

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 4

La experiencia es la que da significado

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

EJE NÚCLEO DE TRABAJO, PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN

Yo como alumno y las primeras influencias

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ser profesor...

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

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

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

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

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

Transformaciones... que deforman...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El cambio nace de uno mismo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¿Qué es ser docente?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EJE DE REFLEXIÓN

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARDOINO, J. (1992). La Implicación. En *Ser Former* (Trad. Sylvia Ávila Hernández). Dirección de Extensión y Difusión Universitarias, Universidad Iberoamericana.
- ARMAS CASTRO, J. (1998). Lo que hacemos y lo que declaramos querer hacer. o la didáctica de la historia en la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2, 2. <https://bit.ly/3Hg9dO7N>
- AUBRUN, S. y Orifiamma, R. (1990). *Las competencias de 3º dimensión*. Conservatorio Nacional de Arts e Metiers.
- AUSUBEL, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- BACHELARD, G. (1993) *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- BRUNER, J. S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.
- CHALMERS, A. (1988). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI Editores.
- DUSCHATZKY, L. (2008). *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Miño y Dávila.
- ENRIQUEZ, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1977). Programación. En M. Fernández Pérez, J. Gimeno Sacristán y M. Zabalza Beraza (eds.) *Didáctica II: Programación, métodos y evaluación*. Uned.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- FOLLARI, R. (2000) *Epistemología y Sociedad: acerca del debate contemporáneo*. Homo Sapiens.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y Pérez Gómez, Á. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- GRAMSCI, A. (2000). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión.
- MARTINI, A. (2002). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. *Ficha de cátedra Teoría Curricular*. Facultad de Humanidades, Unne.
- RIAL, A. (1997) *La formación profesional: introducción histórica, diseño de currículo y evaluación*. Tórculo Ed.
- ROGERS, C. R. (2011). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós Ibérica.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- SCHÜTZ, A. y Luckman, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu.
- SOUTO, M. et al. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Colección Formador de Formadores. Serie Los documentos. FFyL, UBA, Ediciones Novedades Educativas.
- SCHWAB, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª ed.) (197-210). Akal.
- TABA, H. (1974). *Elaboración del Currículo*. Editorial Troquel.
- ZABALZA, M. Á. (2003). *Competencias docentes en el profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- ZOPPI, A. M. (2009). Los docentes y el conocimiento. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, Año 8, (7), 37-45.

