

Tendiendo puentes

Experiencias de cátedra en primera persona

Patricia B. Said Rucker (coord.)

Jorge A. Chiapello

Nora B. Coniberti

Horacio R. Sotelo



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

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 confluían 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 interaccionar 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.

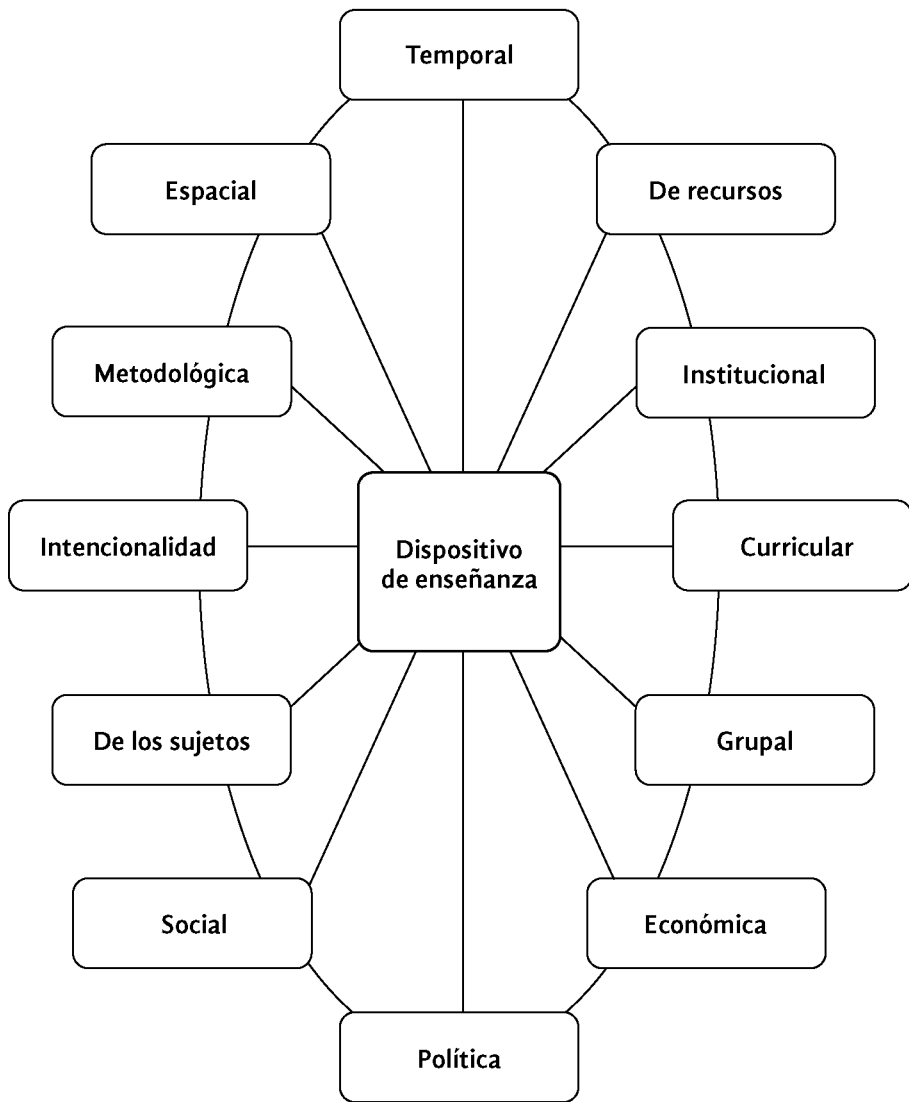


Figura 4. Mapa conceptual: dimensiones del dispositivo.

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 perfeccionado 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 (Escalaño 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 (Maissonneuve, 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 aúnan 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.

