

**PRÁCTICA DOCENTE DE SALUD COLECTIVA FACILITADORA DE
REFLEXIÓN PARA LA ACCIÓN**

Iparraquirre, Martina

Universidad Nacional de Mar del Plata

Laserna, Marcelo

Universidad Nacional de Mar del Plata

Bernal, Marcela

Universidad Nacional de Mar del Plata

marcelapaulinabernal@gmail.com

Material original e inédito autorizado para su primera publicación en la Revista Académica
Hologramática

Fecha de recepción: 13-11-2022

Fecha de aceptación: 30-11-2022

RESUMEN

A modo de ensayo, nos proponemos como objetivo analizar una propia práctica docente situada de la asignatura “Salud Colectiva y Comunitaria” de la Escuela Superior de

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

Medicina de la Universidad Nacional de Mar del Plata, para diagnosticarla, interpellarla y reflexionar sobre su proyección. A partir de su narración y del marco teórico de autores de la didáctica constructivista como Litwin y Perkins, entre otros, hemos efectuado el análisis tomando algunas categorías que nos parecieron pertinentes. Utilizamos la metodología cualitativa con indagación bibliográfica, exploratoria y descriptiva, para analizar las narraciones de la propia práctica y diagnosticarla, interpellarla y reflexionar críticamente sobre ella. Como conclusión pensamos que nuestra práctica narrada y analizada podría constituir un espacio de reflexión para la acción, donde colectivamente se podría como proyección facilitar -desde el proceso de enseñanza- mayores oportunidades para que lxs estudiantes puedan construir un aprendizaje pleno, en el contexto de aquellas prácticas o situaciones que los interpelan o cuestionan profundamente, como las primeras experiencias hospitalarias, donde la salud colectiva se transforma no solo en una herramienta de análisis, sino también en una manera de aproximarse a la práctica sanitaria más humana, crítica y reflexiva.

PALABRAS CLAVE: didáctica – reflexión – acción – salud - colectiva

ABSTRACT

As an essay, we propose as an objective to analyze our own teaching practice located in the subject "Collective and Community Health" of the Superior School of Medicine of the National University of Mar del Plata, to diagnose it, question it and reflect on its projection. From his narration and the theoretical framework of authors of constructivist didactics such as Litwin and Perkins, among others, we have carried out the analysis taking some categories that seemed pertinent to us. We use the qualitative methodology with bibliographical, exploratory and descriptive research, to analyze the narratives of the practice itself and diagnose it, question it and critically reflect on it. In conclusion, we think that our narrated and analyzed practice could constitute a space for reflection for action,

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

where collectively, as a projection, we could facilitate -from the teaching process- greater opportunities for students to build a full learning, in the context of those practices or situations that challenge or question them deeply, such as the first hospital experiences, where collective health becomes not only a tool for analysis, but also a way of approaching a more humane, critical and reflective health practice.

KEY WORDS: didactic – reflection – action – health - collective

I. INTRODUCCIÓN

En forma de ensayo, nos proponemos como objetivo analizar la propia práctica docente situada que narraremos para diagnosticarla, interpelarla y reflexionar sobre su proyección. La propia práctica constituye nuestro objeto de conocimiento y estudio como práctica compleja y desde esta perspectiva entendemos que realizaremos una vigilancia epistemológica sobre ésta, siguiendo a Guyot (2011). Cuando nos referimos a interpelarla y reflexionar sobre ella estamos haciendo alusión a los cuestionamientos críticos que nos realizamos luego de narrarla para analizarla desde los marcos teóricos seleccionados.

Como metodología utilizamos la cualitativa con una indagación bibliográfica, de carácter exploratoria y descriptiva, a partir de la cual analizaremos la narración de la práctica docente partiendo de categorías conceptuales que hemos indagado.

Entonces, comenzaremos con la narración de una práctica situada de la unidad de aprendizaje (UA) o asignatura “Salud Colectiva y Comunitaria”, del ciclo clínico y del eje Prevención, Salud, Enfermedad y Atención (PSEA), de nuestra Currícula Innovada de la Escuela Superior de Medicina de la Universidad Nacional de Mar del Plata (ESM), que hemos seleccionado por considerar que podría ser una buena práctica, facilitadora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Iparraguirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

Luego de su narración, iniciaremos su análisis a partir del marco teórico de algunos referentes de la didáctica constructivista como Perkins (2010), Litwin (1998, 2008) entre otros autores de este enfoque.

En primer lugar, partiremos por fundamentar porqué consideramos que podría ser una buena práctica o “buena configuración didáctica” en términos de Litwin (2008) o facilitadora del “aprendizaje pleno” de Perkins (2010). Al plantear este último enfoque daremos cuenta de algunas de las estrategias didácticas que utilizamos y su relación con algunos de los siete principios en que se fundamenta.

En segundo lugar, relacionaremos la enseñanza y el currículo, desde el marco teórico seleccionado, continuando con Litwin (1997, 2008) y Perkins (2010), agregando también los aportes de otros autores.

En tercer lugar, enmarcaremos la práctica analizada como evaluación de proceso o formativa, como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no como un mero apéndice de ellos, siguiendo a Susana Celman (1993)

En cuarto lugar, daremos cuenta de algunas preguntas disparadoras que nos motivaron y facilitaron el proceso de análisis de nuestra práctica situada.

Finalmente, luego del análisis, plantearemos como conclusión una reflexión abierta acerca de la proyección de esta práctica docente.

II. METODOLOGÍA

Hemos trabajado con la metodología cualitativa y con la técnica de indagación bibliográfica de carácter exploratoria y descriptiva, a partir de la cual hemos analizado la narración de la propia práctica docente desde categorías conceptuales que hemos indagado, partiendo de nuestro marco teórico seleccionado.

III. NARRACIÓN DE LA PROPIA PRÁCTICA DOCENTE SITUADA

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

A continuación, intentaremos narrar y describir la práctica docente situada que analizaremos, de la forma más detallada posible.

La práctica situada que narramos se encuentra enmarcada dentro de lo que llamamos “Laboratorio de Habilidades Socio Comunitarias”, que realizamos al finalizar cada núcleo problemático de nuestro Plan de Trabajo Docente (PTD) en que organizamos nuestra asignatura anual “Salud Colectiva y Comunitaria”, de cuarto año de la Carrera de Medicina, del Ciclo Clínico y del eje Proceso de Salud Enfermedad y Atención (PSEA) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los núcleos temáticos o problemáticos de nuestro PTD son seis (cuyos ejes conceptuales serán identificados más adelante al analizar el currículo formal). Estos laboratorios se encuentran diseñados por el equipo docente de la unidad de aprendizaje o asignatura, estando constituidos cada núcleo problemático por tres a cinco módulos semanales. Lo que tienen en común los laboratorios es que al finalizar cada núcleo se genera en ellos un espacio dialéctico, de síntesis y reflexión para facilitar habilidades sociocomunitarias en lxs estudiantes. En estos espacios (con los conceptos teóricos construidos anteriormente en cada núcleo mediante estrategias didácticas de exposición dialogada, trabajo grupal y análisis de un caso o video), se pretende integrar y sintetizar cada módulo de cada núcleo problemático correspondiente. En los laboratorios generalmente se plantea el análisis reflexivo-crítico de los contenidos de cada núcleo, partiendo de un video o de la lectura de un caso para relacionar dichos contenidos desde consignas establecidas previamente como guía por el equipo docente como preguntas disparadoras de la reflexión crítica. Estas consignas son publicadas a lxs estudiantes con anticipación en el campus virtual de la carrera. Se pretende que desde los conocimientos construidos anteriormente en cada núcleo semanal puedan, (a partir de una especie de bitácora, cuaderno de campo o consignas de observación), mirar su propia práctica a través de la lente de los conceptos teóricos, con las consignas publicadas con anticipación por el equipo docente.

Iparraguirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

Para completar la descripción de la práctica agregamos como detalle el contexto general en que se sitúa: equipo docente interdisciplinario integrado por dos médicos, una licenciada en trabajo social, una abogada, una profesora de filosofía, dos sociólogos y un odontólogo; número de docentes de la Unidad de Aprendizaje o asignatura (8), número de Comisiones (4), horarios de las comisiones (de 12 a 14 hs., de 14 a 16 hs., de 16 a 18 hs. y de 18 a 20 hs.); espacio áulico (aula 11 del Colegio de Martilleros de La Rioja 2137 de Mar del Plata); cantidad de estudiantes por comisión (Comisión 1: 56, comisión 2: 35, comisión 3: 27 y comisión 4: 51). La cantidad de horas semanales asignadas a la Unidad de Aprendizaje dentro de la Currícula Innovada se distribuyen entre el escenario de Aprendizaje Basado en Casos (ABC), las clases de la UA (2 horas semanales) y los “Laboratorios de Habilidades Socio Comunitarias” (2 horas por cada comisión una vez por mes). En cuanto al clima del aula y la dinámica grupal son diversos de acuerdo a la cantidad de estudiantes por comisión. Y estos últimos aspectos en general varían si el laboratorio se fija cerca de la fecha de evaluación de otras unidades de aprendizaje. Se aclara que el laboratorio se realiza en cada una de las comisiones actuando los docentes como facilitadores de la construcción del conocimiento en cada una de ellas, con la guía de uno de los profesores adjuntos de la UA.

Ahora bien, una vez enmarcada la práctica situada dentro de los “Laboratorios de Habilidades Socio Comunitarias” y, una vez contextualizada en general, pasamos a narrar en detalle la misma.

Esta práctica que nos interesa narrar y rescatar, realizada durante el ciclo lectivo 2022, en forma presencial, se corresponde con el “Laboratorio de Habilidades Socio Comunitarias” del núcleo 3 sobre “Planificación Estratégica Situacional”, que se compone de 4 módulos semanales, pero que este año tuvimos que reducirlo a 3 módulos semanales por un tema del limitado cronograma anual. Estos módulos semanales de este año 2022 fueron los siguientes: un módulo relacionado con el momento explicativo y descriptivo; un módulo del momento normativo y un módulo del momento estratégico. Al comienzo del inicio del

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

núcleo 3 se publicó a lxs estudiantes la consigna de este laboratorio. Se estableció que progresivamente debían trabajar en equipo dentro de cada comisión, desde el principio de este núcleo hasta su finalización. Se pretendió con estas consignas que puedan relacionar los contenidos teóricos construidos en los 3 módulos semanales con su práctica en los hospitales y en los Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS), semana a semana, para luego poder reflexionar crítica y dialógicamente en el laboratorio correspondiente contestando las consignas para poder presentarlas por escrito la semana siguiente. Se diseñó y publicó con anticipación, por parte del equipo docente, que el resultado de este laboratorio sería promediado con la nota de la evaluación del segundo parcial, como evaluación de proceso.

Para completar la narración de la práctica, describimos a continuación algunos otros aspectos de su diseño por parte del equipo de la UA o asignatura. Se pretendió que lxs estudiantes pudieran enunciar y explicar correctamente un problema sanitario extraído de sus prácticas hospitalarias o de los CAPS, que llamamos “cuasiestructurado” porque se trata de un problema complejo que no puede ser explicado con precisión y que no se sabe cómo enfrentarlo (Federico, 2020). Este concepto es clave para nuestra UA o asignatura. En este sentido, consideramos como fundamental la enunciación del problema, ya que de acuerdo a su explicación correcta lxs actores podrán desplegar las herramientas o estrategias que cuenten para poder accionar sobre él a los fines de una posible solución. Por ello, pensamos que es importante que lxs estudiantes como futurxs profesionales puedan enunciar correctamente el problema sanitario que pueden llegar a enfrentar, sus causas o nudos críticos y sus consecuencias, para que no sean solo criticólogos seriados con una **actitud** crítica, sino sujetos de transformación con **aptitud** crítica, en palabras de Mario Testa (2007). Desde esta perspectiva, el objetivo del laboratorio fue que puedan llevar los conceptos teóricos del núcleo 3 a sus propias prácticas y que puedan traer al espacio del laboratorio esta relación; que se trate de un problema que los interpele como futurxs profesionales o actores sanitarixs y que puedan enunciarlos correctamente a los fines de poder ponerlos en agenda para poder accionar sobre ellxs.

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

Pretendimos en el diseño de este laboratorio generar una tensión entre la teoría y la práctica, sobre todo entre una teoría ideal y una práctica real; y, con esta tensión o diálogo, despertar en lxs estudiantes la actitud crítica y luego la aptitud crítica superadora referida, para que puedan ser sujetxs transformadores. También nos propusimos motivar el trabajo cooperativo en equipo de lxs estudiantes, como lo hicimos en todos los laboratorios. Esta forma de trabajar es fundamental para el futuro laboral (para un espacio de encuentro y cuidado integral) tanto entre profesionales como en la relación con consultantes o usuarixs o sus familias. En cuanto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como procesos cognitivos diferentes, en el diseño del laboratorio nos propusimos a partir de un proceso de enseñanza de exposición dialogada en cada módulo semanal facilitar un proceso de aprendizaje a partir del trabajo de campo de práctica, tensionando los conceptos teóricos con dicha práctica diaria hospitalaria o de los CAPS.

En cuanto a la dinámica grupal y al clima del aula, en especial de este laboratorio que analizamos, dependió como siempre de cada comisión, del número de estudiantes en cada una de ellas; variando de acuerdo a los distintos problemas enunciados, al lugar en que realizaron sus prácticas y a la reflexión crítica generada con ricas interpelaciones motivadoras tanto para ellos como para el equipo docente. Algunos de los problemas que enunciaron los distintos equipos dentro de cada comisión fueron la deficiente calidad en la atención sanitaria o las demoras en las derivaciones, entre otros problemas complejos.

IV. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA SITUADA

IV.1. La práctica situada narrada como buena práctica docente

Partiendo, del marco teórico de Litwin (1997, 2008) y Perkins (2010) fundamentaremos por qué razones consideramos que la práctica narrada podría ser una buena práctica docente.

Para ello, realizaremos una breve introducción acerca de qué entiende Litwin como buena práctica o buena “configuración didáctica” para continuar con una síntesis del enfoque del “aprendizaje pleno” de Perkins (2010). Luego intentaremos enmarcar la práctica narrada en

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

este último marco conceptual, dando cuenta también de algunas de las estrategias didácticas que hemos utilizado que se podrían corresponder con los principios del aprendizaje pleno.

IV.1.2. LAS BUENAS “CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS”

Litwin (1997, p. 14), sostiene que las dimensiones de análisis de las “configuraciones didácticas” integran la nueva agenda de la didáctica en enseñanza superior, definiendo a estas como:

La manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento”, “los modos como el docente aborda los múltiplestemas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales ...el estilo de negociación de los significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar.(Litwin, 1997, pp. 13-14)

Entiende esta pensadora que es importante reconocer e identificar las “recurrentes” y “persistentes” “buenas” o “malas/deficientes/incorrectas” “configuraciones didácticas” para poder detectar la existencia de un “patrón de mala” o buena “comprensión” para la construcción del conocimiento (Litwin, 1997, pp. 97-99). En este sentido, buenas configuraciones didácticas se identificarían con las buenas y comprensivas prácticas docentes, facilitadoras de los procesos de aprendizaje. Y la definición de las prácticas de la enseñanza nos lleva a la distinción entre la “buena” y la “comprensiva” enseñanza“, como sostiene Litwin (1997, 2008, p. 93). La primera es la que tiene “fuerza moral y epistemológica” y la segunda es la que tiende a favorecerlos procesos reflexivos para “generar la construcción del conocimiento” incorporando el “nivel de comprensión epistemológico”, conforme Perkins citado por Litwin (1997, 2008^a, p. 100). Desde esta perspectiva se entienden por nuestra parte las buenas configuraciones didácticas, como buenas prácticas docentes, siguiendo a esta última autora.

IV.1.3. EL “APRENDIZAJE PLENO”

El enfoque del “aprendizaje pleno”, como afirma Perkins (2010, p. 39):

Se ubica dentro de una serie de ideas contemporáneas sobre el aprendizaje y la enseñanza como una teoría de la acción integradora”, “es marcadamente constructivista, y adhiere a la idea de que, en algún sentido, las personas siempre construyen sus propios significados a partir de sus experiencias.

Este enfoque apunta a lograr una “enseñanza comprensiva”. Por lo tanto, está relacionado con la didáctica y su agenda actual siguiendo a Litwin (1997: 97-98) y, en este sentido, está vinculado con las “buenas” “configuraciones didácticas” “definidas por un patrón de buena comprensión”, que facilita el aprendizaje y la construcción del conocimiento.

Esta visión amplia de Perkins (2010, p. 29) del enfoque del “aprendizaje pleno” lo divide en siete principios en los que se basa, que constituyen sus propuestas de intervención didáctica: “1) jugar el juego completo, 2) lograr que valga la pena jugar el juego, 3) trabajar sobre las partes difíciles, 4) jugar de visitante, 5) descubrir el juego oculto, 6) aprender del equipo...y de los otros equipos y 7) aprender el juego del aprendizaje.”

Describiremos a continuación los siete principios, citando a Perkins (2010), para poder dar cuenta más adelante que nuestra práctica docente situada podría llegar a cumplir estos principios.

El primer principio, “jugar el juego completo”, implica “jugar para comprender, vinculado con el desempeño flexible que permite pensar y actuar a partir de lo que sabemos en situaciones nuevas, en lugar de solo repetir información y ejecutar habilidades rutinarias.” (Perkins, 2010, pp. 47-72)

El segundo principio, “lograr que valga la pena jugar el juego”, apunta a que los alumnos puedan tener una motivación “intrínseca” diferente a la “extrínseca” que implica “el trabajo liviano y el intento de complacer a los docentes”. (pp. 79-103)

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

El tercer principio, “trabajar sobre las partes difíciles”, está relacionado con la anticipación, comprensión y superación de las partes difíciles del conocimiento (ritual, inerte, ajeno, tácito, especializado o conceptualmente difícil). También está vinculado con la identificación, comprensión y superación de las dificultades propias de cada alumno. (pp. 107-136)

El cuarto principio, “jugar de visitante”, implica facilitar la transferencia para aplicar los juegos que se aprenden “no solo en los contextos originales, sino en cualquier otro contexto o ámbito que puedan resultar de utilidad, para brindar a los alumnos una amplia información para su vida”. En este sentido, tiene en cuenta la transferencia del conocimiento obtenido para el futuro de los estudiantes, no solo profesional o laboral. (pp. 139-161)

El quinto principio, “descubrir el juego oculto”, está vinculado con la identificación de los aspectos ocultos, dimensiones, capas y perspectivas que no son evidentes en la superficie de la actividad, como los mensajes implícitos, las influencias económicas hegemónicas, el juego oculto del poder, el currículo oculto, etc. (pp. 165-190)

El sexto principio, “aprender del equipo...y de los otros equipos”, tiene como fin facilitar la interacción entre los alumnos y los docentes con una visión social del aprendizaje para tratar de lograr un enriquecimiento con la retroalimentación del otro equipo y aprovechar al máximo el aprendizaje en equipo en una sinergia constante. (pp. 205-228)

El séptimo principio, “aprender el juego del aprendizaje”, está vinculado con fomentar la cultura que pueda asignar a los alumnos “el rol de conductor”, para que estén al volante en el juego del aprendizaje, estimulando su autonomía, libertad de elección, la reflexión y la autogestión. (pp. 203-253)

IV.2. NUESTRA PROPIA PRÁCTICA SITUADA COMO BUENA CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA FACILITADORA DEL APRENDIZAJE PLENO

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

Pensamos que nuestra práctica docente situada podría considerarse una buena configuración didáctica facilitadora de la generación de mayores oportunidades para lograr un aprendizaje pleno. En este sentido, pensamos que tiene fuerza moral y epistemológica y tiende a favorecer los procesos reflexivos para generar la construcción del conocimiento, en el sentido expuesto por Litwin (1997, 2008). De la narración de nuestra práctica podrían identificarse estos aspectos, a la cual nos remitimos para no sobreabundar.

IV.3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS COHERENTES CON LOS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE PLENO

En cuanto a las estrategias didácticas que hemos utilizado, que se podrían corresponder con los principios del aprendizaje pleno, consideramos que son las siguientes preguntas disparadoras establecidas en las consignas como hilos conductores; juegos integradores, debate y talleres de reflexión-acción generados en el espacio del propio laboratorio; trabajo cooperativo y solidario en equipos (tanto para la realización del trabajo por parte de lxs estudiantes como para su reflexión y debate participativo dentro del propio laboratorio); formatos de interacción, reflexión y autogestión, para posibilitar la autonomía de lxs estudiantes y su posibilidad de elección en la enunciación de los distintos problemas cuasiestructurados del contexto sanitario que transitaron, para que puedan ser conductores de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los laboratorios guiadxs por lxs docentes como facilitadores; identificación y enunciación de problemas cuasiestructurados del contexto sanitario en que realizaron sus prácticas (hospitales o CAPS) para tender un puente entre la abstracción reflexiva y la aplicación práctica en situaciones lejanas correspondientes a su futuro laboral y para facilitar la transferencia de conocimiento a dicho momento (siguiendo a Perkins, 2010). También, los talleres de reflexión-acción propuestos en los laboratorios apuntan, además de facilitar la comprensión, a generar una aptitud crítica superadora de una actitud crítica, para que lxs estudiantes puedan ser sujetos de transformación y acción en su futuro profesional, como hemos reiterado en la narración de la práctica. De esta forma, con estas distintas estrategias didácticas consideramos que

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

hemos generado una motivación intrínseca en lxs estudiantes acompañadas con “tópicos generativos centrales” de la disciplina y de la práctica, vinculados con interés y preocupación de lxs estudiantes surgidas de sus prácticas en hospitales y CAPS, para aprovechar los comienzos al máximo como “gancho narrativo” que despierte la curiosidad de inmediato (Perkins, 2010). En este sentido, estos “tópicos generativos centrales” fueron contruidos mediante la estrategia de exposición dialogada durante el desarrollo de cada uno de los 3 módulos semanales y fueron recuperados por lxs docentes como facilitadores en el espacio del laboratorio, mediante la síntesis integradora, la tormenta de ideas en el pizarrón, el debate guiado, entre otras estrategias didácticas, como la de narración, ejemplificación, etc. Para trabajar sobre las partes difíciles utilizamos como estrategias didácticas la retroalimentación, la devolución grupal al resto de la comisión por parte de cada equipo, evaluaciones diagnósticas y de proceso en el laboratorio por nuestra parte, para despertar y generar distintas perspectivas, miradas o pensamientos. En este sentido, el propio laboratorio se constituyó en una práctica de evaluación de proceso, como hemos anticipado.

A modo de síntesis, pensamos que con las estrategias didácticas empleadas hemos logrado la participación activa de lxs estudiantes en los laboratorios y en el desarrollo de cada uno de los 3 módulos del núcleo 3; la facilitación de la construcción del conocimiento teórico-práctico; el trabajo cooperativo; el pensamiento reflexivo-crítico; la motivación intrínseca; la facilitación para la transferencia del conocimiento para el futuro laboral; y la reflexión para la acción, trabajando sobre las partes difíciles tanto del campo en que realizaron sus prácticas hospitalarias o de CAPS como del propio conocimiento de los distintos momentos de la Planificación Estratégica Situacional del núcleo 3 de nuestra asignatura o unidad de aprendizaje (UA). Finalmente, en todos estos procesos de enseñanza y de aprendizaje hemos actuado como docentes facilitadores intentando que se encienda una luz crítica en nuestro equipo de estudiantes, no como meros transmisores de información sino como guías de ellxs.

V. RELACIONANDO LA ENSEÑANZA Y EL CURRÍCULO

En cuanto a la “enseñanza” fue Alicia de Camilloni citada por Litwin (1998), una de las pensadoras que recortó su objeto como ciencia o teoría de la “enseñanza” dentro de la didáctica, superando las concepciones anteriores que lo direccionaban hacia el “aprendizaje” (desde la psicología y otras ciencias).

Por su parte, Fenstermacher (1989) ha distinguido la enseñanza como un proceso cognitivo diferente del proceso de aprendizaje.

Litwin (1998), consideró a la didáctica como teoría que tiene por objeto las “prácticas de la enseñanza” que adquieren su significado de acuerdo al contexto socio-histórico en que se sitúan. Desde esta última perspectiva hemos delimitado el concepto de didáctica en el presente trabajo y de enseñanza como práctica de enseñanza situada y contextualizada.

Ahora bien, al analizar la “buena” y “comprensiva” enseñanza en el sentido indicado, debemos hacer referencia a los “contenidos de los campos disciplinarios y a los currículos que seleccionan históricamente conceptos, ideas, principios, relaciones dentro de los diferentes campos”, siguiendo a Litwin (1997, 2008:50). Por lo tanto, la categoría conceptual de “currículo” se relaciona con uno de los constructos clásicos de la didáctica, en especial con su “contenido”, como afirma Litwin (1997, p. 14)

Sobre el currículum se han elaborado distintas corrientes teóricas a partir de la publicación del libro de Bobbit *The curriculum*, en 1918 hasta los estudios más recientes. Siguiendo a Litwin (1997, p. 51-58), podemos mencionar las siguientes corrientes: “tradicionalista” (de Tyler y Taba), “conceptual empirista” (de Brünner, Schwab, Huebner, Phenix), “reconceptualista” (de Apple, Bernstein, Mac Donald, Díaz Barriga, de Alba y Barco), “propuestas alternativas” “desde el pluralismo cognitivo” con una “propuesta de acción” (de Eisner 1992) y otras “síntesis teóricas que dan cuenta de la complejidad del tema” como la de Bruner con el “proyecto Macos” centrado en el estudio del hombre y diseñado desde la perspectiva de un currículum espiral. Respecto de los últimos estudios realizados en torno

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

al currículo los mismos cuestionaron las concepciones en las que se enmarcaron y sus implicancias para la didáctica. En especial consideramos relevante el pensamiento de Stenhouse (1984) que concibe “el desarrollo del currículo como un problema práctico que genera orientaciones para las actividades en el aula” implicando “un enfoque que explica tanto el diseño de las tareas como la comprensión de la acción misma” vinculando “la práctica con la teoría y la investigación con la acción del profesor” (Stenhouse citado por Litwin, 1997, p. 50). Este último enfoque apunta al currículo “enseñado”, “en acción”, que se relaciona vivamente con las prácticas de enseñanza, referido por Di Franco (2013).

V.1. IDENTIFICACIÓN DE LOS DISTINTOS TIPOS DE CURRÍCULO

Relacionaremos a continuación la enseñanza, como nuestra práctica docente situada y contextualizada, con los distintos tipos de currículo, tomando algunos de los conceptos referidos anteriormente y agregando otros tipos de currículo.

En cuanto al currículo prescripto, explícito o formal, que tiene que ver con lo que hay que enseñar en la práctica, es comprensivo de los contenidos de nuestro Plan de Trabajo Docente (PTD) aprobado por la Escuela Superior de Medicina (ESM), dividido en los siguientes seis núcleos problemáticos o temáticos centrales, que sintetizamos en cuanto a sus contenidos por razones de extensión: Núcleo de Aprendizaje 1: La historia de la biomedicina. El Modelo Médico Hegemónico. La Salud Colectiva y la Medicina Social. Núcleo de Aprendizaje 2: Integralidad de la producción de cuidados. Las Tecnologías en Salud. Salud con Perspectiva de Género. Núcleo de Aprendizaje 3: La Planificación Estratégica Situacional (PES). Los momentos de PES. Núcleo de Aprendizaje 4: Sistemas de Salud. Componentes de los sistemas de salud. Sistema de Salud en Argentina. Núcleo de Aprendizaje 5: Riesgo y Vulnerabilidad. Mortalidad materna. Mortalidad Infantil. Núcleo de Aprendizaje 6: Interculturalidad en salud. La salud como DD.HH.

Dentro del currículo formal, en especial la práctica docente situada (que hemos narrado y analizado) se trata del “Laboratorio de Habilidades Sociocomunitarias” del Núcleo

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

problemático 3 sobre contenidos de “Planificación Estratégica Situacional” de nuestro Plan de Trabajo Docente (PTD), que sigue principalmente el marco teórico de Matus y Testa, expuesto por Leonardo Federico (2020).

En cuanto al currículum explícito formal institucional se relaciona con la ubicación de nuestra unidad de aprendizaje o asignatura “Salud Colectiva y Comunitaria” dentro del Ciclo Clínico y del Eje Procesos de Salud, Enfermedad y Atención (PSEA) de la Currícula Innovada de la Escuela Superior de Medicina (ESM).

Nos interesa, relacionar la enseñanza como práctica situada con el currículum “en acción”, siguiendo a Di Franco (2013). En este sentido, resaltamos lo que sucedió en el aula: que a partir de la enunciación del problema sanitario cuasiestructurado por parte de los estudiantes, como contenido del Núcleo 3, se generó una reflexión crítica de dichos contenidos y se los relacionó con una posible acción transformadora en un futuro laboral, con propuestas que surgieron del trabajo grupal que sumaron nuevos contenidos, como retomaremos en el punto VII.

En cuanto al currículum oculto, sin perjuicio de haber sido profundizado por otros autores, seguimos el aporte acerca de su conceptualización de Susana Vidal (2017) desde dimensiones epistemológicas, ontológicas, éticas, culturales, sociales e institucionales. Nos interesa destacar lo que ha considerado desde la dimensión epistemológica, en cuanto a la necesidad de saltar la dualidad entre los saberes visibles y los excluidos o invisibles, denominando a los primeros como “pensamiento abismal” (Vidal, 2017 citando a Santos de Souza). Coincidimos con estos autores que el pensamiento hegemónico es el occidental (del conocimiento, del derecho y de la ciencia), que conlleva a relaciones de poder que podrían constituirse en el currículum oculto. El pensamiento hegemónico tiene por invisible al pensamiento del otro lado de la línea (de creencias populares, de pueblos originarios, o de los países de la otra línea del sur). En este sentido, Vidal (2017) ha considerado que se debe pensar “desde el otro lado de la línea de la realidad occidental”, para “pensar desde el sur”, como “ciudadano latinoamericano”. El currículum oculto podría enmarcarse en estas

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

relaciones de poder que legitiman este pensamiento hegemónico, que se trata de deconstruir en toda nuestra Unidad de Aprendizaje (UA) desde el primer núcleo, cuestionando el Modelo Médico Hegemónico (MMH), el predominio de las tecnologías duras, la salud como mercancía, etc. Esta deconstrucción del currículum oculto sigue la línea de la propia Currícula Innovada de la Escuela Superior de Medicina (ESM) en cuanto a sus contenidos. Y con relación especial a la práctica situada del laboratorio objeto de este trabajo, se ha tratado de recuperar este currículum oculto de las relaciones de poder que se esconden detrás del pensamiento abismal para generar una reflexión para la acción, desde la actitud y aptitud críticas, tanto con el análisis reflexivo de las prácticas hospitalarias o de los CAPS, como en el espacio del propio laboratorio desde el currículum en acción. Desde esta perspectiva relacionamos este último currículum como mecanismo para facilitar la deconstrucción del currículum oculto.

En cuanto al currículum nulo, que es el contenido que no se puede construir, por distintos factores, como tiempo asignado a la cursada de la asignatura o UA, podría ser comprensivo de algunos contenidos integrantes del Plan de Trabajo Docente (PTD) o plan de estudios que no se pudieron llegar a construir en el ciclo lectivo.

VI. LA PRÁCTICA SITUADA COMO EVALUACIÓN DE PROCESO

La práctica docente situada analizada se diseñó también como evaluación de proceso, como hemos adelantado. Se planteó que sus resultados (tanto en el espacio presencial del laboratorio como en la presentación escrita de la semana siguiente) se promediaran con el segundo parcial. De esta forma intentamos combinar una evaluación individual escrita de opciones múltiples de dicho segundo parcial con una evaluación en equipo y de proceso de este laboratorio

De nuestra parte fue fundamental esta impronta, ya que consideramos a la evaluación como parte integrante de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no como un mero apéndice de ellos, como anticipamos en la introducción, siguiendo a Susana Celman (1993).

Iparraguirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

Asimismo, compartimos con esta autora que la evaluación, como práctica compleja, da cuenta de la mayor tensión entre la práctica-teoría-práctica.

Consensuamos criterios sobre la evaluación de cada una de las consignas y la asignación de puntajes para cada una de las preguntas del cuestionario, para poder equilibrar un mismo criterio de evaluación, teniendo en cuenta que el equipo docente tiene distintas miradas, formaciones y saberes disciplinares. El cuestionario se publicó con anticipación en el campus virtual de la asignatura.

Los criterios de evaluación se trabajaron dentro del propio equipo docente y se elaboró una grilla o rúbrica, en que se combinaron criterios cuantitativos (en cuanto al puntaje asignado por cada consigna) con criterios cualitativos. El principal criterio de evaluación fue el cualitativo. En este sentido se tuvieron en cuenta: habilidades de pensamiento comunicacional, profundización de contenidos, integración de contenidos (no solo de nuestra UA, sino con la currícula innovada), reflexión crítica, capacidad de síntesis, integración práctica-teoría-práctica, habilidades respecto al trabajo en equipo y de creatividad para intentar solucionar los problemas cuasiestructurados como futurxs sujetxs transformadores. Para tener un parámetro común de evaluación se comunicó dentro del propio equipo docente la grilla con los criterios de evaluación, el cuestionario y el puntaje asignado.

Durante el laboratorio se realizó una retroalimentación, tanto por parte del equipo docente en cada comisión como por parte de cada equipo de estudiantes. Asimismo, lxs docentes de cada comisión fueron realizando una devolución a partir de la exposición dialogada de cada equipo dentro de cada comisión, en que se expusieron los criterios de evaluación y los contenidos correctos. El error fue considerado como una oportunidad de aprendizaje y no con carácter punitivo, circunstancia que fue resaltada por el equipo docente desde el inicio de la actividad y a partir de la publicación de las consignas en cada una de las comisiones.

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

VII. ALGUNAS PREGUNTAS DISPARADORAS QUE NOS HAN INSPIRADO QUE NOS HAN INSPIRADO EN EL ANÁLISIS

Finalmente, antes de la conclusión de este trabajo, daremos cuenta de algunas preguntas disparadoras que nos han inspirado al inicio del análisis y que nos facilitaron el mismo.

En cuanto a ¿qué relación encontramos entre el plan de estudios de la carrera, el Plan de Trabajo Docente (PTD) y las actividades llevadas a cabo en las clases? En el último año fundamentalmente hemos modificado algunos aspectos del PTD en función de aquellos nuevos contenidos que traen lxs estudiantes luego de llevarse los conceptos al campo. Esta transformación de los contenidos ha permitido que emerja un currículum oculto que empieza a tomar forma dentro del aula, desde el currículum en acción. Ello sin perjuicio del currículum oculto que dimos cuenta precedentemente, acerca de las relaciones de poder que se enmascaran detrás del pensamiento hegemónico.

En cuanto a ¿qué criterios priorizamos al momento de llevar adelante el proceso de enseñanza? Los criterios priorizados tienen que ver con facilitar mayores oportunidades para el aprendizaje contextualizado de los conceptos de la UA “Salud Colectiva y Comunitaria” que consideramos más relevantes para la vida profesional futura de nustrxs estudiantes. Esto significa que, al momento de realizar la selección de contenidos lo hacemos en función de aquellos que puedan “dialogar” con la práctica asistencial de lxs estudiantes para dotarlos de contenido práctico, ya sea para que los contenidos teóricos sean congruentes con la práctica o porque tensionen con ella.

En cuanto a ¿cómo valoramos los procesos de enseñanza en la práctica narrada en función de la intencionalidad de la misma? Durante los dos primeros años de construcción de los contenidos de la UA en el contexto de pandemia y virtualidad, fue prácticamente imposible evaluar esta articulación pretendida en el PTD entre conceptos teóricos y prácticos, porque la relación docentes-estudiantes estaba mediada exclusivamente por los ambientes tecnológicos y porque estos últimos no podían realizar prácticas fuera de estos ambientes

Iparraguirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

de virtualidad. Recién a partir del 2022 con la concurrencia efectiva a sus lugares de práctica apareció esta dialéctica pretendida e imaginada en el diseño original del PTD. Por supuesto que este diálogo no siempre lleva la dirección imaginada por el cuerpo docente y esto va generando nuevos contenidos que son traídos por lxs estudiantes a partir de sus prácticas y van modificando el currículum formal. En este sentido, aparecen aquellas cuestiones vinculadas a las relaciones dentro del aula, que se vinculan con el currículum en acción.

VIII. CONCLUSIÓN ABIERTA

Luego de este recorrido realizado, pensamos que el laboratorio narrado y analizado constituye un espacio de reflexión para la acción, donde colectivamente se podría construir como proyección la actitud y la aptitud crítica (Testa, 2007). En este sentido, entendemos la categoría conceptual de reflexión como pensamiento crítico para la acción, tanto desde la perspectiva del equipo docente (sobre su propia práctica) como desde la perspectiva de lxs estudiantes.

Con este laboratorio consideramos que se podría facilitar -desde el proceso de enseñanza- mayores oportunidades para que lxs estudiantes puedan construir un aprendizaje que cumpla los principios del aprendizaje pleno, en el contexto de aquellas prácticas o situaciones que los interpelan o cuestionan profundamente, como son las primeras experiencias hospitalarias, donde la salud colectiva se transforma no solo en una herramienta de análisis, sino también en una manera de aproximarse a la práctica sanitaria más humana, crítica y reflexiva.

Finalmente, y de acuerdo a todo el análisis realizado, pensamos desde una vigilancia epistemológica sobre nuestra propia práctica situada, que las prácticas narradas podrían ser consideradas como buenas prácticas o buenas configuraciones didácticas, en palabras de Litwin (2008), constructoras de procesos de enseñanza y aprendizaje potentes, que como proyección podrían dejar huellas, por la pasión y emoción puesta por nuestro equipo docente (Bain, 2007), con fuerza moral y epistemológica (Litwin, 2008), capaces de

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

motivar intrínsecamente a lxs estudiantes para que puedan conducir estos procesos (al volante de éstos) y jugar de visitantes hacia un proceso de aprendizaje pleno (Perkins, 2010).¹

IX. BIBLIOGRAFÍA

Bain Ken (2007) *Lo que hacen los mejores profesores en la universidad*. Traducción Oscar Barberá. Valencia (España): Edit. Universitat de Valencia.

Celman, S. (1993) *La tensión teoría-práctica en la educación superior*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Celman, S. *et al.* Aportes de la evaluación para la formación docente, citado por Caporossi A. y Placci N. (2016). *La Formación de Prácticas Profesionales Docentes*. Mar del Plata: UNMDP, Facultad de Ciencias Económicas.

Celman, S. (1993) *La tensión teoría-práctica en la educación superior*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Celman, S. (1998): “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” En: Camillioni, A., Celman, S., Litwin, E., y Paulou, R., *La evaluación de aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós Educador.

De Camilloni A. y Di Franco M.G. (2013) *Seminario de Planes de Estudio y Taller de Diseño Curricular*. Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (CEDU). Mar del Plata: Facultad de Humanidades - UNMDP.

¹ Un agradecimiento especial a todo nuestro equipo docente de la UA “Salud Colectiva y Comunitaria” de la Escuela Superior de Medicina de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Este equipo está integrado por el Dr. Leonardo Federico, por lxs Licenciadxs en Sociología Juan Gastiazoro y Darío Sampietro; por la Licenciada en Trabajo Social Carolina García y por la Profesora de Filosofía Romina Gómez. Sin ellxs hubiera sido imposible realizar la práctica docente narrada y analizada. Ellxs formaron parte de esta experiencia que nos ha dejado huellas y que damos cuenta en este trabajo.

Iparraquirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

Federico L. (2020) Problemas en la gestión (apunte interno de la cátedra). Salud Colectiva y Comunitaria Escuela Superior de Medicina. Universidad Nacional de Mar del Plata Recuperado en: <https://medicina.campus.mdp.edu.ar/course/view.php?id=23>

Federico L. (2020). Material audiovisual del Núcleo 3. Planificación en Salud. Momento explicativo. Salud Colectiva y Comunitaria Escuela Superior de Medicina. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado en: <https://medicina.campus.mdp.edu.ar/course/view.php?id=23>

Federico L. (2020) Material audiovisual del Núcleo 3. Planificación en Salud. Momento normativo. Salud Colectiva y Comunitaria Escuela Superior de Medicina. Universidad Nacional de Mar del Plata Recuperado en <https://medicina.campus.mdp.edu.ar/course/view.php?id=23>

Federico L. (2020) Material audiovisual del Núcleo 3. Planificación en Salud. Momento estratégico. Salud Colectiva y Comunitaria Escuela Superior de Medicina. Universidad Nacional de Mar del Plata Recuperado en: <https://medicina.campus.mdp.edu.ar/course/view.php?id=23>

Fenstermacher G., (1989), Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, en: La investigación de la enseñanza I, Barcelona, Ed. Paidós. Citado en Feeney S., Basabae, L., Cols, E, (2010), El saber didáctico, Bs. As., Ed. Paidós

Guyot V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad*. Lugar Editorial. Buenos Aires. Argentina.

Litwin E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*, Paidós SAICF, Buenos Aires, Argentina.

Litwin E. (1997, 2008a) *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós SAICF, Buenos Aires, Argentina.

Litwin E. (1998) Capítulo 4. *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. DeCamilloni, A. (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Argentina.

PRÁCTICA DOCENTE DE SALUD COLECTIVA FACILITADORA DE REFLEXIÓN PARA LA ACCIÓN

Iparraguirre, Martina; Laserna, Marcelo; Bernal, Marcela

Perkins D. (2010) *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*, Paidós SAICF, Buenos Aires, Argentina.

Testa M.(2007) *Decidir el Salud: ¿Quién?, ¿Cómo? y ¿Por qué?.* *Salud Colectiva*; 3 (3): 247-257

Vidal S. (2017) La educación permanente en bioética: Una reflexión problematizadora sobre en currículum oculto en bioética. Programa para América Latina y el Caribe de Ética y Ciencia UNESCO. 17 de noviembre del año 2017. Córdoba Argentina.