintas áreas, que analizamos en el grupo con respecto a las indicaciones de la profesora sobre los componentes del dispositivo técnico de enseñanza o de formación y la multiplicidad de dimensiones. El trabajo del grupo fue enriquecedor porque nuestras compañeras, que conocían la cátedra desde el exterior, vieron otras facetas, mientras las que trabajamos allí visualizamos dimensiones que nos atraviesan, aunque no nos percatemos claramente, y todas comenzamos a vislumbrar la complejidad de nuestra realidad. Durante las explicaciones, la profesora se

remitió a la etimología de la palabra, al origen del concepto y a distintas disciplinas que conflúan en él (filosofía, psicología, psicología social, mecánica cuántica dentro de la física). Habló de la noción de complejidad y cómo esta visión más holística no se podía descomponer en sus partes, mostró una lógica que no conocía.

Cuando llegamos al currículum universitario y las problemáticas de su gestión en las Ciencias de la Salud, la profesora habló del conocimiento como acción y relación entre un sujeto y un «objeto», que su vez puede ser un objeto propiamente dicho u otro sujeto, que depende de cómo se conciba la realidad. En este sentido, la profesora recorrió el pensamiento de Platón, de Descartes, el racionalismo versus el empirismo, el conocimiento vulgar y el científico, términos teóricos y observables. Luego planteó las Tesis de Toulmin, las disciplinas como unidades discretas, el conocimiento científico en constante cambio, los foros, organizaciones ortodoxas y heterodoxas. Inmediatamente se refirió a las formas de adquirir conocimiento, y con relación al empirismo recordé la serendipia con los ejemplos de Ian Fleming y de César Mildstein, donde lo que cambió no fue el evento en sí, ya que había sucedido muchas veces antes, sino que estos investigadores lo observaron y lo interpretaron como nadie lo había hecho, realizando descubrimientos que cambiaron la historia de la farmacología y la inmunología. Sorprendentemente, la serendipia es un concepto muy conocido para las profesoras de las ciencias sociales con la misma interpretación.

La profesora aclaró que nuestras Ciencias de la Salud no son empíricas como creemos, sino que parten de la teoría, van luego a la empiria y a partir de esta se construye teoría, es decir, teoría y práctica en un constante ir y venir. En cuanto al currículum, la profesora sostuvo que puede haber materias prácticas, pero considerar que son solo prácticas es un error, deben tener teoría y su ubicación en el currículum depende de ello, pues la teoría ilumina la práctica y no al revés. Desarrolló las acepciones de currículum. Fue muy interesante.

Desde la dimensión curricular estudiamos un dispositivo o un programa en forma individual. Como docente de Biología celular y molecular, analicé el dispositivo clase teórica-taller. Las sociedades científicas de referencia, los grupos ortodoxos y heterodoxos con relación a los textos que se utilizan para dictar la asignatura. Desarrollé entre los aspectos disciplinares el ideal intelectual de la biología molecular y la gran variedad de objetos de estudio según a qué nivel de la organización celular y qué organismos se estudien. Muchos resultados no surgen del estudio de células humanas y esto constituye un obstáculo disciplinar, porque un estudiante de la salud requiere una biología celular humana. Como mencionó la profesora, Ausubel sostiene que la comprensión y el manejo de relaciones entre abstracciones, y la madurez cognoscitiva del individuo, determinan el contenido comprendido de una estructura de conocimiento. Si bien las razones lógicas indican que estudiar la célula y su funcionamiento debe preceder al estudio de los distintos tipos de células y la relación entre ellas, las razones psicológicas podrían indicar lo contrario. Los objetos de estudio de otras asignaturas son células, tejidos y órganos, que corresponden a niveles más altos de organización en los seres vivos, visibles para el ojo desnudo o al microscopio óptico. Por ello, son más comprensibles que la célula por dentro el nivel subcelular de la biología celular y molecular, que requiere comprensión y manejo de relaciones entre abstracciones. Sin embargo, son posteriores.

Como los alumnos provienen del Nivel Medio, quizás aquí la dimensión curricular adquiere especial importancia. Mirar el dispositivo de enseñanza y la disciplina con la lente de la teoría curricular desarrollada develó aspectos que atraviesan y afectan totalmente mi práctica docente.

Con relación al análisis de las prácticas de la enseñanza, la profesora explicó que nuestra práctica está condicionada por el contexto, la institución, pero en el sentido de las normas, tradiciones y otros factores inconscientes o ya incorporados. Reflexionamos sobre el impacto académico de nuestras prácticas innovadoras, sobre su significado político y social, y sobre las rutinas que nos permiten economizar tiempo de nuestras clases. De ese modo, la docente habló de los componentes simultáneos que se pueden analizar de una clase: espacios, tiempos, sujetos, contenidos, dispositivos, relaciones, relaciones de poder, concepciones. Así volvió a surgir la complejidad de la clase, no todas las teorías sirven para analizar una clase, pero sí un aspecto de ella. La profesora explicó el triángulo teoría (académica o científica)-práctica-teorización (nuestra) que debe tener una relación dialéctica y dialógica, también qué era analizar nuestras prácticas.

Incursionamos en el ejercicio de observación y registro sistemático. Con diversas temáticas, cada grupo protagonizó una clase mientras los demás eran observadores. Para todo análisis, el primer paso es la descripción, y toda interpretación es una hipótesis. La profesora nos propuso buscar las razones por las que cada grupo planteaba la clase del modo en que lo hizo, «mirar la clase de otro con ojos de extranjero». Ella sostuvo que la observación es la primera competencia que debe adquirir un docente, la habilidad para distanciarse lo necesario e implicarse también. En el análisis se busca lo que hace el otro que puede ser útil para mí. La profesora recordó que analizar nuestras prácticas es tener claro sobre cuáles teorías se sustentan, pues primero se realiza la descripción que brinda la información que se convierte en datos. Explicó que el alumno no solo participa cuando interviene (ejemplo: levanta la mano), también cuando no lo hace. Resultó complicado entender esto, creo que por eso lo puntualizó.

Es relevante mencionar un momento crítico de la carrera donde el grupo se sentía abrumado por la multiplicidad de fuentes bibliográficas que nos ofrecían, nos superaba como algo inalcanzable. Ante esto, la profesora aclaró que no era un curso con un esquema de contenidos delimitado, sino una carrera de formación y, como tal, nosotros debíamos ver hacia dónde nos orientábamos. Además, nos faltaban los conceptos inclusores que nos permitieran comprender, del mismo modo que a ella también le faltaban si quería entender frases sobre rayos X, que no presentaban dificultad para nosotros. Clarificó lo sucedido. Se pudo entender que partiendo de nuestra práctica o de situaciones que observamos de la realidad circundante hay una lógica distinta a la de nuestra propia formación profesional, inversa en el sentido de que, a partir de lo visto, se busca sustento en la teoría.

A través de la didáctica fuimos conducidos a la aproximación integradora que realiza de las prácticas docentes en cualquier nivel educativo, aplicada a la salud. La profesora describió el surgimiento de la didáctica, el carácter prescriptivo versus el normativo, la buena enseñanza, distintos aspectos del aprendizaje y teorías del modo en que sucede, entre otros temas. Sobre la base de las clases desgravadas se registró lo que hizo el docente y lo que hicieron los alumnos en una planilla, y quedaron establecidos los

segmentos de la clase. Continuamos buscando innovar nuestras clases considerando distintas estrategias de enseñanza.

En ateneo buscamos las características recurrentes de nuestras prácticas antes de iniciar la carrera y aquellas innovadoras después de comenzar. Fue un espacio de reflexión integradora, con sustento en la teoría.

Seguimos con aprendizaje basado en problemas aplicados a la salud, que plantea una enseñanza basada en el estudiante, con relación al contexto, el rol del docente tutor, las diferencias con la enseñanza tradicional, la forma de implementarlo y sus efectos.

Respecto a la gestión en la Universidad, la profesora a cargo contextualizó a la Universidad como una macroestructura, como una organización, sus modelos, su gestión, la producción de conocimiento y su relación con la autonomía, la autoridad, la crisis institucional, su función social. Se mencionó la Ley de Educación Superior, la gestión y sus distintos aspectos. En este sentido, mi trabajo individual versó sobre la problemática emergente de las relaciones entre investigadores universitarios y empresas comerciales en el ámbito de la salud, que es una temática en constante revisión por sus consecuencias éticas sobre los resultados de las investigaciones.

Al tratar la Universidad argentina y sus problemáticas, el profesor describió la Educación Superior en nuestro país y en otras naciones de América Latina y del mundo, con relación a los postgrados, la evaluación y la acreditación de instituciones y carreras. Nuestro grupo trabajó sobre el Proceso de Bolonia y la Universidad en Europa, lo que nos mostró tendencias y nos introdujo en conceptos como créditos transferibles, aseguramiento de la calidad, espacio de Educación Superior, internacionalización de la Educación Superior, entre otros.

IMPACTO EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE AULA Y A NIVEL INSTITUCIONAL

El momento de especial significación seleccionado fue la actividad y discusión sobre el dispositivo pedagógico en los grupos pequeños. En esa actividad trabajamos muy bien juntas, ya estábamos más consolidadas como grupo.

En nuestros trabajos individuales describimos el dispositivo de enseñanza implementado por cada una de nosotras en su práctica docente, las características de la cátedra donde damos clase, cómo y con qué grupos de alumnos se trabaja. Seguía el relato de todas las tareas de enseñanza que se realizan en la cátedra, de las vivencias personales, la descripción de la institución y de la cátedra misma, y las modalidades de trabajo. Cuando una escribe sobre situaciones habituales, considerando que la explicación debe ser suficientemente clara para el lector que no las conoce, vuelca en el texto las concepciones que tiene, aún aquellas de las que no es del todo consciente.

Por otro lado, tradicionalmente, los programas de nuestras materias estaban formados por un listado de unidades temáticas, los contenidos de los trabajos prácticos y la bibliografía sugerida, no se mencionaban objetivos ni criterios de evaluación ni otros elementos. Con el advenimiento de nuevos requisitos y formatos para la elaboración de programas y otros documentos, se han implementado cambios. Así, aprendimos que debíamos poner por escrito lo que antes parecía obvio y no se registraba. En este sentido,

en el trabajo individual me referí a la ubicación de la asignatura en el plan de estudios y a la masividad de la matrícula, que son cuestiones que he explicado en otras ocasiones. Sin embargo, nunca había tenido que describir las características de mi cátedra y su contexto, es decir, la Facultad como institución, tanto las modalidades de trabajo como los dispositivos implementados, ni detallar recursos y roles o hacer relatos subjetivos de mi quehacer docente. La reflexión que tuve que realizar para plasmar en el papel con precisión lo que pedían las consignas me hizo clarificar en mi mente cuestiones que tenían cierta ambigüedad.

Para ello, leímos el artículo que abordaba el dispositivo desde distintas ópticas y puntualizaba significados diversos del dispositivo técnico-pedagógico. Las características del dispositivo que detallamos fueron su intencionalidad, la originalidad para crearlo y la habilidad para ponerlo en práctica, su capacidad para provocar cambios y develar significados, entre otras. La profesora nos preguntó si habíamos encontrado una paradoja en el concepto. En nuestro grupo habíamos hallado justamente eso, que «el dispositivo era un arreglo de espacio y tiempo con propósitos ya dispuestos y, a la vez, daba lugar a la creación o producción de algo nuevo». Cuando preguntó qué era una paradoja, recordamos el ejemplo del crecimiento demográfico mundial, cuya curva muestra una pendiente empinada, pero si se discrimina según los países por su desarrollo económico, plantea diferencias, una situación atípica. Paradójicamente, en los países más desarrollados, con las mejores condiciones de vida, es donde nacen menos niños, mientras en los países de menor desarrollo es donde se da la explosión demográfica.

Entre todos planteamos las características del dispositivo y fue entonces donde resurgieron las ideas de que organiza y descompone simultáneamente, posee intencionalidad, provoca cambios, pensamientos y reflexiones. Esto exactamente me había sucedido. Las características que adquirieron especial significado, para mí, fueron el carácter complejo del dispositivo, formado por un conjunto de condiciones que se disponen para facilitar el aprendizaje y la formación, su multidimensionalidad –es decir, está atravesado por una variedad de dimensiones– y la paradoja que encierra.

La profesora asentía, pero se generó una gran discusión acerca del concepto de paradoja, hubo mucho intercambio de ideas. Haber entendido el concepto de dispositivo de enseñanza y poder explicar qué es una paradoja nos dio la pauta de que comenzábamos a usar el lenguaje de las ciencias sociales, muy motivador.

En el aprendizaje grupal se enriquece la propia mirada con lo que ven los otros. De a poco la carrera nos iba mostrando formas alternativas para interpretar nuestra realidad. También habíamos comenzado a pensar de distinto modo.

Las ideas estaban plantadas por las expresiones de los autores que habíamos leído, por la reflexión realizada en el trabajo individual y por los temas tratados en clase previamente, pero echaron raíces en ese momento. Este fue el sustrato que nos preparó para realizar las actividades de ese día, en los grupos reducidos y en el grupo amplio, con la intencionalidad de profundizar el concepto de dispositivo y que produjera cambios en nosotros.

De este modo, descubrí que el dispositivo de enseñanza que se implementa en la cátedra, con el que trabajo personalmente, posee una complejidad inesperada y lo atraviesan múltiples dimensiones, de las que no era consciente. A nivel institucional, la cátedra y sus modalidades de trabajo son particularmente distintas al resto, describí algunas en

el trabajo individual, pero me impactó encontrar cómo afectan mi acontecer cotidiano otras facetas, inadvertidas para mí, de su realidad compleja.

Entre las dimensiones del dispositivo de enseñanza implementado en la cátedra que pueden ser analizadas está la metodológica relativa a cómo se realiza, ya que se combinan una clase teórica seguida por un taller, ambas sobre el mismo tema en el área disciplinar de biología celular y molecular, que es extensa y se dicta durante la totalidad del curso de la asignatura.

Otra de las dimensiones es su intencionalidad de producir cambios en los alumnos mediante la enseñanza, tanto teórica, en la clase expositiva, como práctica, durante el taller. Esta es la intencionalidad más relevante para una docente como yo, cuyo trabajo transcurre en relación con los alumnos, motiva a preparar las clases buscando explicaciones alternativas de distintas fuentes bibliográficas y a dictarlas del modo más claro posible, siendo accesible, redundante, cuidando la dicción, los términos empleados, así como el impulso a atender a los alumnos en las tutorías fuera del aula en la cátedra. Sin embargo, la intencionalidad primaria relacionada a la enseñanza encierra la institucional de brindar igualdad de oportunidades a todos los estudiantes mediante el desarrollo en el aula de los contenidos sobre los que se confeccionan las consignas de las evaluaciones.

La dimensión del espacio del dispositivo está dada por el salón, con un diseño de dimensiones amplias e instalaciones que permiten el desarrollo de las clases de la asignatura. Existe disponibilidad de espacios alternativos donde los alumnos son recibidos para realizar consultas de la bibliografía y tutorías con los docentes. Además de este espacio real, existe un espacio virtual donde los estudiantes pueden acceder a los docentes individualmente o en red. Se busca una mejor interacción docente-alumno. En este sentido, participo de estos espacios alternativos porque no presentan el distanciamiento que impide a los alumnos realizar preguntas como en el salón, pero atraviesa nuestra práctica docente porque implica estar dispuestos a llevar dicha práctica más allá de los límites espaciales destinados al dispositivo de enseñanza.

También el dispositivo presenta la dimensión del tiempo, en términos de la duración estipulada para el mismo, siendo de una hora para cada parte: la secuenciación dentro del mismo dispositivo (la clase teórica y luego el taller), entre dispositivos durante el día por áreas y comisiones, la repetición del dispositivo por parte del docente para todas las comisiones de alumnos. Además, hay que considerar la frecuencia de las clases, la división del año lectivo en el que el dispositivo se implementa, el ajuste al cronograma planificado con relación a todos los componentes puestos en juego, pues genera grandes inconvenientes si se pierde una clase. Por ello, se implementan prolongaciones del tiempo dedicado a la docencia mediante tutorías presenciales y virtuales que, de este modo, atraviesan el dispositivo porque permiten a los alumnos realizar consultas y preguntas fuera del tiempo acotado de cada clase. Con respecto a la repetición del dispositivo, varias veces durante el día, su temporalidad se hace evidente. Es notable como aún en las mismas condiciones (docente, espacio, tiempo disponible, clase teórica, actividades, etc.) el dispositivo presenta variabilidad cuando se repite, dichas condiciones son las mismas y son distintas a la vez, evidenciado su singularidad. La dimensión temporal atraviesa mi práctica docente exigiendo concentración en cada clase, el cumplimiento estricto de los horarios del dispositivo para no entorpecer la alternancia de las clases de distintas áreas

y del cronograma planeado. Asimismo, la prolongación temporal es interdependiente de los espacios alternativos, permitiendo extralimitar el dispositivo de enseñanza y, con él, la práctica docente.

La implementación del dispositivo requiere recursos materiales e infraestructura, que incluye el mobiliario, el equipamiento para el dictado de las clases y el condicionamiento del salón. Estos recursos son necesarios para implementar el dispositivo, facilitando la práctica docente y haciendo posible que los alumnos puedan participar de la clase desde cualquier ubicación dentro del salón. El dispositivo se implementa con presentaciones multimedia y material didáctico para cada clase. Las presentaciones se nutren con imágenes, esquemas y otros recursos gráficos de diversas fuentes y facilitan la explicación de los contenidos. El material didáctico consiste en un compendio de exposiciones teóricas y actividades de cada tema para resolver durante el taller, que se diseña con antelación al curso. Cada docente se encarga de elaborar ambos recursos para sus clases.

En cuanto a los recursos financieros, la Facultad se encarga de la adquisición de los recursos materiales que se necesitan.

Se destinan recursos humanos para implementar el dispositivo que se repite en el día con la intencionalidad de enseñar a los alumnos matriculados, lo que requiere de un elevado número de docentes, que son en su mayoría graduados en carreras universitarias de salud. Al mismo tiempo, colaboran ayudantes alumnos durante las clases. Las funciones que desempeñan son de enseñanza, el docente se encarga de la clase teórica y los ayudantes colaboran con él durante el taller. Realizo mi práctica en las clases que tengo a cargo en el aula, varias veces durante el día para brindar la misma clase a todas las comisiones de alumnos. Sin embargo, siento que yo no soy la misma en cada comisión y me pregunto si eso no afecta a los estudiantes.

La dimensión institucional atraviesa el dispositivo de enseñanza. En el orden organizacional, la cátedra cambió el departamento de dependencia. Respecto a la dimensión institucional de orden simbólico, los docentes compartimos la imagen de la cátedra como una institución que lidia con una situación difícil en cuanto a las ansiedades y requerimientos del elevado número de alumnos, por un lado, y a la gran responsabilidad social de pertenecer a una institución que forma futuros médicos, por otro. Si bien la ansiedad se vive a lo largo de toda la carrera, es especialmente crítica en esta etapa inicial.

En cuanto al modelo institucional, el proceso de enseñanza aprendizaje en la organización global se orienta a la formación de un médico generalista, por medio del aporte que realizan las asignaturas, organizadas en las etapas de ciencias básicas, preclínicas o clínicas. Los dispositivos teórico-prácticos implementados son muy diversos según las asignaturas.

A nivel institucional, la cátedra afronta la circunstancia de estar al inicio y, dada su responsabilidad social, pone especial énfasis en que el dispositivo de enseñanza se lleve a cabo correctamente, junto con todas sus otras actuaciones, tales como las instancias de evaluación. Como ya se mencionó, agrega espacios alternativos y prolonga los tiempos dedicados a la docencia, mediante las distintas tutorías y la atención a los alumnos. Esta realidad repercute en la práctica docente, ya que requiere especial dedicación. Quizás, una de las dimensiones de la que tomé conciencia respecto a mi práctica en el aula fue justamente la institucional, que la atraviesa totalmente.

La dimensión curricular del dispositivo de enseñanza responde a la formación de un profesional médico generalista, cuyo accionar se desarrolla en ámbitos regionales y nacionales, en el marco de una concepción integradora biopsicosocial del individuo, es decir, más comprensiva y totalizadora, avanzando hacia la integridad del conocimiento biológico y social. Implica, igualmente, un proceso de construcción, transmisión y puesta en marcha de conocimientos, hábitos y actitudes frente a la salud, para evitar la enfermedad o limitar el daño. Los contenidos de tipo conceptual se desarrollan durante la clase teórica y apuntan a la comprensión de los mismos. Los de tipo procedimental se trabajan en el taller, donde los estudiantes articulan la teoría con la práctica mediante la realización de actividades y ejercicios de aplicación. Los contenidos de tipo actitudinal se orientan a que se habitúen a presentarse y conducirse como estudiantes universitarios, se imparten de manera no formal dentro y fuera del aula, podría decirse que pertenecen al currículum oculto. En biología es un desafío vincular estrechamente los contenidos al perfil profesional del egresado partiendo del interior celular. Eventualmente, se pueden ejemplificar algunos fenómenos con posibles situaciones de la vida profesional de un médico o eventos de la vida cotidiana de los alumnos (parecidos familiares, experiencias en campamentos, documentales vistos, trabajos presentados en ferias u olimpiadas en el Nivel Secundario, etc.) y valernos de ellos como conocimientos previos en el contexto de la clase.

La dimensión grupal del equipo docente, a nivel de la cátedra, está dada por un sentido de pertenencia y por las áreas disciplinares de la asignatura. Cada docente está a cargo de los dispositivos de determinadas clases y con sus ayudantes forman «grupos de tarea» para implementarlos. Además, confecciona actividades para el taller durante el año anterior, de modo que los alumnos cuenten con este material. Este mismo proceso se aplica tanto al espacio real como al virtual de enseñanza para evitar discrepancias o distintas interpretaciones de los contenidos.

La dimensión grupal de los alumnos desde el aspecto organizativo se da en distintas comisiones. De esta agrupación organizativa dependen los horarios en que los alumnos asisten a clase y condiciona los momentos de tutorías y consultas bibliográficas. En cuanto al espacio virtual, los estudiantes se inscriben en forma voluntaria. Los estudiantes provienen de diversos lugares, pero el interés por estudiar la carrera de Medicina es la motivación común a todos ellos. Algunos se agrupan por conocerse previamente o por el lugar donde viven al venir a estudiar. La práctica de trabajo en grupo sucede durante el taller del dispositivo, donde se realiza la discusión y resolución de las actividades diseñadas previamente. Hacia el final del taller, el cuerpo docente asume un rol de coordinación de la puesta en común. El docente a cargo y los ayudantes representan «la cátedra» o «la Universidad» para los alumnos en el ámbito del salón durante el dispositivo. Habitualmente, no hacen preguntas durante la clase teórica, pero durante el taller recorriendo el salón, asistiéndolos, logramos interactuar más con ellos.

La dimensión de los sujetos alumnos que cursan la asignatura constituye una agrupación numerosa de individuos con una gran motivación por encarar una carrera demandante en tiempo y esfuerzo. Proviene de distintas provincias, del extranjero y de diversos contextos que condicionan la disponibilidad de los estudiantes para el estudio. Esto se hace más evidente por tratarse de una Universidad de gestión estatal. El dispositivo de enseñanza se implementa como tal en este grupo de egresados del Nivel Medio,

cuya trayectoria por el sistema educativo es variable. Esta heterogeneidad del alumnado implica diferencias en sus conocimientos previos, su dedicación al estudio y su acceso a los materiales de estudio, entre otras. Las circunstancias exigen que el dispositivo se desarrolle de manera adecuada para que los estudiantes puedan comprender y trabajar sobre los contenidos, tratando de amortiguar dificultades en estos procesos debido a sus diferencias. En pos de lograrlo, también se brindan los espacios alternativos de enseñanza, mencionados previamente. Siempre existe incertidumbre en nuestra práctica docente respecto a los alumnos, pero la heterogeneidad y el elevado número de los estudiantes genera aún más. Me pregunto si alcanza el dispositivo de enseñanza implementado para provocar cambios en los alumnos, para que comprendan, facilitando su aprendizaje. Solo podemos aproximarnos indirectamente a la respuesta mediante la evaluación, pero no conocerla fehacientemente.

La dimensión de los sujetos docentes presenta trayectos de formación variables, pero ajustadas a las necesidades de la asignatura. Como ya se mencionó, los docentes implementamos los dispositivos de las clases, participamos de las tutorías y de otras actividades como las evaluaciones.

La dimensión social es de gran relevancia porque se trata de la carrera más relacionada a la salud humana, asociada a eventos de gran significado en la vida de la población. La figura del médico encarna la capacidad de curar y de salvar vidas y, por ello, ocupa un lugar de privilegio en el imaginario colectivo. La posibilidad de estudiar en forma subsidiada por el Estado, como sucede en una universidad de gestión estatal como la Unne, promueve que estudiantes de todos los sectores de la sociedad decidan estudiar medicina. Estudiar en una universidad pública ha sido un mecanismo de movilidad social por décadas y esta realidad sigue vigente. No es un fenómeno privativo de esta zona del país ni de la Argentina, se registra a nivel global. Todo esto contribuye a que sea una de las carreras más requeridas por los estudiantes, por sus familias o por ambos. En este contexto se implementa el dispositivo y explica gran parte de sus características.

La responsabilidad social de la Universidad, de formar profesionales idóneos para la misma sociedad que la contiene, genera que se pongan en práctica evaluaciones en todas las asignaturas de las carreras universitarias. Los resultados de la aprobación trascienden las puertas de la Facultad y ponen, a nivel institucional, a la cátedra y su accionar bajo el ojo público. Esta exposición social también provoca que la práctica de los docentes a nivel del aula sea observada atentamente. Bajo la premisa de no evaluar ningún tema que no se haya dado en clase mediante el dispositivo de enseñanza, debe cuidarse especialmente su implementación. Personalmente, siento que esta es una presión que se encuentra latente durante las clases.

La dimensión económica está íntimamente asociada a la social y atraviesa el dispositivo porque si se lleva a cabo correctamente, junto a las tutorías, puede promover el acceso a la Educación Superior de todos los individuos, sin importar de qué estrato provengan, permitiendo el ascenso social. Aun así, la falta de apoyo económico por parte de las familias, especialmente de aquellos estudiantes provenientes de localidades apartadas de la ciudad de Corrientes, pueden condicionar su dedicación al estudio si se ven obligados a trabajar. En el mejor de los casos, cuando las familias apoyan al estudiante, la falta de contención también puede dificultar su estudio y, por ello, la aprobación de la asignatura. Son muy

diversas las situaciones que presentan los alumnos y que atraviesan la práctica en el aula. A nivel institucional, a las autoridades les interesa que aprueben las materias estudiantes de todos los sectores de la sociedad.

La dimensión política afecta al dispositivo de la asignatura, porque permite que la Facultad, en el contexto de la Universidad a la que pertenece, disponga sus propios modos de cursado y aprobación, en virtud de la autonomía universitaria. Así, los espacios, tiempos, recursos, cambios curriculares y demás elementos destinados a implementar el dispositivo de enseñanza forman parte de una respuesta política a la demanda social en torno a la carrera de medicina. Se podría considerar que la asignatura, la cátedra y el dispositivo surgen a partir de dicha demanda. El dispositivo se destina a todo estudiante por el solo hecho de anotarse en la carrera. Asimismo, la instauración de su régimen de aprobación, como primer paso en la formación de profesionales médicos idóneos.

Este dispositivo de enseñanza que, a simple vista parece sencillo, en realidad encierra un carácter complejo, que ha podido ser develado a través de las diversas miradas. Ahora volveremos a observarlo como un todo.

El dispositivo se concibe como el modo de transmitir los contenidos requeridos en la primera etapa de la formación de un profesional médico de tipo general. Esta formación profesional encuentra una gran demanda por parte de los estudiantes, que trasciende la Facultad. La Facultad incorporó la materia que creó el dispositivo de enseñanza a ser implementado. Desde la perspectiva metodológica, combina una clase teórica y un taller. Su encuadre tiene muchos componentes que ya están instituidos y limitan el trabajo, como el espacio (lugar y salón) y el tiempo (la duración, fechas de las clases), entre otros. Transmitir los contenidos de las áreas disciplinares adecuadamente requiere un cuerpo docente polivalente, bien formado en ellas, que asuma con responsabilidad su práctica y funcione concertadamente para obtener los mejores resultados posibles. Además, se necesitan recursos materiales relacionados a las instalaciones, provistos por la Facultad y otros, por parte de los docentes. A fin de aumentar su efectividad, se implementan espacios de enseñanza alternativos, donde continúan su trabajo los docentes. La Facultad es representada por la cátedra y así, a través del dispositivo, promueve la inclusión de estudiantes de todos los estratos sociales, a la vez que asume la responsabilidad de formar profesionales aptos para resguardar la salud de la población.

Todas las dimensiones están interconectadas, una no existe sin la otra; si se modifica alguna, genera cambios en todo el dispositivo y tendrá que ser reformulado.

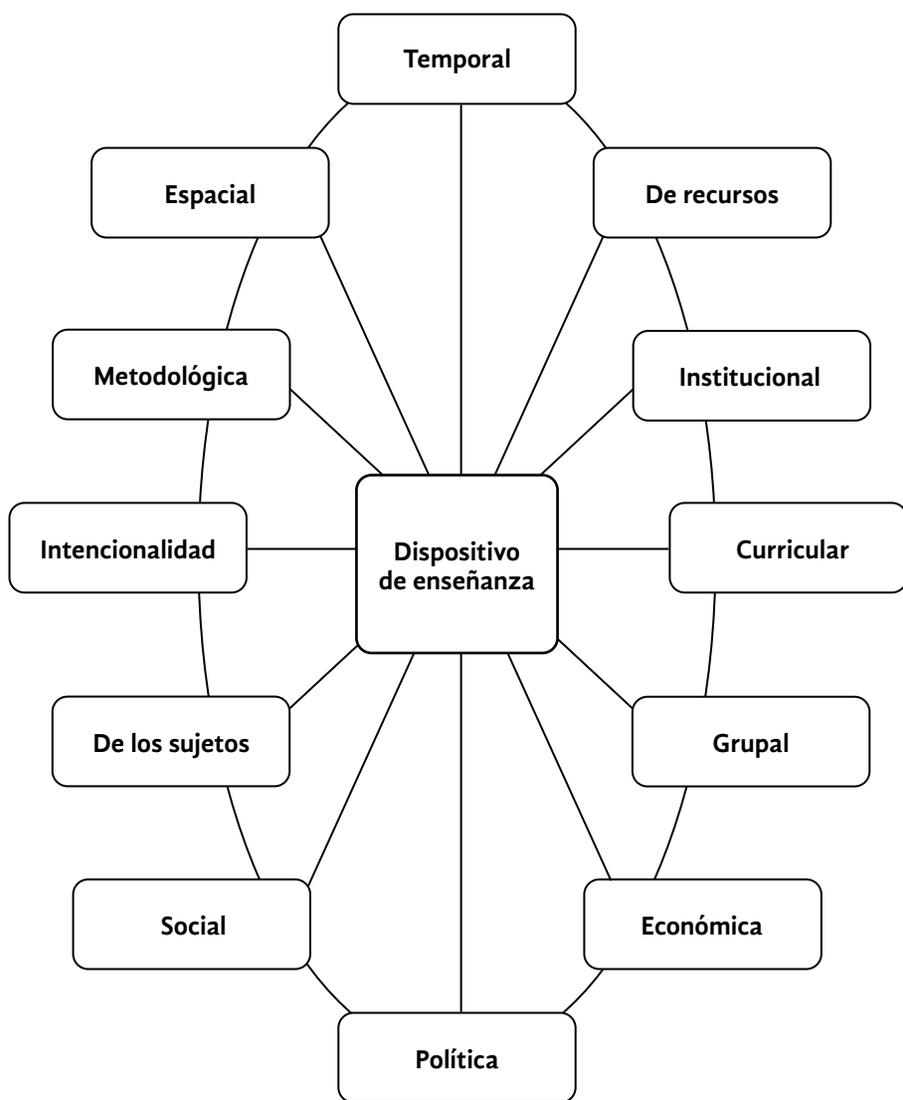


Figura 4. Mapa conceptual: dimensiones del dispositivo.

POSIBLES LÍNEAS DE ABORDAJE TEÓRICO

El momento significativo seleccionado tuvo lugar en el contexto de un trabajo grupal coordinado por la Dra. Marta Souto. Además del tema desarrollado en su seno, fue un dispositivo pedagógico de formación, cuya intencionalidad no era la de transmitir saber, sino la de facilitar el desarrollo personal, particularmente de la persona adulta, como sujeto partícipe de su mundo social (Souto *et al.*, 1999). Fue justamente esto lo que sucedió, en el apartado anterior describí dicho momento y las repercusiones que tuvo en mí, en mis prácticas a nivel de aula y a nivel institucional. A continuación, desarrollaré algunas de las posibles líneas interpretativas de ese momento y sus repercusiones desde los encuadres teóricos.

El dispositivo, considerado como un artefacto técnico, consiste en un conjunto de reglas que aseguran y garantizan su funcionamiento, es el arreglo de tiempos, de espacios, de personas, de acuerdos teóricos y técnicos. También es todo aquello que se pone a disposición para provocar en otros «disposición a», «aptitud para» (Souto *et al.*, 1999). Los autores agregan que algunas condiciones del dispositivo técnico-pedagógico son que puede funcionar como revelador, permitiendo que en su interior se desplieguen significados diversos; y como un analizador de aquello que en su interior se revela, planteando el análisis de situación como un trabajo continuo. Según J. Bleger (citado por Alonso, Ormaechea y Rosica, 2002), el conjunto de elementos, hechos, relaciones y condiciones constituye lo que se denomina situación, que cubre siempre una fase o un cierto período, un tiempo. Gran parte de mi práctica como docente universitaria se lleva a cabo en el marco del dispositivo de enseñanza, por esta razón sobre y a través de él he realizado el análisis de situación de dicha práctica. El término clase se refiere a un espacio de construcción de conocimientos por parte del alumno, ayudado por estrategias de enseñanza, ha sido usado con fines pedagógicos desde la universalización de la escuela (Sanjurjo y Rodríguez, 2003). Una «condición» alude a la naturaleza, calidad o propiedad de una cosa, estado o situación (Fernández, 1994).

Para la mecánica cuántica, el acto de medición no es pasivo, observar es siempre una interacción que produce perturbaciones, y las propiedades de un sistema compuesto no necesariamente deben determinarse a partir de mediciones de las partes, hay que interactuar directamente con el todo. Plantea un «estado entrelazado», en el que la identidad del todo está perfectamente definida, pero la de sus partes máximamente indeterminada, que se mantiene si el sistema está aislado del medio (Paz, 2007). De este modo, la física cuántica introduce la idea del observador que afecta aquello que observa y la relación entre el todo y las partes de un sistema. Por otro lado, Angard Dhillon (2008) sostiene que no es científico separar el tratamiento, la psicología del paciente y sus sentimientos y experiencias internas, y que la emergencia de campos científicos nuevos, como la psiconeuroinmunología, permiten vislumbrar cómo la mente y los sentimientos están conectados íntimamente con nuestro cuerpo, afectando nuestra susceptibilidad a la enfermedad y la recuperación. Agrega que este nuevo campo ha mostrado la comunicación compleja y multidireccional entre mente y cuerpo, haciendo que la visión reduccionista que aísla los sistemas corporales en sus componentes para entender las variables que causan enfermedades no alcance para comprender cómo un sistema complejo opera en

su contexto natural. De esta manera, vuelve a ideas originales de la unidad del organismo y allana el camino hacia un acercamiento más holístico.

En consonancia, Edgar Morin (1999) aclara que *complexus* significa lo que está tejido junto, que hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo... las partes y el todo, las partes entre ellas. Por eso, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad.

El mismo autor dice que hace falta ver cómo el todo está presente en las partes y las partes en el todo, para concebir la complejidad de la relación se necesita la idea de recursividad organizacional, ya que las interacciones entre individuos hacen la sociedad, pero es la sociedad la que retroactúa sobre las partes (individuos) para producirlas. Además, propone abandonar la visión de causalidad simple, exterior a los objetos, puesto que todo lo que es viviente, *a fortiori* todo lo que es humano debe comprenderse a partir de un juego complejo o dialógico de endoexocausalidad (Morin, 2004).

El acontecer cotidiano de mi práctica, que parecía consistir en preparar determinados contenidos y transmitirlos en una clase teórica y un taller, drásticamente cambió. Al darle distintas miradas, el dispositivo de enseñanza fue develando las dimensiones que lo condicionan y que, a la vez, son condicionadas por él. El dispositivo funcionó como revelador y analizador de mi práctica tanto a nivel del aula como a nivel institucional. De este modo, pude percibir que dicha práctica constituye una realidad compleja, que está atravesada por múltiples dimensiones.

Cabe recordar que «el docente universitario es un profesional con una doble vía de profesionalización: la profesión de origen en un campo específico disciplinario y la profesión de docente universitario» (Souto, 1996). Como sostiene la autora, surge una paradoja, puesto que es elegido como docente universitario justamente por ser un especialista en su profesión de origen, pero en lo referido a su formación pedagógica suele manejarse a nivel intuitivo. Asimismo, Miguel Zabalza (2003) afirma que existen condiciones generales que diferencian la buena enseñanza de la que no lo es en un espacio o disciplina y establece modelos de aproximación a la docencia. Entre ellos está la aproximación empírica o artesanal, basada en la experiencia personal; la profesional, más sistemática y fundamentada; y la técnica especializada, orientada a la investigación educativa. He partido de la aproximación empírica basada en mis propias experiencias como docente y alumna, planificando mis clases, realizando mi práctica pensando en qué y cómo me gustaría que me explicasen. A través de la carrera he leído distintos encuadres teóricos que me sorprendieron, unos por sus planteos totalmente nuevos para mí, y otros por su coincidencia con mi forma de percibir y llevar a cabo mi práctica. De este modo, estoy tendiendo hacia una aproximación a la docencia más profesional.

Uno de los autores que me sorprendió fue Gilles Ferry (1997), cuando decía que la formación se puede visualizar como la dinámica de un desarrollo personal. Los dispositivos y los programas de aprendizaje, sostiene dicho autor, serían condiciones o soportes de la formación, y las personas con las que interactúa el individuo, sus logros, los obstáculos, entre otros factores, serían mediadores de la misma. Hasta entonces había pensado que me habían formado sin ninguna injerencia de mi parte. Con la evocación del trayecto recorrido durante la carrera, los eventos más significativos, los encuadres teóricos tratados, pude llegar a una visión integradora de la misma. Los soportes fueron las actividades

realizadas en el aula, en grupos de distinto tamaño, los trabajos presentados. Los mediadores fueron las personas con las que interactué, la directora de la carrera, los docentes a cargo de los distintos seminarios y talleres, mis compañeros y los eventos que marcaron momentos confusos y claros durante el trayecto.

Agrega Ferry (1997) que «el individuo se forma a sí mismo, pero sólo por mediación», reflexionando y perfeccionando su modo de actuar, trabajando sobre sí mismo. Esta idea me sugirió distintas interpretaciones. Por un lado, sobre el papel relevante de los docentes en la formación profesional de los alumnos, como yo durante la carrera, con la responsabilidad que esto significa. También se refiere a la formación de los recursos humanos de una cátedra como docentes universitarios, que no sucede en el momento de su práctica, porque están trabajando con y para sus estudiantes, sino fuera de ella, tomando distancia de su realidad, mirándose como personajes y reflexionando sobre su accionar.

Ferry (1997) cita a D. W. Winnicott, que desarrolló la idea de espacio transicional, fuera de tiempo y lugar, en el que uno representa y se representa en el rol que va a tener en la profesión. Se aplica a la profesión como docente universitario. Planteando un paralelo con los conceptos vertidos por Alonso *et al.* (2003), me ubico como un alumno practicante realizando una práctica profesional, el dispositivo de enseñanza posee una dimensión relacional, es una práctica que se teoriza, me compromete y me permite capitalizar el recorrido formativo, pero resulta necesario que la experiencia pueda configurarse como un verdadero espacio transicional, en el que represente y me represente en el rol profesional. Uno de los enfoques que las autoras diferencian sobre la relación teoría-práctica es que la teoría y la práctica educativas son campos que se relacionan dialécticamente. Citan a D. Schön, que apela al saber práctico que emerge de una reflexión en y sobre la práctica. La primera es una reflexión que acontece a medida que se desarrolla la acción, la segunda se caracteriza por una intención de comprensión de las situaciones en que se desarrolló la práctica educativa desde una visión retrospectiva. Respecto a esta propuesta, Brockbank y McGill (2002) sostienen que la «reflexión-en-la-acción» sucede cuando uno se encuentra en medio de una acción, sobre la marcha, cuando ocurre algo que sorprende, que no es habitual, o cuando hay que modificar algo que se está haciendo para adaptarlo a las circunstancias cambiantes. A diferencia de la anterior, la «reflexión-sobre-la-acción» es significativa en el proceso de desarrollo de la reflexión crítica.

Pero, ¿qué es reflexión? Primero, un proceso por el que se tiene en cuenta la experiencia; en segundo lugar, la creación del significado y la conceptualización a partir de la experiencia y la capacidad de mirar las cosas como potencialmente distintas a lo que aparecen. Considerando experiencia al pensamiento, el sentimiento y la acción (Brockbank y McGill, 2002). Por otro lado, para W. Carr y S. Kemmis (citados en Alonso *et al.*, 2003), reflexionar críticamente solo es posible cuando lo teórico (saber organizado) y lo práctico (la acción organizada) pueden tratarse bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción dialéctica a través de la reflexión y la revisión.

Souto (1999) sostiene que la práctica de enseñanza, la situación de clase, constituye el campo empírico donde los hechos tienen lugar. Agrega que la referencia a las teorías surge desde los datos mismos, de su comprensión. Ellos piden la referencia teórica necesaria para su elucidación. Por ello, el trabajo teórico no es externo, no es de aplicación de enunciados a un caso particular, no es deductivo, sino que parte del hecho, lo transforma

en dato y solicita lecturas teóricas que colaboren en la comprensión e interpretación, atribuyendo nuevos sentidos a esa realidad estudiada. Es un proceso puramente reflexivo y dialéctico.

A mi entender, estos acercamientos promueven que el docente universitario, como profesional, reflexione sobre sus prácticas. No en un recorrido segmentado, partiendo de un punto y terminando en otro, por el contrario, se plantea el análisis, la reflexión, la comprensión de los sucesos en referencia a las teorías, como un trabajo continuo, que da nuevos sentidos a la realidad que vive en su práctica y transforma la práctica misma.

El dispositivo, revelador y analizador, también debe ser un provocador de transformaciones, generando cosas nuevas, y de toma de conciencia de la necesidad e importancia de la formación. Para ello, se debe sostener una actitud permanente de análisis de situaciones y de necesidades, y una comunicación de los resultados de esos análisis, con su fundamentación (Souto *et al.*, 1999).

María C. Alonso (2002) cita a G. Lapassade, que sostiene que el dispositivo sería un analizador que provoca el surgimiento de un material, de información (pensamientos, ideologías, concepciones, valores, transferencias, fantasías, etc.) y es el analista quien controla dicho material a partir de su interpretación. La autora sostiene que se convierte en un catalizador de significados del conjunto de la situación. El concepto de catalizador químico me es familiar. Técnicamente, es una sustancia que modifica la velocidad de una reacción. Muchas veces, las reacciones no proceden sin él. Algo similar sucedió aquí. El dispositivo operó como revelador, como analizador, como catalizador de significados, puesto que fue desplegando desde su interior sus distintas dimensiones a través del trabajo realizado sobre él y me permitió captar la complejidad de mi práctica áulica y sus implicancias institucionales.

El dispositivo de enseñanza analizado, en su papel de revelador-analizador-catalizador de significados, se implementa en nuestra asignatura de la carrera de Medicina, de la Facultad homónima de esta Universidad. Esta aclaración es relevante porque la situación de análisis está siempre contextualizada, como práctica en una institución, en este caso en la Universidad (Souto, 1999). Hay que ubicar las informaciones y los elementos en sus contextos para que adquieran sentido, además, existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto (Morin, 1999). Aun cuando el dispositivo pueda parecerse en algunos aspectos a otros implementados en otras asignaturas de la misma carrera, el contexto de la asignatura y la cátedra le dan sentido y lo hacen singular.

La figura del médico ocupa un lugar de privilegio por diversas causas, generando una gran demanda social respecto a dicha carrera en el contexto de la Facultad de Medicina. Eduardo Menéndez (1994) plantea que la enfermedad, los padecimientos, los daños a la salud son hechos frecuentes e inevitables que afectan a los grupos sociales, pueden aparecer como amenazas y estructuran muchas representaciones y simbolismos colectivos. Una de las estrategias de acción de las sociedades es la de producir «curadores» reconocidos institucionalmente que dan respuestas técnicas al proceso salud/enfermedad/atención. Además, la medicina científica es, para muchas sociedades, la forma correcta de atender dicho proceso, a través de los representantes del saber biomédico. Sobre la base de estas interpretaciones antropológicas, creo que la formación de médicos representa

y se relaciona simbólicamente con el cuidado de la salud de la sociedad que lo forma. Con relación a dicho cuidado se teje una trama de ideales. Esta carrera es aceptada como elección de un individuo para sus estudios superiores y, en muchos casos, promovida por su núcleo social más cercano, su familia. La demanda social puede deberse a muchas causas, provenir de distintos sectores de la sociedad y adquirir diversas formas, como reflejan los estudiantes.

Las dimensiones que afectan al dispositivo, que lo atraviesan, son muchas, pero de las que tomé más conciencia fueron aquellas referidas al contexto justamente, que están instituidas y lo estaban cuando comencé mi actividad docente en la cátedra. Tuve que adaptarme a ellas.

Lidia Fernández (1994) cita el aporte de las corrientes institucionalistas francesas que proponen añadir el punto de vista dialéctico a la consideración de la dinámica institucional, discriminando como dimensiones complementarias lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o transformación). En este caso, lo instituido se refleja en las condiciones que generan la demanda social, pero también en el encuadre del dispositivo en su espacio, su tiempo, sus recursos, su metodología, entre otros.

En la dimensión política propuse que la asignatura, la cátedra y el dispositivo surgieron a partir de una emergencia social, como respuesta política de la Facultad a la gran demanda social respecto a la carrera de Medicina. Esto podría encuadrarse en la definición que da J. Bleger a la dinámica institucional como la capacidad del establecimiento –sus integrantes y sus sistemas– de plantear las dificultades como problemas y encarar acciones para prueba y ajuste de soluciones (Fernández, 1994). La autora adopta el concepto. Visto de este modo, la demanda social de la carrera trae aparejado un elevado número de inscriptos con características muy dispares. Esta sería la dificultad que se plantea en términos de problema y se trabaja para su solución mediante el dispositivo de la asignatura, implementado en el marco de la cátedra.

Esta situación está en concordancia con el carácter doble, social y técnico del dispositivo pedagógico. Social, en cuanto a que es de naturaleza estratégica y responde a urgencias de un momento histórico, articulador de tramas del saber. Técnico, por ser una herramienta, un artificio complejo, constituido por una combinatoria de componentes heterogéneos, que tiene disponibilidad de generar desarrollos previstos e imprevistos. Ambos significados se complementan. El social surge en la historia, con una intencionalidad difusa y oculta. El técnico explicita sus metas, se construye y conserva su orientación hacia ellas. El social es productor de discursos, de reglas y de relaciones. El técnico es productor de aprendizajes en la enseñanza y la formación (Souto *et al.*, 1999).

El carácter social del dispositivo descrito se evidenció al responder al momento histórico de la Facultad, regido por el ingreso de todo alumno que se anotara en ella, excediendo su capacidad operativa en todo sentido. La situación tenía distintas repercusiones dentro y fuera de la institución, generando malestar en los alumnos, sus familias y en el cuerpo docente. La respuesta fue cuando se incorporó la materia al Plan de Estudios y se creó la cátedra correspondiente, vigentes desde 1995.

En este dispositivo, su carácter técnico es como productor de aprendizajes en la enseñanza. Como sostiene la misma autora, «los dispositivos de enseñanza están atravesados

por una intencionalidad centrada en la función de saber, en su transmisión» (Souto, 1999). El dispositivo implementado, así como las otras modalidades de trabajo, muestran dicha intencionalidad por parte de los docentes en el aula y fuera de ella, con relación al contexto y sus demandas que se reproducen en el alumnado.

La dimensión social y económica del dispositivo de enseñanza están íntimamente relacionadas, dado que existe la citada demanda social de la carrera, más aún por tratarse de una Universidad de gestión estatal. Sin embargo, se verifica que sectores sociales que podrían acceder a universidades de gestión privada también optan por la Universidad estatal, bajo la premisa de su nivel académico más elevado. Fernández (1994) sostiene que una institución es un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Bajo esta óptica, tanto la Universidad como sus Facultades serían objetos culturales, cuyo poder social radicaría en acreditar a sus egresados como profesionales, una vez concluidos sus estudios. También la cátedra sería un objeto cultural, que involucra al dispositivo de enseñanza, y su cuota de poder social estaría con relación a dar por aprobada la asignatura a aquellos alumnos que hayan cumplimentado los requisitos.

Institución alude a normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, con amplio alcance en la vida de los individuos, pero además se utiliza como sinónimo de establecimiento, como concreción material y la versión singular de una norma universal abstracta (Fernández, 1994). Este significado de institución se puede aplicar a la Universidad, a la Facultad y a la cátedra, ya que en cada una de ellas imperan estas normas-valor sobre el cuerpo docente, no docente y los estudiantes, como grupos sociales, e imprimen el modo en que estas operan. Asimismo, la Facultad creó la cátedra, y uno de los modos en que opera es a través de ella, como se desprende de la dependencia de esta. Los recursos humanos de la cátedra son el grupo social para el que las normas-valor de la Facultad y las propias de la cátedra tienen significación en sus vidas. La cátedra opera implementando el dispositivo de enseñanza y, de este modo, sus normas-valor impactan en las vidas de los alumnos que cursan la asignatura. No se pueden separar las partes del todo ni el todo de las partes, la misma sociedad que demanda la carrera se atiene a las normas de la Universidad/Facultad/cátedra que cobija en su seno y estas responden a dicha sociedad.

También sostiene Fernández (1994), con relación a lo institucional, que se refiere al conjunto de representaciones y concepciones que expresan la operación de las normas y la penetración de los establecimientos relevantes para los individuos. En el orden simbólico, se describió que los docentes comparten la imagen de la cátedra como institución que lidia con la situación de sus estudiantes y, a su vez, con la responsabilidad social en la formación de futuros médicos. En este sentido, los docentes en conjunto operamos a través de las normas para dictado de las clases, las de regularización y aprobación de la asignatura del mismo modo que en otras cátedras de la Facultad, pero en la situación de los estudiantes y del contexto radica la diferencia, que requiere especial cuidado y dedicación.

El término formación se ha mencionado con respecto a los trayectos de los estudiantes por el sistema educativo, previo al Nivel Universitario. Así, Ferry (1997) cita una investigación de Janine Filloux, que muestra que los niños van a la escuela para instruirse, pero en una relación de desigualdad, en forma obligatoria, les es impuesto por el sistema, es decir,

hay una relación de violencia simbólica. Contrariamente, Zabalza (2003) sostiene que el currículo que ofrecen las instituciones formativas debería ser visto como la operativización de los derechos individuales de los sujetos que acceden a la institución formativa que lo ofrece, que hablando de la escuela primaria se debería insistir más en ello, porque el currículo en ese caso concreta el derecho de los sujetos a recibir una educación de calidad. De estas posiciones surgen dos reflexiones. La primera, acerca del derecho a la educación de los alumnos a los que se dirige el dispositivo, pues, a diferencia de su trayecto por los niveles educativos previos donde pudo haber habido violencia simbólica, acuden a la universidad estatal en forma voluntaria, por sus propias motivaciones. La segunda es respecto al derecho de los sujetos a recibir una educación de calidad, esto tiene relación con la incertidumbre que tenemos respecto a los alumnos de la asignatura. ¿Han recibido esta educación de calidad que se propone antes de llegar a la Universidad? ¿Se ha cumplido con los estudiantes en este aspecto? ¿Cómo afecta a la Universidad la calidad y/o heterogeneidad de su educación previa? De este modo, el mencionado autor propone dejar de lado el supuesto que la formación cultural de los individuos se cierra con el bachillerato y que la Universidad no está comprometida con este proceso.

Más aún, declara que el abandono de las carreras, motivado por carencias sustantivas de conocimientos básicos, impiden a los alumnos seguir los estudios, y la Universidad no puede ignorarlo o solo atribuirlo a los niveles anteriores. Además, propone combatir las carencias formativas detectadas en los estudiantes que acceden a la Universidad y tender a desarrollar ciertas competencias relacionadas a los estudios universitarios como actitudes, valores, técnicas de estudio, a través de los contenidos culturales generales. Asimismo, como solución a los problemas de masificación, sugiere que la Universidad prepare a los estudiantes cuanto antes para desenvolverse autónomamente, con programas de formación en nuevas tecnologías o estrategias de planificación de estudios, a gestionar su propio aprendizaje (Zabalza, 2003). Por tal, el acto-poder como el poder sobre los propios actos implican la modalidad de relación con la realidad externa que permite el desarrollo de la iniciativa y la asunción de responsabilidades (Mendel, 1994). Con relación a esto, el trayecto de formación previo nutre la mirada acerca de la población de estudiantes. Uno de los motivos para la creación de la cátedra y la asignatura donde se implementa el dispositivo se debió, justamente, a las diferencias en la formación básica de los alumnos, la Facultad intenta así combatir las carencias formativas de biología y química detectadas en los estudiantes. Zabalza (2003) considera que debe haber enriquecimiento intelectual y cultural de las profesiones, haciéndolas más humanísticas y menos técnicas. En el marco del dispositivo de enseñanza, la primera materia desarrolla el programa de cada una de sus áreas en su totalidad, una de ellas es Metodología de estudios y otra se refiere al área humanística.

Retomando los conceptos de Ferry, el dispositivo es soporte de la formación de los alumnos en esta etapa, y los docentes seríamos mediadores de la misma. Uno de los aspectos relevantes para la docencia, que forman parte de las decisiones de los docentes, son las estrategias de apoyo a los estudiantes como sistemas de tutoría o incorporación de fases de recuperación (Zabalza, 2003). Con respecto a esto, la cátedra pudo implementar modalidades de enseñanza que refuerzan y complementan el dispositivo en todas las áreas. Dichas modalidades fueron las tutorías presenciales y virtuales,

partiendo de las mismas dificultades que, convertidas en problema, dieron origen al dispositivo, porque el elevado número de alumnos es una condición adversa pero no insuperable (Fernández, 1994). En este sentido, creo fundamental tratar de apoyar a los alumnos desde el rol docente a través de todas las modalidades de trabajo de la cátedra. Así, la dinámica institucional de la cátedra pendula entre una modalidad progresista, cuando pone en prácticas estas tutorías, y una modalidad regresiva, cuando mantiene el dispositivo con el encuadre actual (Fernández, 1994). Según Zabalza (2003), la incorporación de nuevas tecnologías debería constituir una nueva oportunidad de cambiar la docencia universitaria. Las tutorías virtuales se inscriben dentro de la utilización de nuevas tecnologías con fines didácticos y en la cátedra se destinan a contestar consultas, comunicar noticias, entre otros usos.

La dimensión curricular del dispositivo se desprende del plan de estudios de la carrera que indica que la formación profesional es de un profesional médico generalista, a desempeñarse en ámbitos regionales y nacionales. A la hora de elaborar un plan de estudios, el primer paso es definir el perfil profesional porque actúa como punto de referencia y de guía de todo el resto del proceso (Zabalza, 2003). Además, este autor sostiene que los componentes de dicho perfil son las salidas profesionales con relación al contexto, pero sin rigidez; los ámbitos de formación prioritarios que marcarán la orientación académica del perfil y la formación personal y sociocultural básica que se considera recomendable para lograr una formación que vaya más allá de la técnica. Concuera con esto el perfil mencionado, de tipo generalista, que indica sus ámbitos de desempeño. De este modo, se contextualiza su accionar porque, al pensar en el ejercicio de la profesión en la región, surge la necesidad de recalcar áreas relacionadas a las patologías prevalentes y los condicionamientos socioeconómicos a los que estará sometido el graduado. La biología es muy amplia como disciplina. Si bien el perfil profesional está más alejado de las asignaturas básicas como Biología que de aquellas de los ciclos superiores de la carrera, el mismo guía el enfoque y la selección de los contenidos hacia aspectos biológicos del ser humano por sobre otros seres vivos, diferenciándose de la misma materia en el marco de otra carrera.

Como el dispositivo pedagógico desde su dimensión metodológica combina una clase teórica y un taller, se podría encuadrar en el tipo de formación para el trabajo o profesional denominada «clases teórico-taller» (Souto, 2007). La autora considera diversas dimensiones para su análisis que

se realizan en instituciones educativas, que predomina la lógica de la transmisión del conocimiento. Responden a una epistemología científica clásica, a un pensamiento deductivo que basa las técnicas y su aplicación en las teorías. La formación es entendida como transmisión de conocimientos objetivados, comunicación de teorías y técnicas, donde la formación práctica se hace por la vía de la resolución de problemas, la ejemplificación o la demostración. El formador es quien detenta el saber dentro de una relación pedagógica asimétrica y verticalista. (Souto, 2007)

Se verifica enorme coincidencia con el dispositivo implementado en la cátedra. En este caso, la institución educativa es la Universidad, el acto que se prioriza es la enseñanza,

lo orienta la concepción epistemológica científica clásica, la formación se entiende como transmisión de conocimientos, el docente detenta el saber y establece una relación asimétrica con los alumnos, especialmente durante la clase teórica.

La clase teórica del dispositivo es de tipo magistral. Si está bien organizada, el profesor no es tan protagonista ni el alumno tiene por qué ser tan pasivo y requiere cualidad comunicativa del profesor y reajustar la explicación (Zabalza, 2003). Coincidiendo con el autor, dentro de los inconvenientes de estas clases que se ven en el dispositivo está el gran número de alumnos y la heterogeneidad de los conocimientos previos. La clase así planteada se asemeja a la primera unidad didáctica que plantea Antoni Zabala Vidella (1998), donde los contenidos que se tratan son fundamentalmente conceptuales. Sostiene que las actividades propuestas no le permiten al docente saber de qué conocimientos previos disponen sus alumnos y propone un diálogo o debate sobre el tema para indagar sobre ello. La secuencia tampoco permite saber si los contenidos nuevos son suficientemente significativos o funcionales, pero sería distinto si se puede relacionar a algún hecho próximo a la realidad experiencial o afectiva del alumno. El autor dice que, si la exposición introduce las posibles cuestiones, paradojas o contradicciones, indudablemente favorecerá los conflictos cognitivos de algunos alumnos, pero no los de todos ni en la profundidad necesaria para que cada uno realice el proceso constructivo que el aprendizaje exige, pues, para influir en el proceso de elaboración individual, habrá que introducir actividades que obliguen a los alumnos a cuestionar sus conocimientos e interpretaciones. El aspecto que Zabalza (2003) destaca es el tratamiento didáctico de los contenidos, como la profundización de ejemplos o asuntos significativos de la disciplina. Este autor también menciona la importancia del refuerzo de la comprensibilidad en el proceso didáctico, mediante el manejo de la redundancia y el acondicionamiento de los propios mensajes, y su carácter de proceso en espiral.

Respecto al dispositivo implementado en Biología, los conocimientos previos de los alumnos son muy variables y, por ello, los docentes optamos por desarrollar todos los contenidos en la clase teórica, puesto que indagar mediante el diálogo o debate es difícil en la clase numerosa. Con relación a los contenidos, están concatenados con la anterior y la siguiente, y utilizo esto para ubicar el tema y para relacionarlo. En palabras del autor antes mencionado, serían organizadores estructurales. En el proceso didáctico, la redundancia es fundamental, repetir de distinto modo, con lo verbal e icónico, ayuda a los estudiantes a ubicar y comprender los temas más importantes de los contenidos. El tratamiento didáctico de los contenidos es un punto central de mi práctica porque permite develar el significado profundo de los contenidos, que va más allá de los procesos que se describen. Muchas veces recorro a ejemplos que provienen de fuentes variadas como medios masivos de comunicación, documentales u observaciones de fenómenos reconocibles por ellos. La relevancia del tema dentro del funcionamiento celular, su rol para «la vida», el mensaje biológico. Es motivador de los alumnos porque tiene connotaciones afectivas. Creo que la clase sin estos significados es un mero relato o descripción de eventos y procesos que puede operar, inclusive, como obstáculo del aprendizaje de los estudiantes.

Sanjurjo y Rodríguez (2003) sostienen que la narración es un modo habitual de transmisión de conocimientos en disciplinas científicas y que la entonación, los modos gestuales de expresión, la claridad, la expresividad, deberían recuperarse con respecto a la

buena enseñanza. Junto con la narración, la explicación constituye una forma básica de pensamiento y transmisión. Es una forma de argumentación. Etimológicamente, explicar significa desplegar algo ante la visión intelectual de otro, desarrollar lo que permanecía oculto y confuso, con el objetivo de hacerlo claro y detallado. Roberto Romero (1994), en la misma línea, distingue tres niveles en la interacción de la comunicación humana: el de información, que se refiere al contenido conceptual, el de estilo que involucra el ritmo, los gestos, las inflexiones y el de intencionalidad. En Biología, en ambas partes del dispositivo de enseñanza se narran y explican conceptos, comenzando con la clase teórica, limitada, como ya se mencionó, seguida del taller donde se realizan ejercicios de aplicación. En ambos se establece la interacción en sus tres niveles; para mí, el aspecto de estilo es sumamente importante.

Como dicen estos autores, para consolidar lo aprendido se hace necesaria la ejercitación. En este sentido, durante el taller se podrían confeccionar esquemas o mapas conceptuales de la clase teórica y relacionar con las anteriores, ya que proporcionan un resumen esquemático y jerárquico, y como estrategia de enseñanza facilita el impacto visual (Esaño y Gil de la Serna, 1993; Sanjurjo y Rodríguez, 2003).

La implementación del dispositivo durante el taller requiere del mantenimiento de una actividad eficaz en el grupo, pues no depende solo de factores técnicos y metodológicos, sino también del clima psicológico que reina, que depende del grado de motivación y del interés por la tarea, así como de las relaciones que se tejen entre los distintos miembros. En ese sentido, Doyle (citado por Mazza, 2007) sostiene que los rasgos intrínsecos del ambiente del aula crean presiones constantes y modelan la tarea de enseñanza. Él estudia el medio natural de las clases y piensa la «tarea» incorporando la idea de «medioambiente», es decir, dentro del paradigma ecológico. Atribuye al ambiente, a la situación, un papel definitorio para la tarea. No es una propuesta del docente, no es un conjunto de actividades para el alumno, sino una unidad más amplia que se define y toma forma en el medioambiente en que existe (Doyle, citado por Mazza, 2007). En el dispositivo, el liderazgo implica vínculos en la función del mantenimiento de las relaciones (Maisonnette, 1985). La actitud del docente hacia los alumnos establece el clima de la clase y el tipo de líder que manifiesta ser. Durante el taller, la actitud de asistencia a los estudiantes y coordinación establece un líder de tipo corporativo. Esta es la situación habitual en Biología.

El salón es el espacio adaptado al alumnado. La distancia entre ellos y el docente durante la clase teórica se supera durante el taller con el docente recorriendo el salón. Eso hago en mis clases como un modo de no quedar desvinculada del espacio y para promover que los estudiantes me hagan preguntas, porque los grupos numerosos presentan esta dificultad (Zabalza, 2003).

La aprobación de la materia es el primer paso en la formación de profesionales médicos idóneos, debido a que el dispositivo se implementa en el contexto de la primera asignatura de la carrera y, si los alumnos la aprueban, siguen cursando las materias correlativas. Su duración semestral obliga a abordar los contenidos de aprendizaje de manera más intensa y, con frecuencia, falta tiempo para madurarlos o para reforzarlos a través de prácticas y revisiones, provocando el abandono de los estudios justamente al finalizar el primer cuatrimestre (Zabalza, 2003). Este sería el caso de la asignatura cuya ubicación y duración podrían estar afectando su comprensión por parte de los estudiantes.

Con relación a la doble vía de profesionalización del docente universitario, las didácticas de disciplina surgen en torno al espacio de interfase que se genera en el cruce entre un conocimiento disciplinar y el pedagógico. Aparece la necesidad de un planteo didáctico y el análisis de transposiciones entre el conocimiento científico, el conocimiento a enseñar y el conocimiento enseñado en la interacción pedagógica (Souto, 2007). Recordemos que L. Sanjurjo y Rodríguez (2003) sostienen que la transposición didáctica es «el proceso a través del cual el docente logra que el contenido científico se transforme en contenido a enseñar y en contenido aprendido, sin que sea deformado». En el área disciplinar de Biología (celular y molecular) existen textos que desarrollan los contenidos conceptuales, adaptando el conocimiento científico que proviene de la investigación. Sin embargo, la complejidad de los contenidos requiere que los docentes realicemos la transposición didáctica de dicho conocimiento durante la preparación de las clases que se implementan mediante el dispositivo de enseñanza, transformándolo en contenido a enseñar para poder funcionar como facilitadores del aprendizaje de los alumnos. Zabalza (2003) sostiene que buena parte de la calidad de un docente universitario reside en su capacidad de preparar un contenido disciplinar para ser enseñado-aprendido, desde el punto de vista didáctico. Entre las características de la buena enseñanza se han podido identificar las configuraciones didácticas, que es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento (Litwin, 1998). Los temas a desarrollar en Biología tratan aspectos del ser humano, pero a nivel celular y molecular, y por ello pueden resultar dificultosos, haciendo necesario establecer vínculos con las prácticas profesionales, utilizando la ironía o el juego dialéctico en las exposiciones de determinados segmentos de la clase, generar contradicciones, como sugiere la autora.

En este sentido, Zabalza (2003) sostiene la importancia de los contenidos no se deriva solo de sus cualidades intrínsecas, sino que está igualmente vinculada a su presentación didáctica. Destaca dos aspectos relevantes de la presentación: el mapa de relieve y su secuenciación. El mapa de relieve se refiere a los niveles de importancia de los contenidos seleccionados en el programa, la jerarquización que el docente transmite a sus alumnos. Es un proceso que realizamos los docentes por área al preparar las clases y que se discute con el responsable del área para aunar criterios. El segundo aspecto, la secuenciación, el orden en que se introducen y las relaciones que se establecen entre ellos. La secuenciación es con saltos, según este autor, estableciendo conexiones con temas anteriores y posteriores. En Biología, el criterio seguido es de la lógica interna de la disciplina, partiendo de la descripción de las células y cómo se estudian, para luego concentrarse en el funcionamiento de las células del ser humano. Los recursos materiales relacionados al dispositivo incluyen proyector para poder desarrollar la clase con la ayuda de las presentaciones que se nutren con imágenes y otros recursos gráficos, y muestran superposición de códigos, combinando lo icónico (gráfico) y lo verbal (explicación del profesor y junto a la imagen) que describe el autor.

Respecto a los contenidos de tipo actitudinal, orientados a que los alumnos se conduzcan como estudiantes universitarios, se podrían considerar entre los contenidos generales o dentro del currículum oculto. Este último se refiere a todos aquellos aspectos y asunciones que están presentes en el diseño curricular o en las prácticas formativas, pero sin figurar explícitamente en ellos (Zabalza, 2003). Este es un componente fundamental del

dispositivo de enseñanza de la asignatura porque es la primera de la carrera y, para la mayoría de los estudiantes, su primer contacto con la Universidad. Este autor sostiene que el solo hecho de asistir a una institución y la forma en que allí se trabaja ejerce su influencia en los alumnos. De hecho, esto sucede con el dispositivo analizado, ya que a los estudiantes se les solicita su asistencia con guardapolvos blanco, la identificación interna que le otorga la Facultad para registrar su asistencia y se los orienta en cómo realizar trámites y conducirse. Van transformándose en estudiantes de la Universidad de a poco.

El área disciplinar de Biología está adecuada a los contenidos mínimos propuestos por el ente acreditador de las carreras para la asignatura Biología celular, pero no especifica la ubicación en el plan de estudios de la carrera de Medicina. Los contenidos corresponden a Biología celular y molecular, y requieren un nivel de abstracción para su comprensión que resulta superior al necesario para asignaturas cuyos objetos de estudio son palpables o visibles al microscopio óptico. A la luz de la teoría curricular de David Ausubel, podría haber una contraposición entre el orden fenomenológico, que indica estudiar las células antes que estructuras formadas por ellas, y el orden psicológico, que comienza desde lo más simple a lo más complejo. Debido a esto propondría cambiar la ubicación de Biología o invertir el orden por alguna otra asignatura, para favorecer la comprensión de la materia por parte de los estudiantes.

También dentro de la dimensión curricular me referí a los programas de las asignaturas de carreras en Ciencias de la Salud, que tradicionalmente eran un conjunto de unidades temáticas, trabajos prácticos y bibliografía, y cómo con el advenimiento de nuevos formatos y requerimientos estos se han tenido que reelaborar con mucho esfuerzo por parte de los docentes y con cierta resistencia. Me llamó la atención que Miguel Zabalza (2003) sostuviera con relación a la formalización del proyecto formativo integrado que los profesores universitarios son reacios a formalizar sus programaciones por escrito, porque algunos creen que está muy claro en su mente y no es necesario. Creía que esto sucedía solo en ámbitos con poca profesionalización como docentes universitarios, como en las Ciencias de la Salud, pero no que era una dificultad en otros.

El término formación también se ha mencionado junto con los trayectos de los docentes de la cátedra porque da cuenta de la heterogeneidad de profesionales necesarios para implementar el dispositivo en todas las áreas disciplinares. Al respecto, los docentes de la cátedra han realizado cursos de formación docente y algunos también carreras con el propósito de lograr un conocimiento profesional de la docencia. Con relación a la dimensión grupal del equipo docente, se puede decir que tienden a mostrar un funcionamiento de «grupo de trabajo» que está en contacto con la realidad, tiene una tarea específica y manifiesta que cumplir, para ello los miembros deben colaborar (De Board, 1994). El liderazgo lo ejercen los responsables de área que, por su presencia real en tiempo y su relación con todos los docentes, sería de tipo corporativo (Maissonneuve, 1985). Como se mencionó anteriormente, se añan criterios con respecto a la presentación didáctica de los contenidos, entre otras cuestiones. Una de las cuestiones más relevantes es la división del trabajo para la implementación del dispositivo en las todas las áreas disciplinares que cubren el amplio horario diario y todos los días de la semana. Fernández (1994) describe que entre los tipos de tensión que desempeñan un papel fundamental en el funcionamiento de cualquier organización se encuentran aquellas relacionados a la

división del trabajo y que, junto al sistema de distribución de responsabilidades, origina la distribución de poder, autonomía y autoridad que configuran el medio político interno. Cita a Mendel, quien sostiene que, cuando hay división de un acto de producción completo en una serie de actos parciales (enseñanza de varias disciplinas) y el docente sufre pérdida de su posibilidad de seguimiento del proceso global, esto puede alienar ampliamente su capacidad para hacerse cargo de decisiones en la enseñanza. Este autor añade que el resultado global del trabajo institucional, cuando existe división de tareas, es el producto de la combinación de los actos parciales de cada sector institucional y que su calidad dependerá del grado en que cada sector pueda explorar, probar, crear nuevas formas de trabajo. Si lo aplicamos a la «institución» cátedra, el acto global de la enseñanza de la asignatura se realiza principalmente a través del dispositivo y es el producto de la combinación de los actos parciales de enseñanza de cada área disciplinar, de cada docente dentro de ellas. Los docentes de estas áreas deben explorar nuevas formas de trabajar en el aula con los alumnos, en el marco del dispositivo de enseñanza que se implementa, porque esta autonomía permite mantener la calidad y el compromiso. Las tutorías, tanto presenciales como virtuales, que se implementan junto al dispositivo de enseñanza son formas alternativas de trabajo que llevan a cabo los docentes comprometidos con los alumnos.

Lo singular debe dejar de ser rechazado y debe considerarse el tiempo, puesto que todo es profundamente historizado (Morin, 2004). Un aspecto notable del dispositivo de enseñanza con relación a mi práctica en el aula y a nivel institucional fue su singularidad. Siendo yo la docente y con el encuadre instituido que ya se mencionara (espacio, tiempo, clase teórica, actividades, entre otras), dicho dispositivo presenta variabilidad. Esto sucede cuando se repite, aún en el mismo día, debido a su temporalidad. Constituye una preocupación para mí reconocer estas dimensiones debido a la intencionalidad del dispositivo en todas las comisiones.

Recordando las palabras de Morin (1999), la educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia general. Este empleo máximo necesita el libre ejercicio de la Facultad más expandida y más viva en la infancia y en la adolescencia, la curiosidad, la que muy a menudo es extinguida por la instrucción cuando se trata, por el contrario, de estimularla o, si está dormida, de despertarla.

Curiosamente, al darle distintas miradas, el dispositivo de enseñanza funcionó como revelador, como analizador, como catalizador de significados, develando desde su interior las dimensiones que lo condicionan y que, a la vez, son condicionadas por él.

El análisis del momento significativo y sus repercusiones en mí, en mis prácticas, en el aula e institucionalmente, surgió del campo empírico y en todo momento requirió de las referencias teóricas para hacer posible su comprensión e interpretación.

En el marco del dispositivo descubrí que, tanto a nivel del aula como a nivel institucional, mi práctica constituye una realidad compleja que está atravesada por múltiples dimensiones.

De esta manera, se transformó en un reto, en un desafío, en el que la carrera de Especialización en Docencia y Gestión Universitaria en Ciencias de la Salud jugó un papel central.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, M. C. (2002). Dispositivos de acompañamiento en la formación docente. Extractado de la investigación en curso: Dispositivos de acompañamiento en la formación docente, Facultad de Humanidades, Unne.
- ALONSO, M. C., Ormaechea, S. y Rosica, A. (2003). La relación teoría-práctica: los obstáculos que la afectan. *Revista Nordeste. Serie Investigaciones y Ensayos*, (15), 1-18.
- AUSUBEL, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- BROCKBANK, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata.
- DE BOARD, R. (1994). *El psicoanálisis de las organizaciones. Un enfoque psicoanalítico de la conducta de los grupos y organizaciones*. Paidós.
- DHILLON, A. (2008). Holistic medicine is "human" medicine. *Student British Medical Journal*, 16, 144-145.
- ESCAÑO, J. y Gil de la Serna, M. (1993). El mapa conceptual: Un recurso para el alumno y el profesor. *Aula de Innovación Educativa*, (14), 77-83.
- FERNÁNDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas*. Paidós.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Serie Los Documentos 6. Novedades Educativas.
- LITWIN, E. (1998). *Las configuraciones didácticas*. Paidós.
- MAISONNEUVE, J. (1985). *La dinámica de los grupos*. Nueva Visión.
- MAZZA, D. (2007). *La tarea en el nivel superior de la enseñanza*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- MENDEL, G. (1994). *Aspectos teóricos de la investigación sociopsicoanalítica*. Texto correspondiente a la Introducción de un Seminario dictado en la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo de Buenos Aires.
- MENÉNDEZ, E. (1994). La enfermedad y la curación. ¿Qué es medicina tradicional? *Alteridades*, 4(7), 71-83.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- _____ (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, (20), Texto 20-02.
- PAZ, J. P. (2007). Einstein contra la física cuántica. ...el azar, la ignorancia y nuestra ignorancia sobre el azar... En A. Gangui (comp.) *El Universo de Einstein: 1905-annus mirabilis-2005 (163-192)*. Eudeba.
- ROMERO, R. R. (1994). *Grupo. Objeto y teoría* (Vol. 2). Ed. Lugar.
- SANJURJO, L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens.
- SOUTO, M. (1996). La Universidad en el mundo actual [Ponencia]. *La formación del docente universitario*. CEA, UBA.
- _____ (1999). El análisis didáctico multireferenciado. Una propuesta. En *Ficha de Cátedra*, (1), Didáctica II, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- _____ (2007). *El dispositivo pedagógico como artificio*. Su análisis en la formación para el trabajo. Cátedra Didáctica II, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- SOUTO, M., Barbier, J. M., Cattaneo, M., Coronel, M., Gaidulewicz, L., Goggi, N. y Mazza, D. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Serie Los Documentos 10. Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ZABALA VIDIELLA, A. (1998). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Graó.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea Universitaria.



Capítulo 4

La experiencia es la que da significado

Horacio Raimundo Sotelo
Postgrado Interinstitucional Especialización en Docencia Universitaria
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional del Nordeste

INTRODUCCIÓN

Una trayectoria es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento. El relato intenta reunir aquellos momentos y sucesos que confluyen a fundar mi identidad docente, que ha sido intervenida y modificada desde mi educación formativa hasta enseñar en la carrera de Medicina.

Preocupado por reconocer quien o quienes estaban allí, las tramas que se configuraron, los fenómenos que a partir de ellas se desplegaron en las instituciones del sujeto (yo), entendiéndolo como instituciones a mi familia, la escuela, la Universidad, requisito indispensable para mi funcionamiento social.

Me inquieta la idea de relacionar trayectoria con los tiempos y la narración.

Puedo reconocer un punto de partida, luego del que propongo interrupciones para analizar, me hago muchas preguntas e intento algunas reflexiones.

La educación es en definitiva una trayectoria que implica un recorrido, un camino con espacios en diferentes estructuras formativas.

Por último, uno va descubriendo que las piezas se acomodan por sí solas en sus lugares correspondientes y surge un modelo sin que sea necesario realizar esfuerzo alguno. La tarea es descubrirlo y en el curso de ese descubrimiento, uno se encuentra a sí mismo y encuentra el lugar que le corresponde. «Hay que dejar que la propia experiencia le dicte a uno su significado» (Rogers, 2003).

EJE NÚCLEO DE TRABAJO, PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN

Yo como alumno y las primeras influencias

Para la construcción del relato, necesito hacer un ordenamiento histórico, que me sirva de marco referencial y soporte, y poder analizar así mi condición de docente universitario.

Considero mi biografía escolar primaria y secundaria como muy importantes, vividas desde inicio de los 70, con lo que significó ese momento histórico en la Argentina; me otorgaron el título de Bachiller en 1979. Ambas trayectorias (primaria y secundaria) las realicé en la misma institución (Escuela Normal Nacional de Profesores José Manuel Estrada de Corrientes), institución docente con histórica raigambre en la zona.

Mis mejores calificaciones las obtenía en Biología, Química y Física (posiblemente como anuncio hacia la Medicina), recuerdo que nada podía salirse de lo que marcaban los profesores, nada podía ser razonado de manera diferente, ellos eran los que sabían y nosotros, los que reproducíamos esos saberes transmitidos.

Previo a la carrera de Medicina, tuve que realizar el Servicio Militar Obligatorio en 1980. En marzo de 1981, previo a un examen de ingreso, entré a Medicina. Me esperaba un programa de 47 materias a ser desarrolladas en 7 años efectivos para obtener el título de Médico Cirujano.

Carrera de las llamadas «tradicionales o duras», eminentemente positivista en su paradigma, en el que se asume la existencia de una sola realidad, que el mundo tiene existencia propia, independiente de quien lo estudia, cuya finalidad está dirigida a descubrir leyes, arribar a generalizaciones teóricas que contribuyan al enriquecimiento de un conocimiento de carácter universal. El experimento y la observación son considerados los métodos fundamentales del conocimiento científico.

Resalto lo fuertemente significativa que fue la acción grupal; y que en el futuro se transformó en «mi promoción».

Carrera en el que hubo docentes (no todos) con atributos y condiciones como para saber transmitir sus conocimientos a todos nosotros. Muy pocos, los que nos acompañaron en el trayecto de nuestra formación, la mayoría solo traspasaba conocimientos disciplinares, marcados por una repetición de textos, agregando su experiencia.

El profesor representaba la autoridad y el poder de quien sabe frente a los considerados sujetos de no saber (nosotros, los alumnos). Establecía una formación que no apostaba por la sociabilización, sino por la transmisión y reproducción de pensamientos e ideas creadas por otros y señalados como dogma.

Me hubiese gustado, ahora que lo analizo, que aquellos profesores que conocían bien su materia, que comunicaban bien a sus alumnos, hubiesen estimulado el interés por el conocimiento, la búsqueda de la verdad y, sobre todo, la apertura al disenso.

Hubo desempeños académicos de algunos profesores que no me gustaron, con producción de conocimiento que no impactaron como yo esperaba, modalidades de desarrollo formativo de corte acumulacionista y aplicacionista que poco tiene que ver con el entendimiento y percepción de las instituciones educativas en su día a día.

Me cabe una reflexión sobre mi trayectoria como estudiante universitario, cuando pienso que es un recorrido que se va modelando, que es la sumatoria de sus pasos por los distintos niveles de la estructura educativa y la muestra que pueda dar de los conocimientos adquiridos en ese trayecto.

Me recibí de médico cirujano en el tiempo estipulado de la carrera de Medicina (7 años), en 1987.

Ser profesor...

Desde 1996 cumplía como médico tareas asistenciales en el Servicio de Clínica Médica del Hospital J. R. Vidal de la provincia de Corrientes, donde también funcionaban –y funcionan en la actualidad– las cátedras finales de la carrera de Medicina, una de ellas es el Internado Rotatorio y Pasantía Rural.

Uno de los docentes en 1998 me invitó a formar parte del *staff* de la cátedra en carácter de «ad honorem», para luego y por concurso lograr la «dedicación simple». Esta nueva situación despertó emociones encontradas, estaba sumamente contento de «ser profesor», «docente» de la Facultad, en una cátedra en la que uno se sentía cómodo, en un ambiente acogedor, con buena recepción de conocimientos en el rol de alumno y ahora como «enseñante». Con ansiedad y angustia de poder estar a la altura de las circunstancias, cumplir con lo que se esperaba de mí, ya que no reunía antecedentes curriculares docentes previos, solo los de haber sido un buen alumno de la carrera, de muy buen rendimiento en el paso por la cátedra.

Estaba bajo un currículo de carrera fijo. La enseñanza era por transmisión directa a través de clases teóricas y trabajos prácticos realizados por todo el plantel docente, con una actitud jerárquica y descontextualizada en el volcado de la información.

La cátedra se hacía cargo de unos 20 a 25 alumnos por rotaciones con 60 días de duración, distribuidos en comisiones de 4 a 5 alumnos por jefe de trabajos prácticos, esta tarea era y es realizada en el Servicio de Clínica Médica del Hospital Vidal de Corrientes, con una sistemática de clases teóricas generales en el Salón Multimedia del Servicio y los prácticos en las Salas de Internación.

Creo que el interés por la enseñanza es entendido por algunos como un hallazgo, un descubrimiento ligado a ciertas capacidades personales hasta entonces desconocidas: la posibilidad de mantener una relación diferente con el propio objeto de conocimiento, la influencia que se ejerce sobre los alumnos, reconocerse con el poder de intervenir, brindar ayuda y formar, actuó como eje de confirmación y autoafirmación de mi interés por la enseñanza.

Transformaciones... que deforman...

En 2004 se realiza un cambio curricular en la Facultad de Medicina, con un acortamiento de años de cursado (ahora son cinco). El título que otorga es el de médico, se integraron materias unas con otras, a fin de perfilar lo que la sociedad actual busca con el producto que la Facultad genera. Ello significa la incorporación de nuevos saberes en pro de una mejor calidad profesional, promoviendo una vida mejor, vinculando el programa académico con el sector productivo. El médico debe tener capacidades para prever y/o resolver los problemas que se le presentan, proponer mejoras, tomar decisiones, estar involucrado en la planificación y control de sus actividades.

Estas adaptaciones llevaron a replantear el trabajo del educador en el aula, dando paso a más flexibilidad y mayor atención a las características individuales de cada alumno.

Ahora se realiza un aprendizaje sobre una construcción activa, con conexiones basadas en un currículo maleable, tareas en conjunto, herramientas como el uso interactivo de la información, gabinetes de simulación y una nueva forma de evaluación que es basado en la actuación individual (por competencias).

El currículo, entonces, además de ser el campo de actuación para que los fines de la educación tomen forma concreta, es un quehacer pedagógico constante que tiene incidencia en la construcción del conocimiento, lo coloca en escena, lo reconstruye y lo válida para armonizar las prácticas pedagógicas.

La preparación de las clases es un proceso creativo que requiere de mucha preparación. Se debe tener sólidos conocimientos de lo que se enseña y de cómo se enseña.

Lo siguiente puede ser calificado como incidente crítico, que son aquellos sucesos de la práctica profesional que nos causan desconcierto, desorientación, dudas, sorpresa, o que nos han molestado o inquietado por su falta de coherencia o por haber presentado resultados inesperados.

Ocurrió en mi práctica docente cotidiana, originando un pensamiento reflexivo profundo sobre ello. Algunas clases desarrolladas por mí fueron preparadas anteriormente por otros y no fueron actualizadas, aunque las mismas fueron expuestas con mucha responsabilidad y entusiasmo, de acuerdo al cronograma de la cátedra.

Llamativamente, en las rotaciones a mi cargo notaba una disminución de la asistencia de los alumnos y los que estaban, los encontraba desganados y desconcentrados, con poco o nada de interés por lo desarrollado en el aula. En una de mis clases, un alumno observó que los datos que yo les aportaba eran viejos y que en Internet había nueva información referida al tema. Con gran preocupación investigué lo ocurrido, el porqué de tantas inasistencias y desinterés, descubriendo, con mucho asombro y vergüenza, que mi alumno tenía razón.

La respuesta estaba en que las clases desarrolladas, si bien eran entretenidas (no olvidar que estamos en Medicina), estaban desactualizadas, es decir, se manejaba información valiosa, pero vieja, con un efecto muy negativo en ellos al momento de ser evaluados.

El cambio nace de uno mismo

Esto creó en mí una gran incertidumbre, inseguridad y dudas. Fui el responsable de brindarles esa enseñanza a través de las clases desactualizadas a estos alumnos.

Había invertido muchas horas de estudio y preparación de las clases, en tomar decisiones sobre qué mostrar de todo aquello que estudié, de cómo me organicé en mi trabajo para que ellos aprendan y pensar en cómo solucionarlo fue más importante que los contenidos a desarrollar. Realmente, lo sentí como un momento de inflexión en mi carrera y tuvo un efecto favorecedor de cambio.

La dificultad de arreglar con una respuesta parcial e inmediata para salir del problema, por la capacidad de poder desafiar y traer a la memoria representaciones e ideas de soluciones. Es decir que, para recuperar el control de la situación, no bastó con aplicar una estrategia inmediata, también me motivó a revisar algunas estrategias y formas de organizarme, no sabía que me estaba brindando una oportunidad para cambiar.

Expliqué lo sucedido a mi jefe de cátedra, planteé el problema y las posibles soluciones esbozadas. Con paciencia e inteligencia mi jefe me dio «el visto bueno» para revertir el problema, actualizar las teorías y prácticas que se transmiten en la cátedra, hacer una introducción teórica e informativa de los contenidos, aprender a planificar, atender a las preguntas, sugerencias y necesidades de todos los alumnos, y más adelante propuse y diseñé clases teóricas en formato multimedia, integrado a un trabajo práctico supervisado

con paciente reales (de gran impacto, ya que la integración de lo teórico a las prácticas con pacientes reales es todavía un gran obstáculo para el alumnado del último año de la carrera). Así, pude realizar una forma de enseñanza, que de acuerdo con el tipo de intervención que hice como docente en la especialidad lo denominaron «modelado», forma básica de enseñanza de habilidades técnicas clínicas, también comunicacionales y actitudinales, en las que el docente se constituye en el modelo de acción y competencias para sus alumnos.

Tiene como base al aprendizaje por observación, en tanto los alumnos son considerados aprendices que saben observar y que pueden imitar. Cuando un docente muestra o modela cómo se realiza una acción (Bruner, 2001), parte de la creencia que ese alumno no sabe cómo hacer esa maniobra, que quiere hacerla, que probablemente lo haya intentado y que puede aprender a hacerla a través de observar el modelo.

Con el tiempo fui dando ideas para reformular el programa de la asignatura, modificación de la bibliografía, incorporación de artículos con temas actuales, promoción del análisis de casos con una mirada crítica, tener un aula virtual, donde se puedan exponer foros de debate, compartir diferentes propuestas didácticas e intercambio de experiencias.

En una palabra, ya no fui el mismo. Aquel incidente crítico generó un cambio en mi identidad docente, me permitió autoobservarme y cambiar, produjo una nueva versión de mí mismo, vale decir, una nueva identidad. Estas situaciones ponen «en crisis el ser profesor», abren una fisura que permite el acceso a sus representaciones y a las tensiones que existen entre estas.

Uno considera que la reflexión es aquello que relaciona, confronta, diferencia e interioriza ideas nuevas con las anteriores. Fue lo que hice y que ahora comprendo mucho mejor.

Si el docente adquiere la habilidad para reflexionar sobre los incidentes críticos derivados de la relación construida con sus estudiantes, será más probable que pueda crear un clima positivo que favorezca el aprendizaje.

EJE DE ANÁLISIS: ¿CÓMO LLEGUÉ A SER QUIEN SOY AHORA?

Considero que la problemática subyacente al trabajo reside en la poca preparación que tenemos los médicos para ser «docentes». Nuestras representaciones están muy lejos de adaptarse a las herramientas y definiciones de docencia que manejamos a lo largo de la carrera. Si bien mis incertidumbres y mis planteos lograron, de cierto modo, subsanar parte del problema, después de este proceso de formación, mis concepciones nuevamente cambiaron, en palabras de Ferry (1997): me deformé para reformarme.

No debería culparme ni tratar de buscar culpables porque, como Ana María Zoppi (2009) planteó desde el cursado del espacio Problemática del conocimiento, nosotros, los seres humanos, vivimos nuestra realidad condicionados por nuestras experiencias previas. Sin embargo, hay momentos donde es necesario revisar esas situaciones porque la respuesta que recibimos del medio donde vivimos a veces no es la más satisfactoria. En el caso del relato, el darme cuenta de la deserción de los alumnos a mis clases me forzó, de cierto modo, a revisar aquellos conceptos y/o prácticas que probablemente se habían estancado en mi persona. Gastón Bachelard (1993: 15) afirma que «las revelaciones de lo

real son siempre recurrentes [...] El pensamiento empírico es claro, inmediato [...] al volver sobre un pasado de errores, se ve la verdad en un verdadero estado de arrepentimiento intelectual».

Asimismo, Roberto Follari (2000) plantea que siempre tenemos una concepción previa de aquello que vamos a realizar, un modelo a seguir que funciona como supuesto teórico y está basado en el modelo que seguimos. En mi caso en particular, los docentes que moldearon mi desempeño y que fueron responsables de mi formación seguían un enfoque tradicional donde el alumno era considerado como un recipiente que debía ser llenada con conocimientos. Hubiera seguido manteniendo esas concepciones, sino se hubiera producido una «ruptura» en mis conceptos.

Tomando otro posible camino de análisis, Bandura en su Teoría del Aprendizaje Social plantea que «uno se apropia del modelo de un modelo de comportamiento» y hace referencia a la observación como método para la apropiación de determinada conducta. Xosé Armas Castro (1998) refiere que las creencias, valores y actitudes funcionan como filtro de aquellos conocimientos en las situaciones de enseñanza. Bachelard (1993) los llamaría obstáculos epistemológicos. En el caso del relato en particular, mis modelos respondieron a un enfoque tradicional, donde mis mayores exponentes en cuanto a transmisión de conocimientos se dieron primero en la escuela, luego en el servicio militar (un dato que considero no menor dada las características de adiestramiento a las que usualmente nos sometían) y en la Facultad. Todos los modelos se centraban en un estilo determinado de enseñanza, donde la perspectiva era absolutista y no había lugar a la crítica o interrupción. Derivan de un enfoque netamente positivista, donde se concibe al pensamiento científico como algo universal, verdadero e irrefutable. «La verdad, y por consiguiente, la ciencia son consideradas intrínsecamente buenas» (Chalmers, 1988, p. 144).

Desde una perspectiva más social en su concepción, considero que esta problemática está muy arraigada a lo que plantea Hilda Taba (1974), cuando habla del enfoque tradicional y la validez de su existencia aún en la actualidad. El supuesto de esta perspectiva radica en que, si bien los escenarios históricos cambian, existe esa necesidad de prenderse de aquellas tradiciones culturales en el afán de no perder el prestigio que se ganó a través de los años. Se podría fundamentar esta necesidad de seguir apostando a un modelo ortodoxo y conservador para no perder el supuesto prestigio ganado en la sociedad: «una elite organiza la sociedad en general, en todo su complejo organismo de servicios hasta la misma organización estatal, con el objetivo de crear condiciones más favorables para la expansión de la propia clase» (Gramsci, 2000). Considero que, si bien los planes de estudio cambiaron, el docente –y me incluía en este grupo hasta hace un tiempo– sigue respondiendo al modelo que absorbe desde la Facultad, que se sigue reproduciendo generación a generación porque se considera que es la única manera de mantenerse honorable, íntegro y perdurable ante la mirada social. El enfoque tradicional permite dar ese lugar incuestionable al docente y al conocimiento que transmite. De no ser por el planteo que me hizo mi alumno esa clase, probablemente yo también seguiría manteniendo la misma concepción: «Profesor, me está dando datos viejos. Busqué en Internet y se modificaron».

Schütz y Luckman (1973) nos plantean que, en el mundo de la vida, el sentido común se altera cuando hay situaciones que no cumplen con nuestras expectativas o son problemáticas y rompen con nuestras idealizaciones. En mi caso puntual, la idealización de

la figura del docente se ve distorsionada ante la falta de alumnos. Si mi rol es transmitir conocimientos, ¿cómo lo voy a hacer si mis alumnos no vienen a clases? El autor asegura que se asienta en idealizaciones que nos permiten reconocer el mundo, siempre el mismo, y enuncian: «y así sucesivamente» y «puedo volver a hacerlo» (Schütz y Luckman, 1973). Estas idealizaciones se rompen cuando mis sistemas de significatividades no son tomadas en cuenta por el otro, ya que mi mundo social se ordena sobre la base de los otros, es decir que mi *alter ego* se ve afectado. «El encuentro con el otro, lleva a la constitución del *alter ego*: un ser para él quien también hay un mundo» (Schütz y Luckman, 1973).

Desde lo analizado en clases, y desde una línea teórica diferente, se puede decir que, durante este proceso de ruptura, probablemente hubo muchas incidencias, pero ninguna fue tan intensa como la que me tocó vivir siendo profesor. Jacques Ardoino (1992) considera que la temporalidad es un tiempo vivido por cada uno; sin embargo, tenemos sucesos que hacen que dentro de la práctica diaria existan alteraciones múltiples que nos impactan. En el caso del relato, aquello que caracterizó una irrupción en mi rutina fue la poca atención y consideración por parte de mis alumnos. Si entendemos a la temporalidad como *praxis*, podemos decir que el hecho del que el otro me haya mirado y no reconocido produjo en mí una serie de planteos que modificaron, que me hicieron reflexionar. La reacción de mis alumnos me afectó y llevó a generar un cambio. Me atrevo a decir que un proceso de autoformación se llevó a cabo, donde los procesos de implicancia fueron no inherentes y me afectaron. Esta alteridad dio como resultado un cambio en mis concepciones, la necesidad de innovar, de planificar mis clases y hasta de modificar incluso el esquema curricular. Creo que el hecho de haber elegido hacer la especialización tuvo su fundamento en este suceso crítico, donde me vi forzado a salir de mi lugar de prestigio social (prestigio implícito que la sociedad te otorga) para replantearme la situación de mis alumnos y que es lo que estaba haciendo con ellos.

Estos interrogantes me llevaron a plantearme qué era el ser docente en realidad.

¿Qué es ser docente?

Mis profesores o modelos de enseñanza concebían –y creo que en la actualidad la Facultad sigue manteniendo la misma concepción– al alumno como un cuaderno en blanco. Desde las perspectivas psicológicas del aprendizaje, nuestra mente era un «depósito», donde la función de la educación es la mera transmisión de datos para que el sujeto los acumule y pueda sacar a la luz cuando los necesite. La enseñanza se agota en la mera transmisión verbal de un sinfín de datos de diversa índole referidos a saberes elaborados por especialistas, cuya validez es irrefutable. El aprendizaje se traduce en repetición y memorización. Palabras como motivación, crítica, reflexión, metacognición, fueron completamente ajenas a la realidad que viví primero como alumno y luego como docente.

Palabras como aprendizaje significativo, andamiaje, motivación, memoria selectiva y demás vocablos no existían en mis clases como alumno ni como profesor. Considero que uno de los problemas que tenía radicaba en no conocer esos términos y, por ende, no aplicarlos. Mis clases respondían a un enfoque tradicional, no a través del descubrimiento ni de la curiosidad. Y si bien el programa se había modificado respondiendo a competencias, con una forma tan arcaica de dar la clase difícilmente desarrollara competencias en ellos.

Siguiendo el planteo de Ausubel y las condiciones para el aprendizaje significativo, puede que mis alumnos hayan estado lo suficientemente motivados dentro de la carrera porque era lo que habían elegido ellos, sin embargo, las dos primeras condiciones no se cumplían. Bajo ningún concepto existía ese nivel lógico, donde debíamos asegurarnos de articular el nuevo contenido con aquello que los alumnos ya sabían. Nunca se tomaban en cuenta los conocimientos previos y respondía más a una mirada arbitraria de selección. Retomando el relato, el punto clave donde se evidencia esto es cuando el alumno me dice que los datos son viejos. El material de estudio no tiene potencial de significatividad lógica. Claramente, no está organizado ni tiene coherencia alguna. Son como islas que el alumno va uniendo si puede entre espacio y espacio.

En cuanto a la siguiente condición, la significatividad psicológica, no considero que el material haya estado acorde al nivel de desarrollo de los sujetos y que haya sido apropiado y comprensible. Los tres condimentos (la motivación y las significativades tanto lógicas como psicológicas) deberían haber actuado en mi clase de manera simultánea, tratando de subsanarse entre sí a modo de buscar un balance. No obstante, al existir esta dicotomía entre mi modelo de enseñanza y toda esta perspectiva, no existía la apropiación del conocimiento, sino mera memorización.

Basándome en lo analizado en el módulo de enseñanza y aprendizaje en la Universidad, puedo decir que enseñar es ayudar a aprender, es decir, a crear las condiciones necesarias para promover el desarrollo de procesos cognitivos, afectivos, actitudinales y éticos. Como lo plantea M. Souto *et al.* (1999):

La enseñanza es una práctica social, una acción o conjunto de acciones que lleva a cabo un docente teniendo como contraparte o partenaire al alumno, con el fin de facilitar, de ayudar, de dirigir [...] los aprendizajes fundamentales de conocimientos en el alumno mediante el diseño y la realización de situaciones didácticas [...] Colabora sistemáticamente con los procesos de aculturación y socialización [...] pero no excluyen los factores afectivos y sociales, éstos surgen naturalmente.

Si me remito a mi experiencia, puedo decir que estas condiciones no se cumplían. No lo veía al docente como uno de los componentes del proceso, sino como el *único* componente del proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Qué tipo de clase estaba dando que mi alumno no existía? Los actores no existían, era un solo actor en escena (yo) y mis alumnos espectadores del *show*. Basándome en mis concepciones, mi versión escolástica de la buena enseñanza no permitía desarrollar ese tan ansiado enfoque crítico en mis alumnos, esa acción transformadora que les permitiría a ellos autoformarse y deformarse en busca de mejores condiciones para ejercer su labor profesional. En otras palabras, estaba atentando contra su formación.

El rol del docente es sumamente importante, pero no si el alumno no existe. En mi caso, yo buscaba transmitir mi forma de ver la realidad como única y válida, sin contemplar que el número de realidades es proporcional al número de sujetos en el aula. Yo buscaba una reproducción fiel de mis conceptos, no una producción de sus propias ideas y conceptos. No era consciente del daño que podía causar. Sin embargo, el mismo Eugène Enríquez (2002) plantea que «el docente debe tener la habilidad de distanciarse e

involucrarse al mismo tiempo [...] implicación para volver más vivido el saber y distancia como para no tomarse uno mismo por un demiurgo o por un Dios y saber que lo que hace puede ser discutido». No había lugar para la problematización, por ende, la crítica nunca aparecía... hasta que un día apareció.

EJE DE REFLEXIÓN

Puntualmente, considero que la especialización tuvo muchas implicancias en mi persona, pero no todas llegaron a afectarme como este último trayecto. Debo reconocer que me vi obligado a realizarla para acreditar mi saber pedagógico, sin saber exactamente qué era eso. Venía de un enfoque muy positivista y muy cerrado, sin lugar a la crítica y sin ser muy consciente, viví cosas que marcaron mi formación durante la cursada.

Puedo decir que el análisis del incidente en el aula me ayudó a poder poner un nombre a aquello que me había pasado y a darme cuenta que en este camino de la docencia no estaba solo. Somos un grupo de personas que apuntamos a lo mismo desde nuestra ignorancia. Muchas veces, cuesta entender la idea de que somos los responsables del proceso de formación de nuestros alumnos sin ser los mayores protagonistas. Cumplimos un rol principal que debe ocupar un lugar secundario para dejar que el alumno brille por sí mismo.

Conocer a Donald Schön (1992) y poder descubrir la importancia de la reflexión en la acción fue fundamental. Fue reconocermé capaz de despertar en mis alumnos algo más que apatía o indiferencia. No puedo negar el hecho de que no será nada fácil impulsar semejante cambio, pero considero que es sumamente necesario. Él plantea que «la práctica en la construcción, la sustentación y el manejo de mundos virtuales desarrolla la capacidad para la reflexión en la acción que denominamos arte» (Schön, 1992). Esto deja lugar a que nosotros –«artistas»– reparemos las falencias que puedan suscitarse en el transcurso de las clases. «Una decisión efectiva requiere también que para la deliberación práctica se cuente con el mayor número posible y la máxima diversidad de soluciones alternativas y nuevas para los problemas planteados», según Joseph Schwab (2002, citado en Gimeno sacristán y Pérez Gómez, 1989).

Dejando de lado el ambiente áulico, considero que la reflexión en la acción es una competencia relevante que deben desarrollar los alumnos. Es necesario crear conciencia de que los errores pueden suscitarse y que la mayor ventaja que tienen es el poder aprender de ellos. Al formarlos como futuros profesionales de la salud, deben ser conscientes de que son personas íntegras y que deben aceptar aquellas críticas que los ayuden a construirse como mejores personas. La idea de Ferry, de deformarse para reformarse y autoformarse, debería estar presente en todos los estratos de su vida.

Claramente, Enríquez (2002) manifiesta que en todo acto pedagógico nosotros podemos influenciar de buena o mala manera a nuestros alumnos, ya que no existe mediación alguna, si bien tenemos libros y material didáctico, estos son mediadores débiles con relación a nuestra presencia y palabras.

En el acto pedagógico hay algunas mediaciones simples [...] –pero en realidad lo que se juega es una relación directa de un individuo con otro individuo lo que hace que el educador pueda llegar tener un poder absolutamente extraordinario [...] Aun cuando no sea la intención, sabe que tiene una influencia importante sobre los demás y que de no haber esta influencia no existiría tampoco el proceso de adquisición. (Enríquez, 2002)

Me gustaría que la marca que dejara en ellos fuera válida y provechosa...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARDOINO, J. (1992). La Implicación. En *Ser Former* (Trad. Sylvia Ávila Hernández). Dirección de Extensión y Difusión Universitarias, Universidad Iberoamericana.
- ARMAS CASTRO, J. (1998). Lo que hacemos y lo que declaramos querer hacer. o la didáctica de la historia en la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2, 2. <https://bit.ly/3H9dO7N>
- AUBRUN, S. y Orifiamma, R. (1990). *Las competencias de 3º dimensión*. Conservatorio Nacional de Arts e Metiers.
- AUSUBEL, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- BACHELARD, G. (1993) *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- BRUNER, J. S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.
- CHALMERS, A. (1988). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI Editores.
- DUSCHATZKY, L. (2008). *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Miño y Dávila.
- ENRIQUEZ, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1977). Programación. En M. Fernández Pérez, J. Gimeno Sacristán y M. Zabalza Beraza (eds.) *Didáctica II: Programación, métodos y evaluación*. Uned.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- FOLLARI, R. (2000) *Epistemología y Sociedad: acerca del debate contemporáneo*. Homo Sapiens.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y Pérez Gómez, Á. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- GRAMSCI, A. (2000). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión.
- MARTINI, A. (2002). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. *Ficha de cátedra Teoría Curricular*. Facultad de Humanidades, Unne.
- RIAL, A. (1997) *La formación profesional: introducción histórica, diseño de currículo y evaluación*. Tórculo Ed.
- ROGERS, C. R. (2011). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós Ibérica.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- SCHÜTZ, A. y Luckman, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu.
- SOUTO, M. et al. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Colección Formador de Formadores. Serie Los documentos. FFyL, UBA, Ediciones Novedades Educativas.
- SCHWAB, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª ed.) (197-210). Akal.
- TABA, H. (1974). *Elaboración del Currículo*. Editorial Troquel.
- ZABALZA, M. Á. (2003). *Competencias docentes en el profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- ZOPPI, A. M. (2009). Los docentes y el conocimiento. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, Año 8, (7), 37-45.



Autores

Jorge Alberto Chiapello. Es magíster en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Está categorizado como Docente-Investigador, Categoría 3, de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Se graduó como Médico en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Fue residente del Instituto de Investigaciones Médicas Dr. A. Lanari de la UBA, obteniendo la Especialidad en Clínica Médica, y posresidente en el Hospital Italiano de Buenos Aires. Es especialista en Nutrición por el Ministerio de Salud y especialista en Medicina del Trabajo de la Universidad Nacional del Litoral. Ejerce como docente de grado y postgrado de Ciencias de la Salud en diversas universidades. Presenta codirección de PI y amplia producción científica en Educación Médica. Como especialista en Docencia Universitaria de la UNNE, elaboró el presente trabajo.



Nora Beatriz Coniberti. Se graduó como profesora elemental en Ciencias de la Educación y como profesora superior en Ciencias de la Educación, ambos de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Presenta amplia trayectoria docente de todos los niveles educativos, en el Nivel Inicial y Primario, luego en instituciones educativas de Nivel Secundario y Terciario del NEA. Como Docente-Investigadora de la UNNE a cargo Metodología de Estudios, instituyó y fue directora del Curso de Formación Pedagógica para Auxiliares Docentes y tutora presencial y virtual. Elaboró material didáctico sobre múltiples temáticas educativas, creó el blog educativo interactivo profnorabcdepeterson.blogspot.com. Ha realizado disertaciones, publicaciones científicas y la dirección de proyectos. Es especialista en Docencia y Gestión Universitaria en Ciencias de la Salud de la UNNE, en cuyo contexto desarrolló el trabajo aquí presentado.

Patricia Beatriz T. Saïd Rücker. Es doctora en Bioquímica Clínica de la UBA. Es Docente-Investigador, Categoría 2, de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Graduada como bioquímica en la Universidad de Buenos Aires, ingresó por concurso al Instituto de Investigaciones Médicas Dr. A. Lanari de la UBA. Fue becaria de categoría doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones

Científicas y Técnicas-Conicet para desarrollar su postgrado. Como docente de grado y postgrado, su ejercicio incluye a la UNNE, la UBA, la Universidad Católica Argentina y la Universidad de la Cuenca del Plata, entre otras. Presenta trayectoria como directora de PI acreditados en Investigación Clínica y en Educación Médica, con amplia producción científica. Es especialista en Docencia y Gestión Universitaria en Ciencias de la Salud de la UNNE, en cuyo contexto desarrolló el trabajo aquí presentado.

Horacio Raimundo Sotelo. Se graduó como Médico Cirujano en la Facultad de Medicina de la UNNE. Fue residente de Clínica Médica del Hospital Italiano de Buenos Aires. Es especialista en Clínica Médica. Ejerce como docente de grado y postgrado de Ciencias de la Salud en diversas universidades. Docente certificado en Medicina Interna por la Facultad de Medicina de la UNNE. Ejerce como director del Hospital J. R. Vidal de Corrientes, donde es además coordinador de las Actividades Académicas Formativas de la Residencia y del Servicio de Clínica Médica. Es integrante de PI acreditados con producción científica en Educación Médica. También es especialista en Docencia Universitaria de la UNNE, en cuyo marco se desarrolló el presente trabajo.





Rector

Gerardo Omar Larroza

Vicerrector

José Leandro Basterra

**Coordinadora General
de Comunicación Institucional**

María Gabriela Bissaro

WWW.UNNE.EDU.AR



Gerente

Carlos Manuel Quiñonez

WWW.EUDENE.UNNE.EDU.AR



Tendiendo puentes

Experiencias de cátedra
en primera persona
se compuso y diagramó en Eudene
Corrientes, Argentina,
en el mes de febrero de 2023.



Enseñar es siempre aprender, pero en este caso las autoras y los autores de *Tendiendo puentes*, habitantes de las aulas universitarias como docentes e investigadores, asumen el rol de estudiantes en formación continua y se aventuran a ir más allá de las áreas seguras y conocidas del ejercicio de su profesión. Sus experiencias de aprendizajes, que toman forma en estos textos-bitácoras, los acercan más a la docencia de la Educación Superior.

Este libro muestra el trayecto de formación docente profesional de los integrantes del GID INECSA en Carreras de Especialización en Docencia Universitaria de Unne, una instancia requerida por los procesos de acreditación de las carreras de la salud a fin de ejercer la docencia en etapas específicas, pero también claramente estimada y reconocida.