

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Facultad de Ciencias Veterinarias

Especialización en docencia universitaria



Curso: (Re) Pensar los procesos de salud-enfermedad a partir de recursos y estrategias no convencionales

Trabajo final especialización

María Cecilia Gortari

Directora: Dra. Mariana Sanmartino

2014

ÍNDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
1. RESOLUCIÓN 254 DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (RESOL. 254/2003)	5
2. RESOLUCIÓN 1034 DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (RESOL. MIN. 1034/2005).....	6
<i>Contenidos curriculares básicos para las carreras de Veterinaria y Medicina Veterinaria, Anexo I</i>	6
<i>Carga horaria mínima para las carreras de Veterinaria y Medicina Veterinaria, Anexo II</i>	8
<i>Estándares para la acreditación de la carrera de Veterinaria y Medicina Veterinaria, Anexo IV</i>	9
<i>Actividades profesionales reservadas al título de Veterinario y Médico Veterinario. Anexo V</i>	10
3. PLAN DE ESTUDIOS 406/08 PARA LA CARRERA DE CIENCIAS VETERINARIAS, FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS, UNLP	11
4. PROGRAMA DE EPIDEMIOLOGÍA Y SALUD PÚBLICA BÁSICA.....	12
5. PLANES DE ESTUDIO Y ACTIVIDAD PROFESIONAL	15
FINALIDADES Y OBJETIVOS DEL PROYECTO	26
OBJETIVO GENERAL.....	27
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	27
MARCO REFERENCIAL	28
DEFINICIÓN DE LOS CAMPOS DE CONOCIMIENTO O EXPERIENCIAS	36
DE LA SALUD ANIMAL A “UN MUNDO, UNA SALUD”	36
CONTRIBUYENDO A LA FORMACION PROFESIONAL: ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA	40
<i>Cine y educación: ¿Qué piensan los alumnos de Epidemiología y Salud Pública Básica? (Gortari y col., 2010)</i>	40
<i>Cine y educación</i>	40
<i>2009. Centenario del “descubrimiento” de la enfermedad de Chagas</i>	43
<i>¿Porqué Casas de Fuego?</i>	44
<i>Actividad</i>	44
<i>Relato de una experiencia: La prensa escrita en la educación en Salud Pública Veterinaria (Gortari y col., 2012)</i>	46
<i>El artículo periodístico y la educación</i>	46
<i>2011. La agenda periodística en el aula</i>	47
<i>Actividad</i>	48
RESOLUCIÓN METODOLÓGICA	50
CURSO OPTATIVO: (RE) PENSAR LOS PROCESOS DE SALUD-ENFERMEDAD A PARTIR DE RECURSOS Y ESTRATEGIAS NO CONVENCIONALES.	52
1) <i>Fundamentación</i>	52
<i>Requisitos formales de inscripción y asistencia</i>	52
<i>Conocimientos previos</i>	54
2) <i>Objetivos educativos</i>	54
<i>Objetivo general</i>	55
<i>Objetivos específicos</i>	55
3) <i>Programación de los contenidos</i>	56
<i>Selección de contenidos, organización y secuencia</i>	56
- Eje temático I. Vínculo hombre-animal y Salud.....	57
- Eje temático II. Salud Pública. Salud Pública Veterinaria. Un Mundo, una Salud	58

- Eje temático III. Modelos y Procesos de salud-enfermedad	60
- Eje temático IV. Medio ambiente y Salud	62
- Eje temático V. Procesos productivos y Salud	64
- Eje temático VI. Situaciones de desastres y Salud	66
<i>Bibliografía Básica</i>	68
<i>Fuentes de consulta</i>	71
<i>Características centrales de la propuesta:</i>	72
Actividades presenciales obligatorias (APOs)	72
Actividades no presenciales:	77
<i>Secuencia de actividades de aprendizaje y su distribución en el tiempo</i>	77
Introducción o apertura	77
Desarrollo	78
Integración final	78
Revisión y conclusiones	78
<i>Espacios áulicos</i>	78
4) <i>Selección de materiales y recursos</i>	80
<i>Recursos Didácticos</i>	80
Textos (literarios, periodísticos, de divulgación científica y científicos)	80
Recursos Audiovisuales (películas y videos)	82
Imágenes (fotografías, pinturas, dibujos)	84
5) <i>Evaluación y Sistema de acreditación</i>	87
<i>Evaluación como proceso</i>	88
<i>Función de la evaluación</i>	89
<i>Evaluación y exámenes</i>	90
RECURSOS	91
DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	91
RECURSOS HUMANOS	91
<i>Equipo Docente</i>	91
<i>Docentes asignados al curso</i>	91
<i>Docentes invitados</i>	92
<i>Equipo pedagógico</i>	92
HERRAMIENTAS Y SOPORTES DE INFORMACION Y CONOCIMIENTO	92
<i>Recursos para la comunicación y la motivación:</i>	92
<i>Recursos de comunicación y apoyo didáctico</i>	93
<i>Medios tecnológicos</i>	93
<i>Espacios físicos</i>	93
ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	94
EVALUACION PROPIAMENTE DICHA	94
METODOLOGIA DE LA EVALUACIÓN	95
<i>Perspectiva cualitativa</i>	95
<i>El texto de la reconstrucción crítica de la experiencia</i>	96
<i>Análisis de registros observacionales: observación de una clase</i>	96
<i>Análisis documental</i>	97
<i>Análisis basados en la conversación (a docentes y alumnos)</i>	98
<i>Perspectiva cuantitativa</i>	98
CONCLUSIONES	99
BIBLIOGRAFÍA	103

RESUMEN

El paradigma “Un mundo, una Salud” es actualmente una herramienta clave para abordar los problemas sanitarios que tienen que ver con la interacción entre los seres humanos, los animales y el ambiente. El mismo lleva implícita la necesidad de una educación en Salud Pública que promueva la comprensión de los procesos de salud-enfermedad en toda su complejidad.

En este contexto, como trabajo final integrador de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (UNLP), se presenta el diseño de una propuesta de intervención educativa en el área de Salud Pública de la carrera de Ciencias Veterinarias (UNLP). Este proyecto propone la incorporación de un curso optativo, en el marco de la normativa vigente para el nuevo plan de estudio de la carrera que permite al alumno la libre configuración de parte de su currículum.

La intención pedagógica es la generación de un espacio formativo en el que se aborden los procesos de salud-enfermedad de forma contextualizada, haciendo uso de recursos no convencionales (cine, literatura, música, textos de divulgación científica, textos periodísticos, artículos científicos, etc.) que interpelen a los estudiantes desde otro lugar y favorezcan el desarrollo de una mirada crítica al propio quehacer profesional.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas tienen como propósito fundamental brindar enseñanza y asegurar aprendizajes, por ello la dimensión pedagógico-didáctica es la que brinda especificidad a estos establecimientos. Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas constituyen un elemento clave. Éstas pueden definirse como aquellas prácticas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los estudiantes y el conocimiento. Las prácticas pedagógicas son complejas y en ellas pueden reconocerse aspectos clave de reflexión e intervención que deben ser reconsiderados y repensados si pretendemos mejorarlas, actualizarlas y contextualizarlas. En este sentido, para el presente proyecto de intervención, se consideran algunos aspectos de los siguientes documentos:

1. Resolución 254/2003 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Resol. Min. N° 254/2003).
2. Resolución 1034 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Resol. Min. N° 1034).
3. Plan de estudios para la Carrera de Ciencias Veterinarias (406/08).
Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP
4. Programa de Epidemiología y Salud Pública Básica.
5. Planes de estudio y actividad profesional

1. RESOLUCIÓN 254 DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (RESOL. 254/2003)

La Carrera de Ciencias Veterinarias, según fue aprobado en la Resol. Min. N° 254/2003, está comprendida en la nómina del artículo 43 de la Ley Nacional de Educación Superior (Ley N° 24.521/95) y, por lo tanto, tiene obligación de evaluación y acreditación de la calidad por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), de conformidad con los estándares que establezca el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en consulta con el Consejo de Universidades. El anexo IV de la resolución explicita los aspectos fundamentales por los cuales la profesión veterinaria es de Interés Público:

Siguiendo y en un todo acuerdo con las consideraciones vertidas por la Organización Panamericana de la Salud (OPS), expresamos que: la salud animal y la salud humana están indisolublemente ligadas, ya que los seres humanos dependen de los animales para su nutrición, desarrollo socioeconómico y compañía (...). En virtud del perfil del profesional definido es que se debe tener un claro concepto de lo que se entiende hoy por Veterinaria y/o Medicina Veterinaria. Al respecto podemos decir que: “la Veterinaria y o Medicina Veterinaria es un saber y un saber hacer cuyo propósito científico, tecnológico y humanístico es la solución de problemas inherentes a la Salud y Bienestar del hombre”. La misión de esta carrera es según Polan Laki: “Promover el bienestar y la salud del hombre a través de los animales mediante la investigación, la docencia y la práctica de la Medicina y de la producción animal, así como la conservación del ambiente y de los animales útiles al hombre, considerando las implicancias sanitarias, tecnológicas, económicas y culturales relacionadas con el proceso”.

En este mismo sentido, la Asociación Panamericana de Ciencias Veterinarias en su documento Perfil y ejercicio profesional de las Ciencias Veterinarias en Latinoamérica (1998) dice que: Se deberán agotar todos

los caminos y las estrategias posibles para lograr un médico veterinario formado en plenitud, capacitado tanto para responder demandas actuales como futuras, con un sentido crítico social, con aptitudes y actitudes que signifiquen que pueda ser un formador en el ámbito de su desempeño, un constructor de nuevas demandas y políticas de desarrollo y por sobre todo, un médico veterinario con una sólida formación ética, impulsado a favorecer siempre un desarrollo humano sustentable en armonía y equilibrio productivo con el medio ambiente.

2. RESOLUCIÓN 1034 DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (RESOL. MIN. 1034/2005)

En consonancia con la resolución mencionada (Resol. 254/2003), las carreras de Veterinaria y Medicina Veterinaria deben respetar una carga horaria mínima, los contenidos curriculares básicos (CCB) y los criterios de intensidad de la formación práctica establecidos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo de Universidades.

Contenidos curriculares básicos para las carreras de Veterinaria y Medicina Veterinaria, Anexo I

En la definición de los CCB se ponen en juego tres aspectos del hecho educativo:

El estudiante debe ser considerado como agente de su propia transformación, en las distintas etapas del recorrido curricular. Deberá tener la posibilidad de desarrollar hábitos de reflexión, capacidad crítica e interés por la investigación, lo que le permitirá adquirir al finalizar la carrera una sólida formación y una actitud abierta al conocimiento a través de la Educación Continua. Se favorecerá, desde etapas tempranas, el aprendizaje autónomo e independiente en la relación docente-estudiante.

El profesor asume el rol de orientador, facilitador, organizador y guía de un proceso, donde se le asigna una responsabilidad mayor que la mera transmisión de conocimientos. En este marco, el docente se concibe con una sólida formación científica y experiencia laboral en la disciplina que imparte, capacidad pedagógica para lograr el efecto deseado en el proceso de enseñanza aprendizaje y disposición constante de analizar y modificar sus desempeños para lograr el efecto transformador deseado. El docente deberá lograr que el alumno convierta la información en saber.

El egresado brindará su experiencia y visión laboral real, ligadas al aspecto educativo y social, inseparables de la problemáticas de su tiempo y entorno.

Los perfiles definidos por las Carreras de Veterinaria y Medicina Veterinaria deben cumplimentar, por los menos, con los siguientes aspectos:

Proporcionar al egresado una formación de carácter generalista que lo capacite para comprender la profesión y seguir programas de especialización.

Formar científica y tecnológicamente al estudiante para comprender y resolver problemas en los campos de la salud, el bienestar y la producción de especies animales terrestres y acuícolas, en la salud pública, en la protección, calidad y tecnología de los alimentos y en la preservación del ambiente.

Desarrollar las capacidades para integrar, planificar, gestionar, investigar, desarrollar y transferir acciones en los campos señalados, teniendo como objetivo el promover la salud y calidad de vida de los animales y del hombre, y una producción eficiente en el marco del desarrollo sustentable.

Las áreas temáticas que incluyen las carreras son:

Ciencias Básicas o Ciclo Básico (CB): Aportan los conocimientos estructurales y funcionales para el entendimiento de los sistemas biológicos.

Formación Superior o Ciclo Pre-profesional y Profesional (CS): Contiene las asignaturas/disciplinas/cursos que instrumentan y sustentan los conocimientos básicos, generando las habilidades y actitudes necesarias para dar sustento a la formación en las distintas áreas: Núcleo de Producción Animal (PA), Núcleo de Medicina Preventiva, Salud Pública y Bromatología (SP) y Núcleo de Ciencias Médicas Veterinarias o Salud Animal (SA).

Formación general o Ciclo Complementario (CC): Proporciona conocimientos relativos a las bases fundamentales de las ciencias humanísticas.

El **Núcleo de Medicina Preventiva, Salud Pública y Bromatología** está integrado por: Parasitología y Enfermedades Parasitarias, Enfermedades Infecciosas, Epidemiología y Salud Pública, Tecnología de los Alimentos, e Higiene de los Alimentos/Bromatología. En particular, Epidemiología y Salud Pública incluye los siguientes conceptos: Epidemiología. Fenómenos transmisibles y no transmisibles. Cadena epidemiológica. Método epidemiológico, descriptivo, analítico y experimental. Fenómenos epidémicos. Investigación de brotes epidémicos. Epidemiología de las zoonosis, enfermedades transmitidas por alimentos y enfermedades no transmisibles. Saneamiento del medio. Educación para la salud y Administración sanitaria.

Carga horaria mínima para las carreras de Veterinaria y Medicina Veterinaria,

Anexo II

La carga horaria mínima para las carreras se estableció en 3600 horas, dejando a cada Facultad la libertad de adecuar su oferta a situaciones particulares. Se deja establecido que la distribución porcentual de la carga horaria deberá ser de 35 a 40% para el Ciclo Básico, de 50 a 60% para el Ciclo Superior,

con una variación que oscila entre un 15 y 30% para cada área dentro de este Ciclo, y de 5 a 10% para el Ciclo Complementario. A cada área del CS se le asignó una carga aproximada de 360 horas en el tramo final de la carrera con el objetivo de intensificar con conocimientos teóricos y prácticos una determinada área de la profesión. Se incluye, además, en los planes de estudio una formación práctica con un mínimo de 1500 horas repartidas de la siguiente manera: Ciencias Básicas 30%; Producción Animal 40%, Medicina Preventiva o Salud Pública y Bromatología 40%; Salud Animal 50% y Formación General 20% (Anexo III).

Estándares para la acreditación de la carrera de Veterinaria y Medicina Veterinaria, Anexo IV

Los estándares se ocupan de las siguientes dimensiones: Institucional, Plan de estudio y formación, Recursos humanos, Alumnos y graduados, e Infraestructura y equipamiento.

Específicamente en la dimensión Plan de estudio y formación se especifican ítems directamente relacionados con el objetivo de este trabajo, algunos de los cuales se citan a continuación:

“2.1.3. El plan de estudios y los respectivos programas deben ser consistentes con los propósitos, objetivos y perfil de la carrera”.

“2.1.4. El plan de estudio y los programas de las asignaturas deben ser coherentes y coordinados, y de público conocimiento”.

“2.1.6. La carrera debe contar con mecanismos o disposiciones que permitan evaluar periódicamente el plan de estudio, los programas y metodologías de

enseñanza-aprendizaje de las asignaturas, proponer modificaciones y adecuarlas en función de su actualización y necesidades de los estudiantes”.

“2.1.10. Los contenidos del plan de estudio deben integrarse horizontal y verticalmente”.

“2.1.11. Los programas de las asignaturas u otras denominaciones deben explicitar contenidos, objetivos, descripción analítica de las actividades teóricas y prácticas, carga horaria, bibliografía, metodología y forma de evaluación”.

“2.1.12. El plan de estudio debe ofrecer asignaturas optativas o de contenido flexible con el fin de posibilitar la profundización de conocimientos o la adquisición de competencias relevantes a la formación que se pretende”.

“2.2.5. La unidad debe contar con mecanismos que permitan la evaluación y desarrollo de la actividad docente de acuerdo a las políticas de evaluación docente de la institución a la que pertenece”.

“2.2.7. Los estudiantes deben participar en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje”.

“2.2.8. Los sistemas de evaluación de los estudiantes deben ser congruentes con los objetivos y metodologías previamente establecidos”.

Actividades profesionales reservadas al título de Veterinario y Médico Veterinario. Anexo V

En este anexo se detallan las actividades profesionales reservadas al profesional veterinario para cada área.

3. PLAN DE ESTUDIOS 406/08 PARA LA CARRERA DE CIENCIAS VETERINARIAS, FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS, UNLP¹

En el año 2006, la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP implementó un nuevo plan de estudios que había sido aprobado por el Honorable Consejo Superior de la UNLP en el año 2004 (Resol N° 5/04). Este Plan, pensado para la formación de un veterinario general (5 años), está integrado por 50 cursos obligatorios de formación básica general y profesional, 3 cursos optativos, una práctica pre-profesional en diferentes áreas, y cursos básicos de inglés e informática. Las actividades de los cursos están organizadas en horas presenciales obligatorias (APO) en las cuales deben desarrollarse la totalidad de los contenidos mínimos propuestos (Reglamento para el desarrollo de los cursos, Plan 406/08).

Los cursos optativos deben brindar la posibilidad de profundizar o actualizar temáticas no contempladas en los cursos obligatorios relevantes a la formación que se pretende (Res. Min. 1034).

El nuevo plan respeta el porcentaje de organización propuesto por el Consejo Nacional de Decanos de Veterinaria (CONADEV), el cual se cubre con un total de horas de cursos obligatorios igual a 3572 horas. La carga horaria para el ciclo superior (2263 h) está distribuida de la siguiente manera: 1113 h para el Núcleo de Ciencias Médicas Veterinarias, 723 h para el Núcleo de Producción Animal y 427 h para el Núcleo de Salud Pública, lo que se corresponde con un 49%, 32% y 19% respectivamente.

¹ <http://www.fcv.unlp.edu.ar>.

En particular, el núcleo de Salud Pública comprende los siguientes cursos: Parasitología y Enfermedades Parasitarias, Infectología, Zoonosis y Enfermedades Exóticas y Emergentes, Tecnología Aplicada a los Productos Alimenticios, Bromatología, Higiene e Inspección de Productos Alimenticios, Epidemiología y Salud Pública Básica y Aplicada.

Es necesario aclarar que, a partir del año 2013, entró en vigencia un Plan modificado (506/12) cuyos cambios más importantes son: la incorporación al Ciclo Básico de un Área Básica de Conocimiento (ABC), el corrimiento en la ubicación por años de algunos cursos, y el sistema de correlatividades.

4. PROGRAMA DE EPIDEMIOLOGÍA Y SALUD PÚBLICA BÁSICA

Epidemiología y Salud Pública Básica (E y SPB) es un curso cuatrimestral que forma parte del núcleo de Salud Pública (Ciclo Superior) y se dicta en el segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera. Para poder cursarlo es necesario haber aprobado tanto Bioestadística y Microbiología I, como el examen final integrador (EFI) de Biofísica y Biología Celular. La aprobación de E y SPB es necesaria para cursar Infectología, Enfermedades de los Rumiantes y Cerdos, Tecnología Aplicada a los Productos Alimenticios, Enfermedades de las Aves y Enfermedades de los Equinos; mientras que la aprobación de su EFI es necesaria para Epidemiología Aplicada e Introducción a las Ciencias de Animales de Laboratorio.

Los objetivos generales del curso de E y SPB, fundamentados en la Resol. Min. 1034, son:

Desarrollar en el estudiante de Medicina Veterinaria la metodología necesaria para observar, describir y analizar la frecuencia, distribución y determinantes de los fenómenos que afectan a las poblaciones animales,

en particular la enfermedad y los factores de sanidad, con reflejo en la Salud Pública y en los ecosistemas.

Formar científica y tecnológicamente al estudiante, para que éste se encuentre capacitado para comprender y resolver problemas en los campos de la salud, el bienestar y la producción de especies animales terrestres y acuícolas en la salud pública. Desarrollar en los estudiantes las capacidades para integrar, planificar y desarrollar acciones teniendo como objetivo el promover la salud y calidad de vida de los animales y del hombre, y una producción eficiente en el marco del desarrollo sustentable.

Y en los siguientes objetivos de la Carrera de Cs. Veterinarias, UNLP (Plan 2006:406/08):

- Conocer las ciencias y las técnicas en que se fundamenta la profesión veterinaria.
- Conocer los procesos que producen y/o intervienen en las enfermedades de los animales para el desarrollo de habilidades y aptitudes orientadas al reconocimiento, prevención y tratamiento de las mismas.
- Conocer las situaciones que afectan la salud y la calidad de vida de la población humana”.

El programa de E y SPB sostiene que:

La epidemiología es el estudio de todo fenómeno que acontece en una población y tiene una utilidad eminentemente aplicativa: ayuda a conocer y resolver problemas poblacionales de salud. Observa, describe y analiza la frecuencia, distribución y determinantes de la salud y de la enfermedad en las poblaciones. En este curso el alumno adquirirá conocimientos esenciales desde una perspectiva epidemiológica, para observar y describir los fenómenos que ocurren en las poblaciones y luchar contra la enfermedad colectiva. Se familiarizará con su terminología y con los métodos y herramientas de que se sirve para ello. La epidemiología se considera una ciencia básica para la medicina preventiva y una fuente de

información para la formulación de políticas de salud pública. Uno de los puntos clave de la epidemiología es el estudio de la relación causa-efecto entre exposición y efecto. Los métodos epidemiológicos han sido cruciales para identificar numerosos factores etiológicos que, a su vez, han justificado la formulación de políticas o acciones sanitarias encaminadas a la prevención de enfermedades, lesiones, muertes. La Salud Pública y la Medicina Veterinaria poseen raíces comunes en la práctica de la medicina colectiva, y además, se plantean objetivos comunes; ya sea por la producción de alimentos sanos, apetecibles, nutritivos y económicos, como por el control de enfermedades comunes al hombre y los animales (zoonosis), preservando en toda actividad el medio ambiente en un contexto de eficiencia.

El programa está integrado por 8 unidades temáticas cuyos contenidos se desarrollan en actividades presenciales obligatorias (APO): conceptos generales sobre Epidemiología y Salud Pública, el método científico, epidemiología descriptiva, distribución temporal y espacial, métodos estadísticos en epidemiología, muestreo, estructura epidemiológica y epidemiología diagnóstica.

Respecto de la metodología de enseñanza y de aprendizaje, el documento del curso dice:

La metodología que se usará será participativa. Se intercalan actividades en las que el alumno adquiere los conceptos y procedimientos propios del curso, con actividades prácticas de estudios de caso, solución de problemas teóricos y/o prácticos y simulaciones por computadora realizadas con software de dominio público (EpiInfo, Epidat, WinEpiScope).

En relación a la evaluación, se detalla el mecanismo por el cual los estudiantes deben acreditar la modalidad presencial:

Cada APO finalizará con la confección por escrito de un ejercicio correspondiente a la guía temática que corresponda. La presentación del

mismo, en donde deberá constar nombre, apellido, comisión y número de documento, será la constancia de asistencia a la actividad. Esta ejercitación será revisada pero no calificada. El porcentaje de asistencias necesario para poder rendir las evaluaciones parciales está establecido en la reglamentación vigente. La aprobación del curso estará condicionada por el resultado de dos evaluaciones parciales o de sus correspondientes instancias de recuperación de acuerdo a la reglamentación vigente...

Otros datos importantes aportados por el documento del Programa son la bibliografía básica y la complementaria.

Con el Plan 506/12, en particular Epidemiología y Salud Pública Básica pasó de segundo a tercer año (segundo cuatrimestre). Para poder cursar E y SP será necesario tener la aprobación de las APO correspondientes a Bioestadística, Patología General Veterinaria y Microbiología I y de los exámenes finales de todo primer año.

5. PLANES DE ESTUDIO Y ACTIVIDAD PROFESIONAL

La educación agropecuaria, es aquella que se relaciona con las formas productivas de la agricultura y la ganadería, con los actores del sistema agropecuario, con los establecimientos que son el eje de esas prácticas, con los territorios que reúnen personas, actividades y sistemas naturales, culturales y sociales y, por lo tanto, su estudio incluye multiplicidad de competencias y objetivos (Plencovich y col., 2009). En nuestro país, los estudios agropecuarios superiores (EAS) de grado comprenden las tradicionales carreras de Agronomía, Ingeniería Forestal, Ingeniería Zootecnista y Veterinaria, y otras más nuevas vinculadas a la Tecnología de alimentos, a los Agronegocios, a la Administración y gestión de empresas, al Medio Ambiente y a la Biotecnología. Las dos carreras clásicas, Veterinaria y Agronomía, concentran el 73% de los estudiantes de grado,

siendo Agronomía la carrera líder en el sector (LLach, 2006). La oferta académica en Ciencias Veterinarias depende de 11 universidades nacionales públicas y 6 privadas, distribuidas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Corrientes, La Pampa, La Rioja, Río Negro, Santa Fe, Mendoza, Salta y Tucumán².

Las respectivas facultades de Agronomía y Ciencias Veterinarias han sido creadas como respuesta a un modelo productivo regional y/o nacional particular:

(...) Por ello, prominentes estancieros y la recién fundada Sociedad Rural levantaron sus voces para que se iniciaran estudios de Veterinaria en el territorio. Como consecuencia, el 13 de septiembre de 1881, la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires sancionó la ley 1424 por la cual se autorizaba al Poder Ejecutivo a fundar una Casa de Monta y una Escuela de Veterinaria en, la hasta entonces llamada Escuela Práctica de Agricultura, que funcionaba en Lomas de Zamora, zona conocida como Santa Catalina. La misma dio origen a nuestra Facultad y fue la primera que se creó en América del Sur³.

Cada facultad representa diferentes concepciones sobre la profesión y, como instituciones educativas, constituyen formas particulares de pensar y proyectar la profesión y son susceptibles a los cambios que se suceden en nuestro país:

A principios de la década del 90, el panorama del campo argentino, la globalización económica y el permanente proceso de innovación tecnológica requería de una renovación de la enseñanza de las ciencias

² Ministerio de Educación de la Nación Argentina, <http://ses.siu.edu.ar/titulos>

³ Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP. <http://www.fcv.unlp.edu.ar>.

agropecuarias, de modo que fuera acorde a las necesidades de la producción agropecuaria y el sector agroindustrial nacional⁴.

(...) Este Plan que hoy estamos presentando tiene también otra gran virtud: habla de 200 años que hemos perdido en este sentido y que ha sido la articulación de nuestras universidades con el sector productivo económico, como sucede en todos los países desarrollados del mundo. Normalmente la universidad siempre constituyó una suerte de isla no vinculada con el sector económico e inclusive criticada desde algunos centros o claustros: los cuales consideraban que era contaminar la universidad vincularla al sector económico y productivo, esto es con la generación de la riqueza. Esto revela una cierta visión que por suerte la firma de este acuerdo, y muchísimas otras intervenciones y desarrollos que hoy tienen nuestras universidades con el sector económico, nos da la clara pauta de que estamos dejando atrás un pasado de divisiones y restas para, precisamente, ponernos en esto de sumar y multiplicar (Plan Estratégico Agroalimentario y Agroindustrial, PEA 2010-2020)⁵.

Como se mencionó anteriormente, según los contenidos de la Resol. Min. N° 254/2003, los conocimientos de las Ciencias Veterinarias son “esenciales para la salud y el bienestar de los seres humanos, y son un componente integral de la Salud Pública. (...) y la Medicina Veterinaria es un saber y un saber hacer cuyo propósito científico, tecnológico y humanístico es la solución de problemas inherentes a la Salud y Bienestar del hombre”. Sin embargo, los distintos planes de estudio (explícita o implícitamente) no dejan de considerar a los “animales” enfermos como principal destinatario de la actividad profesional (Arámbulo y Ruíz, 1992; Pfuetzenreiter and Zylbersztajn, 2006; Biolatto, 2007). En general, el área

⁴ Facultad de Agronomía, UBA. www.agro.uba.ar.

⁵ Fragmentos del discurso pronunciado por la Sra. Presidenta, Dra. Cristina Fernández de Kichner, en ocasión del lanzamiento del Plan Estratégico Agroalimentario y Agroindustrial 2010-2016.

de la Medicina preventiva, Salud Pública y Bromatología como una de las líneas principales de acción de los veterinarios está desestimada desde la formación académica (excepto en los Planes de Estudio con orientación), lo cual se evidencia tanto en la carencia de disciplinas generalistas (Economía, Ecología, Informática, Metodología de la Investigación, Planificación, Programación y Administración de Proyectos, Sociología, Gestión y Políticas Públicas), como en los contenidos aislados y descontextualizados de disciplinas más específicas (Epidemiología, Estadística, Control de Alimentos, Práctica de laboratorio, Legislación sanitaria, etc.) (Rosemberg y Casas Olascoaga, 1991; Biolatto, 2007). Para reforzar la opinión de los autores citados se incluye un comentario sobre los diferentes Planes de Estudio de la Carrera de Medicina Veterinaria actualmente acreditados o sujetos a acreditación, según la información disponible en los respectivos sitios de Internet:

En términos generales la carrera de Medicina Veterinaria está estructurada para desarrollarse en un plazo de 5 a 6 años. El sexto año, completo o incompleto, en general está destinado a la intensificación en un área específica de elección (SA, PA o SP) y a la práctica profesional. El área de SA, en algún caso, se divide en dos orientaciones: pequeños y grandes animales; y el área de SP, también en algunos casos, se ocupa fundamentalmente del tema alimentos: Orientación, Inspección y Tecnología de los Alimentos, Tecnología de los Alimentos y Salud Pública. Por otra parte, se observa que ciertos planes de estudio están divididos en un ciclo común, general, o básico y un ciclo superior o profesional, el que a su vez puede estar subdividido en ciclo pre-profesional y ciclo profesional. Otros, solamente en periodos anuales. La carrera de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires (UBA) es la única que incluye un 1º ciclo

conocido como Ciclo Básico Común (CBC) que es obligatorio para todas las carreras de esa Universidad. Para Veterinaria, el CBC está conformado por los siguientes cursos: Introducción al Pensamiento Científico, Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado, Biología, Física e Introducción a la Biofísica, Química y Matemática.

Los planes de estudio que indican la carga horaria total de la carrera respetan los requerimientos del Ministerio de Educación. Respecto de las horas asignadas a las diferentes áreas, para aquellos planes que lo discriminan, se observa que, cuando difieren, siempre lo hacen otorgando prioridad a SA, seguida de PA y por último SP.

Los contenidos del área de SP especificados por la Resol. 1034 están distribuidos bajo la denominación de cursos específicos en los distintos ciclos o concentrados en el ciclo superior. Los planes de la Universidad Nacional de Río Cuarto y de la Universidad Nacional de Tucumán no tienen curso de Parasitología y Enfermedades Parasitarias ni de Enfermedades Infecciosas, sin que ello implique la ausencia de los contenidos que podrían estar incluidos en otros cursos como: Enfermedades Zoonóticas y Emergentes, Enfermedades Transmitidas por Alimentos y Salud, etc. Otros cursos, vinculados al área de SP por sistema de correlatividades, comunes a todos los planes y que generalmente forman parte del ciclo básico o general son: Microbiología (en tres casos reemplazada por Bacteriología y Micología y Virología e Inmunología), Estadística, Bioestadística, Bioestadística y Matemática o Informática.

Cada facultad ha tomado la decisión de ampliar y/o profundizar ciertos contenidos de SP con la inclusión de cursos como: Saneamiento del Medio,

Educación para la salud, Protección y Tecnología de Carne y derivados, Protección y Tecnología de Leche y derivados, Epidemiología Experimental, Planificación Sanitaria, Tecnologías de Inspección de Alimentos, Saneamiento, Educación y Administración, Higiene y Microbiología de los Alimentos, Bromatología, Higiene de los Alimentos e Inspección de Productos Zoogenos, Inspección Sanitaria de Productos Alimenticios.

La Orientación (o Intensificación del área) suma contenidos teóricos obligatorios y electivos detallados en los siguientes casos:

- **Universidad Buenos Aires:** Zoonosis Infecciosas, Zoonosis Parasitarias y Microbiología de los Alimentos I como cursos obligatorios. Tecnología y Protección de Productos Pesqueros, de Granja y Caza, Microbiología de Alimentos II, y Administración Sanitaria, Técnicas Físicas y Químicas Analíticas Básicas e Informática Aplicada a la Epidemiología como electivos.
- **Universidad Nacional de La Pampa:** Epidemiología Intermedia, Educación Sanitaria y Comunicación Social, Práctica profesional en tecnología de productos lácteos y en tecnología de carne y derivados, y Organización Profesional Veterinaria. Complementan la formación los siguientes cursos electivos: Vigilancia Ambiental, Administración Sanitaria, Práctica Profesional en el control de Enfermedades de Interés Sanitario, Práctica Profesional en Normas, Legislación Alimentaria y Control de Calidad de Alimentos, Práctica Profesional en Tecnología de Productos de Pesca y Práctica Profesional en Producción y Tecnología de Miel.

- **Universidad Nacional de Río Cuarto:** Planificación Estratégica en Salud, Bromatología y Legislación Alimentaria, Enfermedades Zoonóticas y Emergentes, Sistemas de Calidad e Inocuidad de Alimentos, Procesos y Tecnología de Alimentos Artesanales, El Alimento como Vehículo de Enfermedad, Factores Ambientales y Salud.
- **Universidad Nacional del Litoral:** Microbiología de Alimentos, Tecnología de Carnes, Tecnología de Leche, Educación para la Salud, Administración Sanitaria, Saneamiento Ambiental, Epidemiología Aplicada a Zoonosis y ETAS y Seminarios de Ecología.
- **Universidad Nacional de Tucumán:** Administración Sanitaria, Legislación Animal y Sanitaria, Control Sanitario de Alimentos, Enfermedades Transmitidas por los Alimentos y Salud, Tecnología de la Carne, Tecnología de la Leche, Programación en Zoonosis y Saneamiento Ambiental.
- **Universidad Católica de Cuyo:** Inmunobiología Animal Aplicada, Gestión y Administración de planes de salud, Epidemiología y Salud Pública Aplicadas, Bromatología Aplicada.

Los contenidos, de carácter generalista, que pueden enmarcarse entre las deficiencias de los planes a las que hacen referencia Rosemberg y Casas Olascoaga (1991), aparecen sólo en algunos planes: Introducción a la Veterinaria (1); Biología (7); Ecología-Ecología Animal y Medio Ambiente-Ecología y Recursos Fáunicos-Ecología y Zoología (6); Etología (1); Economía-Realidad Social y Económica-Legislación y Economía-Economía General y Agraria-Economía y Administración (11); Sociología-Sociología y Legislación-Sociología

Rural y Urbana-Sociología y Extensión Rural-Sociología Rural, Agroecología y Extensión (11); Informática (1); Gestión y Legislación-Aspectos Éticos, Prácticos y Legales de la Profesión-Ética y Legislación-Política y Legislación-Legislación y Medicina Legal-Legislación (7); Metodología de la Investigación y Evaluación (4); Ética (3), y Deodontología y Ética-Medicina Legal y Deodontología (5), e Introducción a la Filosofía-Elementos de Filosofía (2). Faltan cursos como Planificación, Programación y Administración de Proyectos, Políticas Públicas, etc., aunque es posible que los contenidos estén incluidos en algunos de los cursos citados, ya que existe una gran diversidad en la denominación de cursos de contenido general. Es necesario aclarar que los cursos de Economía y Sociología en su mayoría están orientados al área productiva. Además, Sociología, se asocia a contenidos tan diversos como legislación, agroecología, y/o extensión.

Nuestra facultad no es ajena a esta situación, manifiesta no sólo en la carencia de algunas de las disciplinas mencionadas y en la distribución de la carga horaria asignada a los cursos obligatorios del Ciclo Superior de la carrera, sino también en la visión que se tiene o se trasmite sobre el campo profesional:

La idea de este nuevo hospital escuela es abarcar todas las especies afilando cuestiones con la práctica de la enseñanza, es decir, que todos los alumnos tengan la posibilidad de estar en contacto con los animales y sus patologías, ya que una vez recibidos ese será su trabajo (Pons, 1997)⁶.

⁶<http://www.veterinariargentina.com/revista/2011/12/facultad-de-ciencias-veterinarias-de-la-unlp-argentina/> 2011.

En el mismo sentido, el programa de Epidemiología y Salud Pública Básica constituye un recorte y una selección de contenidos acorde a esta formación, dejando de lado los contextos históricos, sociales, científicos, económicos y políticos particulares en los cuales tienen lugar los procesos de salud-enfermedad.

Por otro lado, desde el punto de vista de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, en la Resol. Min. 1034 se hace explícita referencia a los sujetos involucrados en la relación pedagógica: estudiante y docente. Respecto del estudiante, dice que éste debe ser agente de su propia transformación en las distintas etapas del recorrido curricular y que deberá tener la posibilidad de desarrollar hábitos de reflexión, capacidad crítica e interés por la investigación, favoreciendo el aprendizaje autónomo e independiente en la relación docente-estudiante. Respecto del profesor, establece que debe asumir el rol de orientador, facilitador, organizador y guía de un proceso con una responsabilidad mayor que la mera transmisión de conocimientos y con disposición constante para analizar y modificar sus desempeños. Sin embargo, independientemente de lo que se declare y de la intencionalidad de los docentes, la relación pedagógica en la práctica está marcada por un modelo de clase tradicional basado en la transmisión de los contenidos explicitados en el programa del curso E y SPB.

Estos contenidos teóricos, acompañados de ejercitación pertinente, han sido seleccionados y desarrollados por los docentes en guías de estudio. Esto implica, en opinión de Carlino (2005), que el docente leyó, reconstruyó lo leído, planificó, organizó y escribió con ejemplos y ejercitación, simplificada y descontextualizada de la realidad, lo que a su criterio tienen que leer y aprender los estudiantes, privándolos de la tarea de leer, cuestionar, pensar e investigar, y

asignándoles el rol de receptores pasivos. Los docentes tomamos decisiones sobre sus intereses, el proceso de comunicación entre ambos y la bibliografía para aprender apoyándonos en la clase “diseñada” y preparada a partir de contenidos determinados, argumentando que los alumnos no leen, no estudian, no se comprometen. El modo de evaluación de los contenidos es un aspecto más del modo tradicional de enseñar (una combinación de cuestionarios y opciones múltiples, como cierre de la enseñanza, cuyo único valor es la promoción del curso). Como resultado, contribuimos a la formación de veterinarios sin cuestionarnos ni permitir que se cuestionen nada.

Sin duda, hay otras formas de concebir la Epidemiología y la Salud Pública, así como otra forma de concebir las relaciones pedagógicas. En consecuencia, en el marco de la normativa vigente para el nuevo plan de estudio de la carrera de Ciencias Veterinarias de la UNLP que permite al alumno la libre configuración de parte de su curriculum académico, se propone la presentación de un Curso optativo que aborde aspectos relevantes al rol social del profesional veterinario, no contemplados en el curso obligatorio de Epidemiología y Salud Pública Básica. La propuesta incluye el uso de recursos no convencionales como: cine, literatura, música, textos de divulgación científica, periodísticos y científicos (Robles Gómez, 1996; Martínez Salanova, 1998; Lesmes y Vera, 1999; García Sánchez *et al.*, 2002; López Algora, 2003; De la Torre *et al.*, 2003-2004; Blanco López, 2004; Guerra Retamosa, 2004; Fresnadillo Martínez *et al.*, 2005; Minervini, 2005; Ciuffolini *et al.*, 2007; García Sánchez y García Sánchez, 2008; García-Sánchez *et al.*, 2008; Araque Hontangas, 2009; Pamparana, 2010; Pantoja Chávez, 2010; Sánchez, 2010; Begoña Carretero, 2011; Sanmartino, 2011; Bertone *et al.* 2012; Escudero, 2012; Sanmartino y col., 2012).

En la búsqueda de construir o crear nuevas situaciones y diferentes formas de acción en las relaciones pedagógicas pensamos el uso de recursos alternativos como instrumentos de mediación intelectual y emocional capaces de desafiar/implicar a los estudiantes. Acordando en este sentido con Sanmartino (2011), cuando define como:

Experiencia educativa o modalidad de abordaje no convencional a aquella que incorpora elementos innovadores (nuevas tecnologías de comunicación, expresiones artísticas, elementos lúdicos, etc.) o que involucra actores/escenarios distintos a los tradicionalmente biomédicos o institucionales (organizaciones sociales, grupos de pacientes, artistas de diversas disciplinas, etc.).

La incorporación de formas de comunicación y lenguajes más cercanos y significativos para los estudiantes como el lenguaje audiovisual, las expresiones musicales y de la cultura interactiva promueve el interés, facilita la comunicación, posibilita nuevos espacios pedagógicos y otra manera de vincularse con el conocimiento. Por otro lado, permite poner en juego los sentimientos y la emoción como gran impulsora de la motivación. “Para aprender, no sólo es imprescindible poder hacerlo, sino que además es necesario querer hacerlo, tener la disposición, la intención y la motivación suficientes” (Meirieu, 1998). En este sentido, afirmamos que las diferentes expresiones culturales son pedagógicas, sin tener el objetivo explícito de enseñar (Montico, 2004; Polanco Hernández, 2005; Ortiz y col., 2006; Sanmartino, 2011; de Graci, 2012; Anijovich y Beech; 2012; Serafín, 2012; Zarate, 2012).

FINALIDADES Y OBJETIVOS DEL PROYECTO

Sin creer en la “vocación docente” como determinante de los logros educativos, es fundamental la honestidad al asumir el compromiso de la docencia: “Nadie puede dar clases sin tener la convicción de creer en lo que hace” (Freire, 2003), “ni podemos alegar la dificultad de enseñar para justificar una renuncia educativa” (Meirieu, 1998). Retomando el discurso de Giroux (1990), que habilita a los profesores para reflexionar críticamente sobre sus comportamientos y sobre la relación que media entre las instituciones educativas y la sociedad desde un lugar de posibilidad y bajo una concepción de la educación como factor de cambio, con esta propuesta se asume que los sujetos en la Universidad debemos analizar la realidad, y comprometernos con ella para poder transformarla. Para que este análisis esté presente en la Universidad, es necesario que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollen sobre la base de una educación dialógica.

(...) una educación dialogal y activa orientada hacia la responsabilidad social y política, y caracterizada por la profundidad en la interpretación de los problemas. (...) el nivel de educación superior adquiere su perfil más auténtico cuando es concebido y practicado como un saber fundamentalmente crítico y problematizante, en lo cual lo definitorio es la búsqueda y el cuestionamiento antes que las conclusiones últimas de la ciencia (Nassif, 1980).

OBJETIVO GENERAL

Generar un espacio formativo en el que se aborden los procesos de salud-enfermedad de forma contextualizada, haciendo uso de recursos no convencionales que interpelen a los estudiantes desde otro lugar y favorezcan el desarrollo de una mirada crítica al propio quehacer profesional.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Desarrollar una propuesta de enseñanza innovadora respecto de los enfoques en Epidemiología y Salud Pública, aplicando una modalidad no convencional que enfrente a los estudiantes a distintos contextos epidemiológicos a través del cine, la literatura, la música, los textos de divulgación científica, los textos periodísticos, etc.
- Favorecer procesos de aprendizaje situado y significativo para los alumnos, atendiendo a los contextos y sus determinaciones.
- Promover procesos de aprendizaje autónomo e independiente
- Promover el desarrollo de la creatividad, la investigación y el pensamiento reflexivo.
- Generar estrategias que favorezcan la participación, la comunicación y el diálogo entre estudiantes y docentes.
- Promover vínculos con el conocimiento que atiendan a procesos formativos comprensivos, críticos y situados.

MARCO REFERENCIAL

Las teorías educativas pueden agruparse básicamente en tres categorías, según cómo vinculen la educación formal con la marginalidad y la exclusión social: las teorías no críticas, las críticas y las post-críticas. Dentro de cada grupo, además pueden reconocerse diferentes tendencias directamente relacionadas al contexto socio-histórico e ideológico en el que se desarrollaron (Saviani, 1983; Nassif, 1984).

Las primeras postulan la idea de que las escuelas son el principal mecanismo para el desarrollo de un orden social democrático e igualitario. Sus principales referentes son: Parsons, Merton, Shils, Lazarfeld, Durkheim, Shultz, Blau, Duncan, Coleman y Jenks. Estas teorías, se basan en la autonomía escolar respecto de la sociedad y su capacidad para intervenir eficazmente transformándola, haciéndola mejor, superando las injusticias y promoviendo la igualdad social. Las escuelas son consideradas lugares despolitizados donde solamente se imparte instrucción. Los teóricos tradicionalistas no consideran las relaciones existentes entre conocimiento, poder y dominación y se centran en el manejo de las técnicas pedagógicas y en la trasmisión del conocimiento que puede ser instrumentalizado por la sociedad existente (Giroux, 1990).

Las teorías críticas, en cambio, se preocupan por analizar cómo se producen la dominación y la opresión dentro de los diferentes mecanismos de enseñanza. A diferencia de las anteriores, postulan la imposibilidad de comprender la educación si no es a partir de sus condicionantes sociales. Las teorías críticas pueden dividirse en dos grandes grupos: las reproductivistas y las transformistas. Los teóricos críticos reproductivistas, entre los que pueden citarse a Bowles, Gintis, Bourdieu, Passeron, Althusser, Baudelot y Establet, presentan

argumentos teóricos y pruebas empíricas que demuestran que las escuelas son de hecho agentes de reproducción social, económica y cultural (Saviani, 1983; Giroux, 1990). La enseñanza pública es un instrumento para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción y de las ideologías dominantes. La cultura dominante en las escuelas se caracteriza por ordenar selectivamente y legitimar formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento privilegiados. A pesar de la claridad de los análisis teóricos y políticos de la enseñanza escolar, Giroux (1990) manifiesta que:

Los educadores críticos han dejado de lado toda esperanza concreta de desarrollar una estrategia educativa progresiva y con dimensión política y han renunciado a la necesidad política de ofrecer una alternativa al intento conservador. Para que esta pedagogía se convierta en un proyecto político viable tiene que desarrollar un discurso que combine el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad.

Paralelamente, Giroux (1990) rescata de estos autores la concepción de la escuela como una esfera pública democrática y de los profesores como intelectuales transformadores. Esto significa que las escuelas deben ser concebidas como lugares dedicados a potenciar a la persona y la sociedad, recobrando la idea de democracia crítica como movimiento social que impulsa la libertad individual y la justicia social. El discurso de democracia es utilizado por el autor en dos sentidos: como equivalente de crítica y como ideal. Como crítica, permite analizar cómo se automanifiesta el discurso dominante en formas de conocimiento, organización social, ideologías y relaciones pedagógicas. Además, este discurso muestra la institución educativa como un espacio de contradicciones en tanto lleva implícita la idea de reproducción social coexistiendo con espacios de resistencia. Como ideal, apunta al papel que profesores e instituciones podrían

desempeñar como agentes transformadores proporcionando a los estudiantes, no sólo conocimientos y habilidades sociales para actuar en sociedad con sentido crítico, sino también elementos para transformarla. Para Giroux, “una pedagogía crítica no es sino una intervención importante en la lucha por reestructurar las condiciones ideológicas y materiales de la sociedad en general, con la vista puesta en la creación de una sociedad verdaderamente democrática”. Desde esta perspectiva, los docentes aparecen como trabajadores educativos que además cumplen una función social y política, y a ellos les cabe combinar la reflexión y la acción para “potenciar a los estudiantes, de forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo”. El discurso crítico de Giroux habilita a los profesores para reflexionar sobre sus prácticas educativas y sobre la relación existente entre las instituciones educativas y la sociedad.

Las teorías post-críticas cuestionan, en relación al cambio educativo, el sentido de la emancipación a partir del reconocimiento de la existencia de una dependencia y una opresión manifiesta en una pluralidad de formas (racial, de género, social, etc.) no analizadas en los esquemas de las teorías críticas. El compromiso de los discursos críticos con la educación emancipadora debe adaptarse para responder a la multiplicidad de identidades y conflictos sociales. Rodríguez Romero (2012) menciona en este sentido las propuestas de cambio de Rudduck, Flutter y Fielding basadas fundamentalmente en la coparticipación del alumnado en la producción de conocimiento.

Con la misma denominación que las teorías pedagógicas, encontramos las teorías que se ocupan del estudio del currículum. Es decir, de ¿qué conocimiento debe ser enseñado? ¿Qué conocimiento es considerado importante, o válido, o esencial para merecer ser considerado parte del currículum? ¿Qué deben ser o

en qué se deben transformar los receptores de ese conocimiento? ¿Cuál es la clase de ser humano deseable para un determinado tipo de sociedad? (Da Silva, 1999). También, dentro de cada grupo, pueden reconocerse diferentes tendencias directamente relacionadas al contexto socio-histórico e ideológico en el que se desarrollaron.

Para las teorías no críticas o tradicionales, en una perspectiva que considera que las finalidades de la educación están dadas por las exigencias profesionales de la vida adulta, el curriculum se entiende como una cuestión de organización y desarrollo, esencialmente técnica de “cómo hacer el curriculum”. Esta organización del curriculum debe responder a qué objetivos educativos deben atender las instituciones educativas, qué experiencias pueden alcanzar esos propósitos, cómo organizarlas y cómo tener certeza de que los objetivos fueron alcanzados. En este grupo, Da Silva (1999) hace mención a los modelos curriculares tecnocráticos de Bobbit y Tyler y al modelo más progresista de Dewey. Con la explosión del movimiento de renovación de la teoría educacional, las teorías críticas y sus diferentes tendencias, ponen en cuestión el *status quo*. Para los teóricos críticos es importante desarrollar conceptos que nos permitan comprender lo que el curriculum hace. Dentro de las teorías críticas, Da Silva (1999) diferencia una vertiente más generalista representada por Althusser (análisis marxista de la educación) y Bourdieu y Passeron (crítica de la educación centrada en el concepto de reproducción), y una más centrada en aspectos curriculares, conocida como nueva sociología de la educación o movimiento de reconceptualización de la teoría curricular representada por Young (Construcción social del conocimiento escolar y del curriculum) y Bernstein (Teoría sociológica del curriculum). Otros autores considerados dentro de la criticidad son: Bowles,

Gintis, McDonald, Huebner, Pinar, Grumet, Apple, Giroux, y Freire (Da Silva, 1999).

Las teorías post-críticas están vinculadas al “Multiculturalismo”: Un movimiento de reivindicación de los grupos culturales dominados para que la diversidad de formas culturales del mundo contemporáneo sean reconocidas y representadas. El principio común a todas las perspectivas multiculturalistas en relación a la educación es que el curriculum universitario debería incluir una muestra más representativa de las contribuciones de las diversas culturas subordinadas.

Desde otra perspectiva, Angulo Rasco (1994) analiza distintas concepciones del curriculum: como contenido, como planificación educativa o como realidad interactiva.

El curriculum como contenido, una de las formas más generalizada de entenderlo, se traduce en un conocimiento cultural seleccionado por su valor educativo y social, que proyecta una representación concreta y determinada de la cultura que una sociedad cree valiosa (las formas de conocer, pensar y explicar el mundo circundante). Sin embargo, el autor resalta la falta de consenso respecto del significado de “contenido” y aclara que esta perspectiva deja de lado múltiples elementos que los estudiosos del curriculum deberían plantearse. El curriculum como planificación, incorpora a los contenidos educativos el marco dentro del cual se desarrollará la labor educativa, aunque la especificación de ese marco cambia según los autores considerados: Pratt, Beauchamp, Hirst, etc. Como realidad interactiva, Angulo Rasco (1994) menciona una definición citada por Oliver, en la que sostiene que “el curriculum es lo que les sucede a los alumnos en la escuela como resultado de lo que los maestros hacen. Incluye todas las experiencias

educativas de las que las instituciones educativas son responsables”. Esta perspectiva, asume que el curriculum es una construcción realizada entre profesores y estudiantes y significa que es, esencialmente, la acción y la práctica educativa. Para Barnes, citado por Angulo Rasco (1994), “un curriculum compuesto solo por las intenciones del profesor sería una cosa insustancial desde la que nadie aprendería mucho”. Para adquirir significado, un curriculum tiene que ser:

Escenificado por los alumnos/as y los profesores/as (...). Por escenificación quiero decir converger en una comunicación significativa, en conversaciones, en la escritura, en la lectura de libros, en la colaboración, en el enfado mutuo, en el aprendizaje de lo que hay que decir y hacer, y en cómo interpretar lo que los otros dicen y hacen...

Según como se organicen los contenidos, en un proyecto curricular tendremos diferentes tipos de curriculum. Sin embargo, la forma más clásica de organización del contenido, dominante en la actualidad, es el modelo lineal disciplinar (Torres Santomé, 1994). Las disciplinas constituyen el marco dentro del cual se organiza, se crea y se transforma el pensamiento, la percepción de la realidad y la acción humana, a través de lenguajes y métodos específicos. Éstas simbolizan las principales maneras de análisis e intervención de la realidad. Este curriculum, para Berstein (citado por Torres Santomé) es consecuencia de una clasificación fuerte en la que los contenidos están aislados unos de otros, sin relación alguna, y en la que profesores y alumnos tienen poca participación en el diseño y desarrollo. En este marco, quienes efectivamente se encuentran en el aula están imposibilitados de decidir sobre los contenidos o sobre su forma de organización. Como resultado de esta propuesta curricular aparece la dificultad de comprensión de los conocimientos, la producción de un conocimiento académico

a base de informaciones y saberes desvinculados de la realidad y percibidos por los alumnos únicamente como una barrera a superar para seguir avanzado en su recorrido educativo. No se favorecen actividades dirigidas a constatar que todo conocimiento está producido en un contexto social, económico y político específico que lo mediatiza y condiciona, y generalmente está asociado a una metodología de trabajo caracterizada por la clase magistral. Para Torres Santomé (1994), este curriculum también tiene una razón organizativa consecuencia de los discursos de los grupos empresariales contra un sistema educativo que no responde a sus necesidades e intereses. Estos discursos, condicionan de algún modo la elección de los jóvenes hacia disciplinas teniendo en cuenta sólo criterios de utilidad y rentabilidad. A medida que avanzamos en la estructura del sistema educativo, la selección de contenidos está cada vez más influenciada por los criterios vocacionales y de éxito económico (posibilidades laborales y mejores retribuciones salariales) y va acompañada de un mayor nivel de especialización (saber más de menos cosas). A este “curriculum oculto”, investigadores como Popkewitz, Tabachinick y Wehlage, Apple, Aronowitz y Giroux, citados por Torres Santomé (1994) le adjudican las siguientes cuestiones:

1) En las instituciones educativas se representa sólo una manera, de todas las posibles, de seleccionar y organizar los contenidos existentes y disponibles en la sociedad, la cual debe ser considerada como representativa de los intereses de los grupos sociales que tienen poder y status para incidir en su selección. Un curriculum disciplinar favorece la propagación de la objetividad y de la neutralidad ya que son ignoradas las dimensiones conflictivas de la realidad y de la cultura. Se transmite una concepción del conocimiento y de la experiencia humana ignorando desacuerdos, enfrentamientos entre las diferentes concepciones

teóricas, metodológicas y de objetivos que caracterizan el progreso del conocimiento y de las sociedades. La presentación en asignaturas no facilita una visión más holística del conocimiento, ni metodologías de investigación más interdisciplinarias para intervenir en la realidad.

2) Esta organización está asociada a la naturalización del fracaso de algunos estudiantes y la falta de igualdad en el acceso a la educación. Los conocimientos se presentan como objetivos y neutrales, desligados de cualquier tipo de interés social. El mundo social se presenta impuesto al ser humano, y no definido y controlado por éste. Un curriculum por disciplinas frecuentemente genera un modelo con las características de la “educación bancaria” de Paulo Freire (2002). Para Young, citado por Torres Santomé (1994), es imprescindible “comprender y trascender los límites dentro de los que trabajamos (...) tales límites no son algo dado y fijado, sino que son el producto de acciones e intereses conflictivos de seres humanos en el devenir histórico”.

Otras críticas al curriculum disciplinar, mencionadas por el autor, incluyen: una insuficiente atención al interés de los alumnos, a sus experiencias educativas previas, a la problemática específica de su medio sociocultural, al condicionamiento de las relaciones interpersonales en el aula; al tiempo que dificulta la incorporación de casi todas las cuestiones de actualidad y la dinámica de las actividades educativas (espacio y tiempo), no estimula el estudio, ni la investigación autónoma y no genera actitudes críticas ni en los alumnos ni en los profesores.

DEFINICIÓN DE LOS CAMPOS DE CONOCIMIENTO O EXPERIENCIAS

DE LA SALUD ANIMAL A “UN MUNDO, UNA SALUD”

Como ya hemos explicitado reiteradamente, se sostiene que las Ciencias Médicas Veterinarias se ocupan de la Salud y Bienestar del hombre. Sin embargo, la profesión o la representación social de la profesión entiende que su objeto específico es la promoción de la salud y el bienestar animal o en el mejor los casos, considera que su objeto es la promoción de la salud y el bienestar animal con el fin de beneficiar a la sociedad (Hutter, 2005; Leyva-Ocariz, 2005). Esta contradicción nos conduce a reflexionar sobre la identidad del objeto formal abstracto de las Ciencias Veterinarias. Según Rosemberg y Casas Olascoaga (1991), la búsqueda de un paradigma veterinario debe comenzar por resolver este problema. Para estos autores, el objeto de nuestra profesión son las poblaciones humanas, ya que todas las actividades paradigmáticas de la profesión veterinaria tienen una vinculación directa con el bienestar físico, psíquico y social del hombre: producción de alimentos y control de alimentos; protección frente a inclemencias ambientales; prevención y control de enfermedades; clínica de animales de compañía, deportivos y de zoológico.

En este marco, algunos autores postulan que el verdadero objeto formal de las Ciencias Veterinarias es la Salud Pública y afirman que “en la medida que el objeto aparente de la profesión veterinaria esté constituido por los animales y que éstos sean ajenos a los conflictos sociales, el veterinario constituye el nivel extremo del descompromiso académico o científico” (Rosemberg y Casas Olascoaga, 1991). Así, se observa que la medicina veterinaria ha evolucionado en paralelo con las ciencias médicas y ha adoptado el paradigma médico-clínico

dándole mayor importancia a los aspectos clínicos de la profesión (Rosemberg y Casas Olascaga, 1991; Biolatto, 2005). En total coincidencia con los conceptos de los autores citados, se vislumbra la necesidad de cambiar la visión que la sociedad tiene de la Salud Pública Veterinaria para poder comprender su rol en la misma. Este cambio debe necesariamente recorrer la evolución del concepto de Salud Pública hasta el concepto actual de “Un mundo, una Salud” -que relaciona la salud humana, animal y ambiental- y repensar la forma de concebir la Epidemiología y la Salud Pública (Suárez Fernández, 2010; Villamil Jiménez, 2010; Casas Olascoaga, 2012). Para Villamil Jiménez (2009, 2010), “el concepto de “una salud” corresponde al movimiento mundial creado para fortalecer la colaboración interdisciplinaria, la comunicación y las alianzas entre los distintos profesionales de la salud...”. Organizaciones como la OMS, la FAO, la OIE y el Banco Mundial han unido sus esfuerzos para promoverlo.

En 1973, la Organización Mundial de la Salud (OMS) estableció que “la salud pública son todas las actividades relacionadas con la salud y la enfermedad de una población, el estado sanitario y ecológico del entorno de vida, la organización y funcionamiento de los servicios de salud y enfermedad, la planificación y gestión de los mismos, y la educación para la salud” (Ortega *et al.*, 2005). Sus actividades deberían traducirse en un aumento de la esperanza de vida del ser humano mediante la promoción de la salud, la prevención y el control de enfermedades, las mejoras en la producción e higiene de los alimentos y la protección del medio ambiente.

Las Ciencias Veterinarias deben tener un papel cada vez más importante en la salud pública, participando en la prevención y control de zoonosis y enfermedades transmitidas por alimentos, el abordaje de situaciones de

emergencia y desastres, la mejora del saneamiento básico y la higiene, e influyendo en la economía y el desarrollo de los países, sin dejar de lado la responsabilidad social de procurar el bienestar de los animales y de estimular reflexiones éticas en torno a su explotación en el siglo XXI. El término “Salud Pública Veterinaria” (SPV) fue utilizado por primera vez en 1946 en la OMS. En América Latina, el concepto de SPV fue sintetizado por el Comité Hemisférico para la Erradicación de la Fiebre Aftosa (RIMSA) en el 2001:

La salud pública veterinaria es un componente de las actividades de la salud pública, dedicada a la aplicación de los conocimientos teóricos y prácticos o de las aptitudes de la medicina veterinaria para la promoción y protección de la salud humana (OPS, 2001).

En este contexto la SPV debería intervenir en los procesos epidémicos y no epidémicos, así como en los modelos y consecuencias de la producción animal.

En la actualidad, la Salud Pública constituye una herramienta clave para abordar los problemas sanitarios que tienen que ver con la interacción entre los seres humanos, los animales y el ambiente, respondiendo al nuevo paradigma “Un mundo, una Salud” (Ortega *et al.*, 2005; Villamil Jiménez, 2009). Este escenario lleva implícita la necesidad de incrementar el peso de la educación y enseñanza en SP dentro de los programas educativos, en todas las profesiones del área de la salud. Debe entenderse que la demanda actual y futura de profesionales del área de la salud y de la salud animal plantea como requisitos tanto el manejo de los conocimientos como la preparación para comprender la necesidad de la interdisciplina, la transdisciplina y el “único concepto de salud” (Pfuetzenreiter & Zylbersztain, 2006; Villamil Jiménez, 2009).

La Epidemiología constituye la principal ciencia de la información en Salud y es una ciencia básica para la Salud Pública. Existen muchas definiciones de epidemiología, Almeida Filho & Rouquayrol (2008), proponen conceptualizarla como:

La ciencia que estudia el proceso salud-enfermedad en la sociedad, analizando la distribución poblacional y los factores determinantes del riesgo de enfermedades, lesiones y eventos asociados a la salud, proponiendo medidas específicas de prevención, control o erradicación de las enfermedades, daños o problemas de salud y de protección, promoción o recuperación de la salud individual y colectiva, produciendo información y conocimiento para apoyar la toma de decisiones en la planificación, administración y evaluación de sistemas, programas, servicios y acciones de salud.

En el recorrido histórico que va desde su aparición y su consolidación como disciplina científica hasta la actualidad, la epidemiología ha presentado diversas transformaciones y diferentes modos de abordaje. Durante la década de 1980, surgen en Europa y América Latina enfoques más críticos de la epidemiología, como reacción a la tendencia a la biologización de la salud pública, reafirmando la historicidad de los procesos de salud-enfermedad-atención y la raíz económica y política de sus determinantes. Sin profundizar en el significado de la Epidemiología crítica, es interesante rescatar la explicación del término “crítica” que hace el profesor Jaime Breilh al respecto, al sostener que lo crítico implica “mirar la realidad con un horizonte de transformación” (Hernández, 2009). Para que esa posibilidad de transformación exista, es necesario comprender los procesos de salud-enfermedad en toda su complejidad.

En este marco, la medicina veterinaria necesita profesionales con capacidad analítico-epidemiológica para identificar los factores de riesgo de

enfermedad para el hombre y sus animales, planificar y administrar las acciones necesarias de prevención y control o erradicación de enfermedades, y de poder evaluar las implicancias sociales, económicas y políticas para justificar la adopción de planes y estrategias de acción (Arámbulo & Ruiz, 1992; Vilhena, 2009; Villamil Jiménez, 2009; Soler-Tovar *et al.*, 2010).

CONTRIBUYENDO A LA FORMACION PROFESIONAL: ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA

En un intento por contribuir a la formación de “esos” profesionales, los docentes de E y SPB incorporamos a la clase tradicional algunas estrategias de mediación pedagógica que pueden considerarse como un antecedente de esta propuesta. En la primera de ellas se utilizó como recurso el cine y en la segunda un artículo periodístico.

Cabe mencionar que, las dos experiencias relatadas a continuación no fueron pensadas y diseñadas como estrategias didácticas en sí mismas sino como complemento de una clase tradicional y, por lo tanto, limitadas en cuanto a su potencialidad como recurso educativo. Sin embargo, el camino recorrido ha fortalecido la convicción de que hay otras formas de vincularse con los alumnos y el conocimiento.

Cine y educación: ¿Qué piensan los alumnos de Epidemiología y Salud Pública Básica? (Gortari y col., 2010)

Cine y educación

Nuestra cultura ha transitado desde una cultura de la lengua escrita a una cultura de la imagen. El cine, el video y los nuevos medios se han popularizado provocando un cambio cultural importante que ha llevado al desarrollo de una

sensibilidad con nuevas formas y procesos de pensamiento. Como expresión artística interdisciplinaria e integradora, el cine cuenta con un potencial informativo y educativo excepcional en los ámbitos de la educación formal y no formal (Meier, 2003). El lenguaje y las técnicas audiovisuales son los recursos que el cine, a lo largo de más de un siglo, ha ido construyendo para convertir una historia, un relato, una idea, en imagen, de la manera más atractiva posible, permitiendo el análisis de cualquier proceso con una riqueza de matices inusitada. El cine conecta con la emoción y los sentimientos, los miedos, los sueños, nos permite reconocernos o transformarnos, y llega a todas las personas -aunque de manera diferente- (Ambròs y Breu, 2007). Gadamer, citado por Cappelletti (2007), sostiene que el acercamiento al cine es una aproximación a una obra de arte y esto constituye una experiencia del mundo y en el mundo, que modifica radicalmente a quien la realiza. El cine y la sociedad están tan ligados que éste se constituye en una herramienta fundamental a la hora de interpretar conflictos, fenómenos culturales, luchas sociales, comportamientos y actitudes colectivas (Ambròs y Breu, 2007).

Las enfermedades, particularmente las infecciosas, como realidad humana de enorme trascendencia individual y social han sido tratadas desde diferentes expresiones artísticas. El cine se presenta como la más completa de estas expresiones a la hora de sensibilizarnos ante una enfermedad al combinar imagen, sonido y sentimientos (Fresnadillo Martínez *et al.*, 2005; Merino Vasiloff *et al.*, 2008).

Frente a los cambios sociales y a los nuevos avances tecnológicos, la actividad docente necesita adaptarse y evolucionar tanto en los métodos como en los medios de enseñanza. En este sentido, el cine como técnica audiovisual,

constituye uno de las herramientas más poderosas de difusión de conocimientos, de desarrollo de aptitudes y de creación de actitudes. A fines del siglo XX, la aparición del DVD, el fácil acceso (videoclubes, videotecas públicas, etc.) y su rápida comercialización, han convertido al cine en un medio de comunicación de masas (Ambròs y Breu, 2007; Icart-Isern *et al.*, 2008). El uso académico del cine comercial con contenidos médico-científicos cuenta con experiencias diversas, siendo la Universidad de Salamanca la pionera en la difusión de sus posibilidades educativas (Icart-Isern *et al.*, 2008). En nuestro país, Paladino (2006) considera las filmaciones del Doctor Alejandro Posadas en el hospital de Clínicas de la Universidad de Buenos Aires a fines del siglo XX como los primeros films científico-didácticos con propósitos académicos en la historia del cine. Hoy, puede citarse la experiencia en la enseñanza de la Microbiología en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes (Merino Vasiloff *et al.*, 2008) y en la enseñanza de la investigación científica en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Belgrano, Buenos Aires (Moratal Ibañez *et al.*, 2010).

Una película constituye una síntesis imposible de alcanzar con otras formas de expresión, producto de una manera de ver y de un determinado contexto histórico. Esto implica entonces que es necesaria una educación de la mirada, un conocimiento y un aprendizaje de lo audiovisual. En este mismo sentido, Dussel y Gutiérrez (2006) afirman que la imagen es uno de los modos de representación más extendidos que se amplía y transforma con la expansión de los medios audiovisuales y advierten sobre la necesidad de una “pedagogía de la imagen” que proponga otros vínculos entre palabras e imágenes, otros modos de trabajo, el análisis de sus contenidos, su relación con otras imágenes, relatos,

discursos e interpretaciones de la realidad que representan. Bien utilizados, los recursos audiovisuales se transforman en herramientas para la construcción de conocimiento a través de actividades de metacognición (Meier, 2003; Cappelletti *et al.*, 2007). “En el cine de lo que se trata es de la mirada, de la educación de la mirada. De precisarla y ajustarla, de ampliarla y de multiplicarla, de inquietarla y de ponerla a pensar” (Larrosa, 2006).

2009. Centenario del “descubrimiento” de la enfermedad de Chagas

Con motivo de conmemorarse el centenario de las primeras publicaciones del médico brasileño Carlos Chagas referidas a la enfermedad que lleva su nombre, y como actividad extracurricular, se propuso a los estudiantes ver la película *Casas de Fuego* (Stagnaro, 1995). La misma está basada en la vida del doctor Salvador Mazza y sus investigaciones sobre la problemática de Chagas en Argentina⁷.

⁷ **Síntesis argumental:** La película se desarrolla alrededor de los años 30 en el Noroeste argentino. Allí investiga el doctor Salvador Mazza, prestigioso científico que estudia una grave enfermedad: el Chagas. En el marco de La Misión de Estudios de la Patología Regional Argentina (Mepra), creada oficialmente en 1928, el médico investigó los modos de prevención del Chagas y apuntó sus estudios hacia el “aspecto social” de la enfermedad. La producción científica de su misión gana el reconocimiento internacional. Sin embargo, cuando Mazza confirma el vínculo que la enfermedad tiene con las condiciones sociales, se ve enfrentado con diversos intereses políticos, económicos y hasta académicos.



¿Porqué Casas de Fuego?

La elección de la película se basó en la pertinencia del tema (importancia de la enfermedad y del hecho conmemorativo), por tratarse de una zoonosis y porque su argumento aborda -desde un contexto histórico y social- distintos aspectos de un tema que afecta los intereses y la realidad de los espectadores en tanto ciudadanos argentinos, en tanto futuros profesionales de la salud pública.

Actividad

La proyección de la película se realizó “como en el cine”, de manera íntegra y colectiva. Esta metodología, más su carácter extracurricular condicionó la asistencia y la posibilidad de realizar actividades complementarias con los alumnos. De todos modos, se amplió la participación a todos los alumnos del curso a través de una encuesta de opinión, voluntaria y anónima, en la que se buscaba tener una percepción de cómo se posicionaban los estudiantes frente a una propuesta de trabajo a partir del cine como recurso didáctico. La experiencia

relatada es limitada en muchos aspectos. Sin embargo, el grado de participación y las valoraciones hechas por los alumnos demuestran que hubo “sensibilización” frente a la película y participación espontánea y sentida en la encuesta de opinión.

A continuación se transcriben algunos de los comentarios de los alumnos:

“Creo que sí es una herramienta que nos ayuda a estudiar y a adquirir una postura más crítica respecto a nuestra carrera. Debería usarse dependiendo del tiempo y de los horarios”.

“Realmente es bueno ya que permite abrir los ojos a muchas realidades”.

“A mi parecer todo recurso, ya sea cine, música, obras de teatro, etc. que logre hacer llegar los conceptos es viable. Veo la utilización del cine como algo muy atractivo para que los alumnos se acerquen y de una manera no tan estructurada adquirir conceptos. Otra de las herramientas que me parecen fundamentales son los talleres de debate”.

“No pude asistir a ver la película porque coincidía con mi horario de trabajo. El cine es un modo de concientización social en el que el público se puede llegar a sentir más identificado y no ser tan abstracto, frío y alejado como los de un afiche o publicidad televisiva”.

“Es un recurso muy fuerte en cuanto a la influencia que tiene sobre la gente. Me pareció interesante darle otra perspectiva a la asignatura ya que a veces se pierde interés con respecto a la teoría y facilita el aprendizaje”.

Muchos alumnos recordaron haber visto la película en el trayecto de su escolaridad, lo que reafirma todo lo expresado sobre el potencial pedagógico del relato cinematográfico. Al respecto se transcriben palabras del director de Casas

de Fuego citadas por Wolovelsky (2013) ya que reflejan cómo permanecen en nuestra memoria aquellas vivencias en las que nos hemos implicado:

Conocí a Mazza y la enfermedad de Chagas en el colegio secundario. En segundo o tercer año, no recuerdo con precisión, un profesor de biología nos habló de esto. Ya, en ese momento me llamó mucho la atención la enfermedad, porque no hablaba solo de una dolencia sobre el cuerpo particular, decía mucho sobre la sociedad. La enfermedad tiene una enorme carga metafórica, parece el diseño trágico de un novelista. La realidad que devela el Chagas suele ser mucho más imaginativa que la imaginación misma. En el fondo de la historia, de mi historia, quedó guardado este recuerdo...

Relato de una experiencia: La prensa escrita en la educación en Salud Pública Veterinaria (Gortari y col., 2012)

El artículo periodístico y la educación

A pesar de los últimos avances tecnológicos y mediáticos, los diarios siguen siendo uno de los principales y más potentes medios de comunicación para interpretar, valorar y poner en su contexto los hechos de la realidad. Araque Hontangas (2009) resalta la importancia de los medios de comunicación en nuestras vidas y su valor como recurso estratégico en todos los niveles educativos debido a su capacidad para motivar, su potencial informativo, su enfoque globalizador y su trascendencia desde el aspecto didáctico. Entre los usos que la autora le asigna a la prensa escrita nos interesa particularmente aquel que la considera recurso didáctico para la adquisición de conocimientos. La prensa en el aula es un instrumento de aprendizaje, para profesores y alumnos, que permite conocer la realidad circundante, fomentar la convivencia y el espíritu

crítico. Permite un análisis que va mucho más allá del “tema periodístico”, como analizar las diferencias entre la información, la opinión, las secciones y géneros periodísticos, la valoración de los mensajes, las verdades y las subjetividades periodísticas, fortaleciendo la capacidad de crítica y la formación de opinión de los alumnos.

Puede afirmarse que en los periódicos cabe de todo y por ende se constituyen en un reflejo de la sociedad. Esa pluralidad de información es el mejor instrumento para dar a conocer a los alumnos la realidad social y profesional en la que habitan (López Algora, 2003).

2011. La agenda periodística en el aula

Cotidianamente tenemos a nuestra disposición el relato de los medios de comunicación sobre hechos que involucran la actividad de los veterinarios en problemas actuales, reales y significativos de la práctica profesional. Considerando el valor del periódico como el “libro del día” donde convergen lectura, conocimiento y actualidad, antes del inicio de cada APO acordamos en comentar artículos periodísticos aportados por los docentes y/o los alumnos. La intencionalidad de la propuesta fue la motivación y la participación de los alumnos. Sin embargo, no hubo continuidad en su participación y la permanencia de los relatos periodísticos debe atribuirse al trabajo docente. La actividad fue de carácter voluntario, los temas surgieron de la agenda periodística y no fueron incluidos en ningún tipo de evaluación. Los temas tratados tuvieron vinculación con noticias sobre: tenencia responsable de mascotas, semana del Chagas en La Plata, obesidad canina, cenizas volcánicas, fiebre aftosa, contaminación ambiental, y plan estratégico agroalimentario y agroindustrial.

Actividad

La selección de cada noticia estuvo marcada por la agenda periodística y el hábito de lectura de los diarios y/o periódicos. Una vez elegida, se buscó información adicional en otros medios periodísticos abarcando una semana o una quincena según el tema. A partir del conjunto de artículos periodísticos sobre cada tema se armó una guía de preguntas y consideraciones de interés para el curso, de uso exclusivo del docente: ¿Cuál es la importancia de la noticia desde el punto de vista de la profesión? ¿Por qué? ¿Por qué la noticia ocupa el lugar que ocupa? ¿A quién o quiénes está dirigida? ¿Aparece la misma información en diferentes diarios? ¿Hay términos técnicos o específicos de la profesión? ¿Los conocemos? ¿Están bien usados? ¿Hay falsedad en lo que se dice? ¿Hay intencionalidad? ¿Qué organismos oficiales están mencionados? ¿Qué otras instituciones oficiales y/o privadas se ocupan del tema? ¿En qué curso de la Carrera lo trataron o van a tratarlo? ¿Hay en nuestra facultad investigaciones sobre el tema? ¿Qué opinan ustedes? ¿Podemos aportar algo al tema en cuestión?

Como complemento, se puso a disposición de los alumnos una lista de organismos oficiales y/o bibliografía específica donde pudieran ampliar la información sin que eso suponga un agotamiento del tema. Los artículos estuvieron disponibles a través del entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (WAC). Al finalizar el año, se realizó una encuesta a fin de conocer la opinión de los estudiantes sobre la actividad. Entre los comentarios favorables podemos citar:

“Me pareció bueno porque relacionamos lo que aprendimos con la realidad”

“Me pareció muy interesante ya que es una manera interesante de combinar los conocimientos adquiridos con cultura general y conciencia social”

“Muy bueno, ya que vincula la materia con cosas o hechos de la realidad”

“Interesante, ya que conocí la relación entre la salud pública y veterinaria, su campo de estudio y demás cosas que hasta el momento no conocía”

Vale la pena destacar que, de no ser por la “agenda periodística”, el abordaje de temas de la realidad cotidiana vinculados a la profesión no hubiera estado presente en el desarrollo del curso de Epidemiología y Salud Pública Básica. El comentario de “la realidad” fue útil como recurso para acercar a los estudiantes al “hacer profesional” de los veterinarios en el área de la Salud Pública. En este sentido, resulta significativa la valoración que hicieron sobre esta experiencia en relación a que les permitió una mayor comprensión de los contenidos del curso y una vinculación de estos contenidos con la realidad. Con algunas variaciones, hemos mantenido esta actividad hasta la fecha.

RESOLUCION METODOLÓGICA

Este proyecto de intervención educativa en el área de Salud Pública para la Carrera de Ciencias Veterinarias de la UNLP (Plan 306/4), propone la incorporación de un curso optativo. Un “curso” es el tiempo destinado a estudiar, aprender o adquirir determinada competencia, formado por un conjunto de actividades presenciales obligatorias (APOs), según lo define el Reglamento para el desarrollo de los cursos.

Aunque en los procesos de enseñanza-aprendizaje existan situaciones inesperadas e imprevisibles que requieren de la creatividad del docente, toda propuesta educativa demanda una reflexión pedagógica sobre sus finalidades, metodologías, estrategias, objetivos y formas de evaluación que dé lugar a la planificación general del curso. Como acción intencional dirigida a la construcción de conocimiento con sujetos concretos necesita de una programación. Para Davini (2008), programar facilita:

- Las decisiones del profesor en la elaboración y adecuación de la propuesta de enseñanza.
- La anticipación de las acciones organizando contenidos, metodologías y actividades pensadas con los alumnos, así como los recursos y herramientas mediadoras de la enseñanza
- La democratización de la propuesta, es decir la posibilidad de comunicar las intenciones educativas de la misma.

Asimismo, programar anticipadamente facilita la reflexión acerca del por qué, para qué, qué, cómo, a quiénes, con qué y cómo concretar las intenciones de la

propuesta educativa, así como predecir las posibles adecuaciones a sujetos, situaciones y contextos particulares.

El punto de partida para la realización y planificación de esta propuesta es el Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias Veterinarias de la UNLP (Plan 406/8) en el que se define, estructura y organiza la configuración curricular de la formación profesional de los médicos veterinarios.

Para Davini (2008) existen dos niveles de programación:

- La planificación general constituye la primera descripción y es vinculante con el Plan de Estudios. Su función es definir las principales ideas reguladoras de la enseñanza y organizar los núcleos o unidades de contenido, expresando las ideas y decisiones centrales que regularán las prácticas educativas.
- La programación propiamente dicha, más analítica y más relacionada al diseño de las estrategias de enseñanza.

Independientemente de la modalidad de programación, el hecho de programar implica la explicitación de los siguientes puntos:

- 1) Fundamentación
- 2) Objetivos educativos
- 3) Programación de los contenidos
- 4) Selección de materiales y recursos
- 5) Evaluación

CURSO OPTATIVO: (RE) PENSAR LOS PROCESOS DE SALUD-ENFERMEDAD A PARTIR DE RECURSOS Y ESTRATEGIAS NO CONVENCIONALES.

1) Fundamentación

Justifica la selección de contenidos y objetivos, los alcances del curso, el nivel de profundidad, la articulación con otros cursos, y el por qué de la modalidad elegida.

Esta propuesta se enmarca en la necesidad de: Ampliar la oferta académica en el área de Salud Pública y buscar una nueva forma de comunicación, interacción y trabajo con los alumnos. Ambos ítems han sido fundamentados ampliamente en los apartados anteriores.

Requisitos formales de inscripción y asistencia

Los mismos están establecidos en los artículos 6 y 7 del Reglamento para el Desarrollo de los Cursos.

Artículo 6. Inscripción y registro de los alumnos: Para inscribirse en los distintos cursos, el alumno debe ser regular, acreditar los cursos correlativos previos y formalizar su inscripción en el Departamento de Alumnos de la Facultad, durante el periodo establecido por el HCA. El Departamento de Alumnos confeccionará los listados oficiales y los remitirá al Departamento respectivo con una semana de anterioridad al comienzo de los cursos, o en su defecto durante la primera semana de inicio. El registro del curso será confeccionado por el Profesor coordinador de acuerdo con las nominas suministradas por el Departamento correspondiente. Este registro deberá contener:

Número, Fecha y Título de cada APO (de acuerdo a la planificación aprobada)

Apellido, Nombres y Cargo de los docentes responsables de la comisión.

Apellido, Nombres y Numero de registro del alumno.

Registro de la asistencia y/o aprobación de las APOs realizadas.

Constancia de las evaluaciones rendidas con indicación de la calificación obtenida.

Condición del alumno el termino del curso, de acuerdo a las categorías establecidas por el HCA (regular, desaprobó, ausente y promoción).

Los registros deberán ser publicados, conservados para su consulta y podrán ser requeridos por HCA.

Artículo 7. Requisitos para asistir a las APOs: La fecha y horario de realización de cada APO, así como el temario y la bibliografía sugerida, deberán ser comunicados a los alumnos con una antelación no menor a 7 días. Para la asistencia a las APOs el alumno deberá estar inscripto en el curso y concurrir con los elementos solicitados por el docente a cargo. Se establecerá una tolerancia no mayor de 15 (quince) minutos; cumplido este lapso, los estudiantes que no se hayan hecho presentes se consideraran ausentes. Transcurrido el mismo lapso de tiempo y ante la ausencia del/los docentes los alumnos podrán retirarse dejando constancia de tal situación ante sus representantes.

Conocimientos previos

Teniendo en cuenta la oferta educativa de cursos obligatorios del Plan y los objetivos de esta propuesta, se considera que la acreditación del ciclo de formación básica y los cursos de Economía General y Sociología y Epidemiología y Salud Pública Básica deben ser requisitos para su realización.

2) Objetivos educativos

Reflexionar y analizar qué se está buscando con una determinada propuesta educativa y qué se espera de los alumnos constituye uno de los marcos de referencia para organizar y diseñar la enseñanza. Los objetivos educativos expresan las intenciones educativas del docente así como los logros a alcanzar por los alumnos, a la vez que actúan como guías para su desarrollo sin olvidar, sin embargo, que en los procesos de enseñanza-aprendizaje no todo puede ser previsto. Al actuar como orientadores de las acciones educativas es importante el modo en que se formulan. Teniendo en cuenta las modalidades que reconoce Davini (2008), los objetivos elaborados en esta propuesta educativa han sido formulados como objetivos de proceso:

Aquellos que plantean un proceso abierto, sin indicar un único resultado y valorando la diversidad de alternativas propuestas por los alumnos, la riqueza de los procedimientos seguidos, las interacciones logradas, las formas de expresión, la autonomía en las decisiones, la iniciativa, la inventiva y la implicación de los alumnos. Lo importante son los procesos y no las metas específicas.

Comunicar los objetivos a los sujetos que participan del acto educativo facilita la comprensión entre los mismos, los acuerdos y los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Objetivo general

Generar un espacio formativo en el que se aborden los procesos de salud-enfermedad de forma contextualizada, haciendo uso de recursos no convencionales que interpelen a los estudiantes desde otro lugar y favorezcan el desarrollo de una mirada crítica al propio quehacer profesional.

Objetivos específicos

- Desarrollar una propuesta de enseñanza innovadora respecto de los enfoques en Epidemiología y Salud Pública, aplicando una modalidad no convencional que enfrente a los estudiantes a distintos contextos epidemiológicos a través del cine, la literatura, la música, los textos de divulgación científica, los textos periodísticos, etc.
- Favorecer procesos de aprendizaje situado y significativo para los alumnos, atendiendo a los contextos y sus determinaciones.
- Promover procesos de aprendizaje autónomo e independiente
- Promover el desarrollo de la creatividad, la investigación y el pensamiento reflexivo.
- Generar estrategias que favorezcan la participación, la comunicación y el diálogo entre estudiantes y docentes.
- Promover vínculos con el conocimiento que atiendan a procesos formativos comprensivos, críticos y situados.

3) Programación de los contenidos

La programación de los contenidos implica tanto el proceso de selección, organización y secuenciación, como el establecer el diseño particular de la enseñanza, la secuencia de actividades de aprendizaje y su distribución en el tiempo, y las formas de seguimiento y evaluación para cada unidad temática.

Selección de contenidos, organización y secuencia

La selección debe hacerse teniendo en cuenta el contexto de enseñanza y su pertinencia en la formación de los alumnos. Este proceso pone en cuestión qué enseñar y también el cómo hacerlo (estrategias, métodos). Otro tema a tener en cuenta a la hora de seleccionar contenidos es el nivel previo de los alumnos y su adecuación a las exigencias de aprendizaje (conocimientos, experiencias, desarrollo), es decir qué contenidos se consideran necesarios para que los alumnos puedan inscribirse en este curso (sistema de correlatividades).

La organización de los contenidos debe atender a la agrupación de los mismos según sus relaciones lógicas y teniendo en cuenta la significación de los mismos para los estudiantes. En este momento del proceso cabe detenerse en ciertos interrogantes: ¿Qué relaciones tienen estos contenidos entre sí? ¿Qué sentido o finalidad educativa los integra? ¿Qué relación tiene el conjunto integrado de contenidos con las necesidades y las capacidades de los alumnos? (Davini, 2008). Responder estas cuestiones permite establecer jerarquías internas a los contenidos ya que algunos de ellos pueden ser más sustantivos que otros para la comprensión del conjunto.

La secuencia implica ordenar los contenidos. Sin embargo, atendiendo a las características de los sujetos, del contenido y los propósitos de esta propuesta

se ha pensado en distintas alternativas que resulten del acuerdo entre docentes y alumnos: una secuencia abierta o la posibilidad de que, partiendo de un tema puntual, puedan abordarse varios ejes temáticos ya que existen interconexiones entre ellos.

A continuación se presenta un listado de los grandes temas a desarrollar en el transcurso del curso. Cada uno de ellos será abordado a partir de la selección de recursos no convencionales como instrumentos de mediación. La utilización de los mismos se caracterizará por una cierta flexibilidad, de forma tal que un mismo tema pueda ser abordado con diferentes herramientas en distintos tiempos, con el uso parcial de un recurso, o con más de un tipo de recursos acompañados por la información científica correspondiente.

- Eje temático I. Vinculo hombre-animal y Salud

Desde siempre el hombre se ha vinculado de diferente manera con la naturaleza y, por ende, con los animales. En la alimentación, el trabajo, las guerras, la seguridad, el entretenimiento, la diversión, el aprendizaje, la experimentación, la compañía, la medicina, la religión, etc., los animales han acompañado a los seres humanos. Esa larga historia de interacción entre los hombres y los animales ha ido evolucionando y cambiando. Es importante hacer una revisión de esos vínculos desde sus inicios, así como reflexionar sobre el papel que cumplen los animales en la actualidad contribuyendo al bienestar físico, psíquico y social de las personas. Tanto los primeros, como los recientes, estudios científicos sobre el tema, se centraron en la problemática social y epidemiológica que implicaba la tenencia de animales en ambientes urbanos. Hoy, hay un creciente interés en su estudio e investigación, acompañado de un

reconocimiento de la alta complejidad de las interacciones humano-animal que comprenden aspectos económicos, legales, sociales, sanitarios, culturales, éticos, filosóficos etc. e implican la necesidad de un abordaje multidisciplinario. En este contexto, la multiplicidad de miradas que debieran darse en las relaciones hombre-animal conduce también a la necesidad del debate entre los profesionales veterinarios que, de una u otra manera, estamos comprometidos en esas relaciones.

Contenidos:

Domesticación. Significado social de los animales. Animales domésticos, silvestres, exóticos y salvajes. Tráfico de animales. Zoológicos. Reservas animales. Programas de conservación de especies amenazadas. Mascotas. Zoonosis. Animales y: zooterapia, seguridad, deportes, espectáculos, trabajo, experimentación y producción de proteína animal. Declaración universal de los Derechos Animales. Legislación nacional y uso de animales. Bienestar Animal. Roles de la sociedad y uso de animales. Roles del profesional veterinario.

- Eje temático II. Salud Pública. Salud Pública Veterinaria. Un Mundo, una Salud

Cada sociedad tiene, en momentos particulares, diferentes visiones sobre el significado de salud. Esto implica que el concepto de salud es una construcción social. La definición vigente de la Organización Mundial de la salud (OMS, 1948) dice: “la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones y/o enfermedades”. Esta definición, con sus aciertos y desaciertos, sigue siendo relevante pues es la base de acción de la OMS, máximo organismo gubernamental mundialmente reconocido en materia de salud. Sin embargo, hoy se considera la salud como un fenómeno complejo que

necesita de la concurrencia e integración de diversas disciplinas para su comprensión. Para Briceño-León (2000): “la salud es una síntesis, es la síntesis de una multiplicidad de procesos, de lo que acontece con la biología del cuerpo, con el ambiente que nos rodea, con las relaciones sociales, con la política y la economía internacional”.

La Sociedad Interamericana de Salud Pública Veterinaria (SISPVET), en su declaración de Bonito, Brasil (2009) señala, “[...] no puede haber salud humana si no hay salud animal, y ambas no pueden existir si el ambiente no es saludable, si está deteriorado, si no es sustentable”. El concepto de “Una salud” apunta a fortalecer la comunicación y la interacción entre las disciplinas que de algún modo se ven involucradas en los procesos de salud. La OMS, la OIE y la FAO, entre otras instituciones, están impulsando este nuevo paradigma de “Un Mundo, una Salud”. En este contexto, los veterinarios deben estar preparados para comprender la necesidad de la interdisciplinariedad, la transdisciplina y el único concepto de salud.

El concepto de salud pública también es dinámico y cambiante. La definición actualmente vigente fue definida por la OMS en 1973 y dice:

La salud pública son todas las actividades relacionadas con la salud y enfermedad de una población, el estado sanitario y ecológico del entorno de vida, la organización y funcionamiento de los servicios de salud y enfermedad, la planificación y gestión de los mismos y la educación para la salud.

La expresión Salud Pública Veterinaria (SPV) fue usada por primera vez en 1946 por la OMS con el fin de proveer un marco conceptual y una estructura programática para aquellas actividades de salud pública que requieren la

aplicación del conocimiento, competencia y recursos de la medicina veterinaria para la protección y promoción de la salud humana. El concepto de SPV ha sido el resultado de múltiples necesidades de salud y de desarrollo económico de los países y comprende un amplio grupo de actividades, tareas y responsabilidades instrumentadas desde los Servicios Veterinarios -directamente relacionadas con la salud pública- cuyo objetivo principal es contribuir al desarrollo y bienestar del hombre a través del suministro de alimentos inocuos y de alta calidad, el control de las enfermedades zoonóticas, la preservación del medio ambiente y la investigación biomédica mediante el desarrollo de modelos animales.

Contenidos:

Organización Mundial de la Salud (OMS), Organización Panamericana de la Salud (OPS), Organización Mundial de Sanidad Animal (OIE), Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO): Constitución. Países miembros. Funciones y responsabilidades. Colaboración FAO-OIE-OMS. Concepto de Salud. Cambios conceptuales. Un mundo, una Salud. Concepto Salud Pública. Salud Pública Veterinaria. Servicios Veterinarios: Constitución. Organización y coordinación a nivel nacional. Funciones y responsabilidades. Políticas Sanitarias. Programas específicos. Integración regional e internacional. Redes SAPUVET y SPvet.

- Eje temático III. Modelos y Procesos de salud-enfermedad

De la misma manera que ha cambiado el concepto de salud lo ha hecho el concepto de enfermedad, siendo las diversas concepciones existentes sobre ambos estados el resultado de un determinado contexto histórico y socio cultural. Alrededor de los años 60, la reflexión sobre el concepto de enfermedad puso en cuestión el paradigma dominante que consideraba a la enfermedad como un

fenómeno biológico individual. Diferentes situaciones de crisis políticas, sociales y económicas que comprenden también una crisis de la práctica médica, reconociendo su incapacidad para explicar los principales problemas de salud de la población, llevaron a la idea de que los procesos de salud-enfermedad pueden ser analizados como procesos sociales.

La naturaleza social de la enfermedad estaría dada entonces por los perfiles patológicos de cada grupo social en un tiempo y momento determinado (estudios epidemiológicos), los cuales adquieren características particulares según se establezcan la producción y las relaciones sociales de producción. El hecho de explicar los procesos de salud enfermedad desde lo social implica poner en un segundo plano el carácter individual de la enfermedad y las características biológicas de la población. Sin embargo, los estudios sociales no se limitan a lo descriptivo sino que pretenden generar conocimiento respecto de las causas determinantes de los diferentes estados de salud de una población. Los modos de vivir en sociedad son los que determinan las alteraciones biológicas de sus individuos. Vista de esta manera, la enfermedad es una realidad compleja que ya no puede explicarse con los modelos de causalidad característicos del pensamiento médico. Entender cómo se relacionan los aspectos sociales y biológicos en contextos históricos particulares implica explicitar que los procesos de salud-enfermedad, en términos generales, están determinados por el modo en que el hombre se apropia de la naturaleza.

La reflexión sobre las diferentes interpretaciones del proceso de salud-enfermedad no solo posibilita otra mirada sobre la problemática de la salud sino que tiene implicancias directas en los comportamientos o acciones destinadas a

conservar el estado de salud y/o revertir el estado de enfermedad de una población.

Contenidos:

Modelo biomédico. Modelo procesal. Modelo sistémico. Modelo socio-cultural. Modelos causales. Enfoque ecosistémico en salud. Determinantes de enfermedad. La enfermedad como sistema.

- Eje temático IV. Medio ambiente y Salud

El concepto de “Un mundo, una salud” o “Una sola salud” parte del principio de que el estado sanitario de los seres humanos está relacionado con el de los animales, y de que ambas poblaciones afectan al medio ambiente en el que coexisten y son afectadas por él. La emergencia de enfermedades virósicas, bacterianas y parasitarias se ve impulsada por los cambios ecosistémicos que se asocian con el crecimiento de la población mundial, el aumento de la demanda de proteína animal, el consumo insostenible de los recursos naturales, la pérdida de biodiversidad y la fragmentación del hábitat. La presencia e impacto de los seres humanos sobre su entorno ha alterado las relaciones entre el hombre y su ambiente y, consecuentemente, la dinámica de las enfermedades. Además, el cambio climático y la pérdida de resiliencia ecosistémica son factores que preparan el terreno para la irrupción de nuevas amenazas para la conservación y la salud. En un mundo globalizado, en el cual los patógenos pueden recorrer la totalidad del planeta en un día, las enfermedades emergentes y reemergentes pueden tener consecuencias socioeconómicas adversas considerables. Las repercusiones pueden ser graves, afectando los medios de vida, la seguridad alimentaria, la economía y la salud pública.

Entre los factores asociados a la emergencia de enfermedades podemos mencionar los cambios en el uso de la tierra y del agua, en las prácticas agropecuarias, en los agentes productores de enfermedad, climáticos, demográficos y sociales, en la movilidad de personas, en los movimientos de animales y productos de origen animal, en el transporte de alimentos y en los hábitos alimenticios.

La ocurrencia de enfermedades emergentes y reemergentes como fiebre amarilla, dengue, Ébola, VIS (virus de la inmunodeficiencia de los simios), rabia, SARS (síndrome respiratorio agudo severo), influenza aviar altamente patógena (IAAP) paludismo, gripe porcina, enfermedad del sueño, leishmaniasis, piroplasmosis, enfermedad de Lyme, leptospirosis, tuberculosis bovina, Chagas está directa o indirectamente relacionada a cambios ambientales. En Argentina podemos agregar el síndrome pulmonar por Hanta, la fiebre hemorrágica argentina, el Chagas, etc.

Aunque se necesitan mayores conocimientos científicos para entender las complejas relaciones entre emergencia y reemergencia de enfermedades y cambios ecológicos, es clara la necesidad de un abordaje multidisciplinario y el establecimiento de medidas de vigilancia activa y monitoreo del estado sanitario en las poblaciones.

Contenidos:

Eco-epidemiología. Epidemiología del paisaje. Ecosistema. Ecosistema saludable. Interfase humano-animal-ecosistema. Interfase doméstico-silvestre. Transición epidemiológica. Nidalidad. Barreras ínter especies. Agentes patógenos o factores de selección. Cadenas tróficas. Bioacumulación. Biotransformación.

Biodiversidad. Vigilancia epidemiológica. Rol de los Servicios Veterinarios. Colaboración FAO-OIE-OMS. Sistema Mundial de Alerta y Respuesta Rápida de las principales enfermedades animales (iniciativa GLEWS). Legislación nacional e internacional para el control de enfermedades nuevas o reemergentes.

- Eje temático V. Procesos productivos y Salud

Las sociedades humanas y la naturaleza estuvieron vinculadas desde siempre a través de una dinámica productiva establecida en función de los recursos naturales, cuyos inicios pueden encontrarse en la agricultura y la domesticación de los animales. Actualmente, ese vínculo se ha transformado en una sobre explotación de los recursos naturales con inevitables costos sociales, económicos, culturales, medioambientales y sanitarios.

La economía argentina se organizó inicialmente alrededor de la extraordinaria productividad del sector agropecuario. La provisión de carnes y cereales a los países centrales y la importación de bienes industriales, constituyeron la base de la matriz productiva. Los sucesivos cambios en el sector agropecuario, consecuencia de cambios en las economías y políticas a nivel nacional e internacional, llevaron a la consolidación de un sistema de agro negocios en nuestro país caracterizado por el modelo sojero. En este contexto, los sistemas ganaderos también han sido afectados por la alta especialización de los sistemas productivos del sector agropecuario. Sin embargo, no debería olvidarse que la actividad ganadera es la producción y el ambiente relacionados formando parte de una compleja actividad del hombre en la que deben contemplarse aspectos relacionados con la salud, el medioambiente, lo económico, lo político y lo social.

El modelo del agronegocio en Argentina está sustentado por los conocimientos científico-tecnológicos validados desde las universidades y avalados por organismos científicos nacionales. Una expresión más en este sentido lo constituye el Plan Estratégico Agroalimentario y Agroindustrial participativo y federal 2010-2020 (PEA, 2010), en cuya realización participaron el ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación, ministerios provinciales, organismos descentralizados (INTA, SENASA, INASE, PROSAP, INV, INIDEP), organismos internacionales (FAO, CEPAL, IICA, PNUD), cámaras empresariales y distintas unidades académicas, públicas y privadas, entre las cuales se encuentra nuestra facultad.

El PEA está orientado al crecimiento sustentable de la producción agroalimentaria y agroindustrial con el fin de generar una mayor riqueza con valor agregado, en particular en origen, que beneficie con desarrollo, justicia social, equidad territorial, arraigo y seguridad alimentaria nutricional a todo el pueblo de la Nación Argentina

Este Plan propone para los próximos años un Modelo de Valor Agregado con Desarrollo con cuatro Fines Estratégicos: económico-productivo, socio-cultural, ambiental-territorial y estratégico-institucional. Como profesionales directamente involucrados con el sector agropecuario debemos reflexionar sobre los alcances de este modelo y sobre las diferentes dimensiones que se verán afectadas con su desarrollo.

Contenidos:

Producción y matriz productiva. Sector agroalimentario y agroindustrial. Revolución Verde. Modelo agroexportador. Proceso de sojización. Agronegocios. Desarrollo sustentable. Argentina como productor y proveedor de alimentos. Seguridad alimentaria. Soberanía alimentaria. PEA y metas productivas. Sistemas

normativos EUREP-GAP e IFOAM. Ganadería y producción de productos pecuarios. Ganadería y cambio climático. Salud productiva. INTA. SENASA. INASE. PROSAP. INV, INIDEP. FAO. CEPAL. IICA. PNUD.

- Eje temático VI. Situaciones de desastres y Salud

El mundo es afectado por desastres naturales que involucran a todos los seres vivos, entre los que revisten particular interés para los veterinarios: el ser humano, las especies productoras de alimentos, los animales de compañía y los animales salvajes y silvestres. Terremotos, tormentas, erupciones volcánicas, avalanchas, inundaciones, sequías, incendios, epidemias, etc. provocan la muerte de personas y animales, escasez de alimentos, desplazamiento de poblaciones humanas y animales, proliferación de vectores de enfermedades, aumento de la incidencia de enfermedades infecciosas, aumento de enfermedades zoonóticas con afectación de la comercialización de alimentos y/o derivados con el consecuente impacto económico y social. La solución rápida y eficiente de estas situaciones de emergencia requiere contar con recursos humanos, infraestructura y planes de acción/contingencia adecuados. La salud pública veterinaria (SPV), como componente de los sistemas oficiales de salud pública, constituye un ámbito clave para mitigar las consecuencias de estos fenómenos, sobre todo previniendo y/o controlando enfermedades y garantizando la inocuidad de los alimentos.

Contenidos:

Situaciones de emergencia y/o desastre. Emergencias epidémicas, no epidémicas o mixtas. Servicios veterinarios oficiales. Comité Nacional de Emergencia. Programas de contingencia. Acciones.

- Eje temático VII. Promoción de la salud y prevención de las enfermedades

La promoción de la salud fue definida en la primer Conferencia Mundial sobre la Promoción de la Salud, en el documento conocido como Carta de Ottawa (1986), considerado como el elemento fundador del movimiento de la promoción de la salud en el mundo. A partir de entonces, la misma es definida como “el proceso que permite a las personas incrementar el control sobre su salud para mejorarla”, generando cambios en el entorno que ayudan a proteger la salud. La promoción de la salud es un proceso político y social que comprende las acciones destinadas a fortalecer las habilidades y capacidades de los individuos, así como aquellas dirigidas a modificar las condiciones sociales, ambientales y económicas con el fin de mitigar su impacto en la salud pública e individual. Las áreas de acción planteadas para su logro son: el establecimiento de una política saludable, la creación de entornos que apoyen la salud, el fortalecimiento de la acción comunitaria para la salud, el desarrollo de habilidades personales y la reorientación de los servicios sanitarios. Los alcances de la Carta de Ottawa se han consolidado y ampliado en las sucesivas conferencias mundiales. En Helsinki (2013) el enfoque de la Conferencia fue puesto en el planteo de la “Salud en todas las políticas” (STP). Teniendo en cuenta que la salud está determinada por factores externos al ámbito sanitario, una política sanitaria eficaz debe atender a todos los ámbitos políticos: social, fiscal, medioambiental, educativo y de investigación científica. La educación para la salud está implícita en el concepto de promoción de la salud y el acceso a la educación sanitaria resulta indispensable para alcanzar la participación y el empoderamiento de las personas y las comunidades. La educación para la salud implica la transmisión de la información y el desarrollo de la motivación necesaria para adoptar medidas

destinadas a mejorar la salud. Formando parte de la promoción, y a veces confundiendo con ella, está el concepto de la prevención orientado hacia las acciones de detección, control y disminución de los factores de riesgo o factores causantes de conjuntos de enfermedades o de una enfermedad específica.

Como profesionales de la salud debemos profundizar en los alcances de la promoción como paso previo a la posibilidad de actuar para que efectivamente se promueva la salud entendida como “Una salud”.

Contenidos:

Promoción de la salud. Conferencias Mundiales. Cambios conceptuales. Acciones. Prevención de la salud. Prevención primaria, secundaria, terciaria. Comunicación en salud. Educación en salud.

Bibliografía Básica

Acosta, L., Buzai, G., Curto, S., Escuela, M., Guimarães, R. Llull, V., Pickenhayn, J. (2009). Salud y enfermedad en geografía. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Alcántara Moreno, G. (2008). La definición de salud de la Organización Mundial de la Salud y la interdisciplinariedad. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, Año 9, N° 1, 92-107.

Almeida Filho, N., Rouquayrol, M. Z. (2008). Introducción a la Epidemiología. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Anlló, G., Bisang, R., Campi, M. (2013). Claves para repensar el agro argentino. Buenos Aires: Eudeba.

- Beldomenico, P. M. (2006). Medicina y animales silvestres: desafío para las ciencias veterinarias en el siglo XXI. *Revista FAVE-Ciencias Veterinarias*, 5 (1-2), 7-20.
- Chaverri Suárez, F. (2011). El vínculo humano-animal y la fundamentación para la ética animal: Temas para la bioética. *Praxis*, 67, 129-139.
- Czeresnia, D., Machado de Freitas, C. (2008). Promoción de la Salud. Conceptos, reflexiones, tendencias. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Declaración Universal de los Derechos del Animal (2007). *Eukasia. Revista de Filosofía*, año II, 11, 105-109.
- Eddi, C. (2010). La salud pública veterinaria en situaciones de desastres naturales y provocados. *FAO*, 1-33.
- Giarracca, N., Teubal, M. (2013). Actividades extractivas en expansión. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- Gimeno, E. (2003). La organización de los Servicios Veterinarios en Latinoamérica y su evolución. *Revue scientifique et technique International Office of Epizootics*, 22(2), 449-461.
- Gutiérrez, G., Granados, D. R., Piar, N. (2007). Interacción humano-animal: características e implicaciones para el bienestar de los humanos. *Revista colombiana de psicología*, N° 16, 161-184.
- Ley General del Ambiente N° 25675. (2002).

- Newman, S. H. (2010). Una salud, un destino: apreciar la conectividad sanitaria entre los ecosistemas, la vida silvestre, el ganado y la población. *Unasylva*, 236, Vol. 61, 11.
- Ortega, C., de Meneghi, D., de Balogh, K., de Rosa, M., Estol, L., Leguia, G., Fonseca, A., Torres, N., Caballero-Castillo, N. (2004). Importancia de la salud pública veterinaria en la actualidad: el proyecto SAPUVET. *Revue scientifique et technique International Office of Epizootics*, 23 (3), 841-849.
- OIE (2011). Colaboración FAO-OIE-OMS. 55-58.
- OIE (2012). Responsabilidades compartidas para abordar los riesgos sanitarios en la interfaz de los ecosistemas hombre-animal: Experiencias, funciones nacionales e internacionales en el desarrollo pasado y futuro del enfoque “Una sola salud”.
- PEA (2010). Plan estratégico agroalimentario y Agroindustrial participativo y federal 2010-2020. Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación Argentina, 1-159.
- Rivera Ferre, M. G. (2007) Ganadería. *El ecologista*, N° 54, 33-34
- Ruiz, A., Estupiñán, J. (1992). Organización de los Servicios de salud pública veterinaria en América Latina y el Caribe. *Revue scientifique et technique International Office of Epizootics*, 11 (1), 117-146.
- Silva, M. A. (2008). Los desafíos de la Argentina en torno al crecimiento rural a espaldas del medioambiente y la salud. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 1-30.

Soler-Tovar, D., Romero-Prada, J. R., Villamil-Jiménez, L. C., Gómez Ramírez, A. P., Jaimes-Olaya, J. A. (2010). Interfaces humano-animal-ecosistema: aproximación conceptual. Revista SAPUVET de Salud Pública, N° 2, 13-25.

Steinfeld, H., Gerber, P., Wassenaar, T., Castel, V., Rosales, M., de Haan, C. (2006). La larga sombra del Ganado. Problemas ambientales y opciones. LEAD-FAO.

Testa, M. (2009). Pensar en salud. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Fuentes de consulta

FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación)
<http://www.fao.org/>.

INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria). <http://www.inta.gov.ar/>.

IZLP (Instituto de Zoonosis Luis Pasteur)

OIE (Organización Mundial de Sanidad Animal). <http://www.oie.int/>.

OMS (Organización Mundial de la Salud). <http://www.who.int/>.

OPS (Organización Panamericana de la Salud). <http://www.paho.org/>.

SENASA (Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria)
<http://www.senasa.gov.ar/>.

Características centrales de la propuesta:

Actividades presenciales obligatorias (APOs)

Las prácticas de la enseñanza están dirigidas a la asimilación de conocimientos y al desarrollo de las capacidades de pensamiento; se busca que quienes aprenden adquieran conocimientos y los integren, desarrollando habilidades para conocer, manejar informaciones y seguir aprendiendo. Esto implica el procesamiento activo de quien aprende poniendo en juego sus esquemas de acción, sus operaciones intelectuales, sus repertorios de ideas, experiencia y conceptos previos. Para Davini, (2008), el conjunto de propuestas metodológicas correspondientes a estas intenciones educativas se clasifican/dividen en tres grupos:

- La familia de los métodos inductivos: dirigidos a la formación de conceptos, la inferencia de principios y regularidades de los fenómenos, y la formulación de hipótesis, mediante la observación, el manejo, la organización y la utilización de los datos empíricos, en forma directa y/o de fuentes secundarias.
- La familia de los métodos de instrucción: dirigidos a la asimilación de conocimientos y de cuerpos organizados de conocimientos (teorías, conceptos, principios, normas y procedimientos).
- La familia de los métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual: dirigidos a promover la flexibilidad del pensamiento y a movilizar creencias y supuestos personales, ampliando la conciencia y la comprensión de otros enfoques, concepciones o modos de entender el mundo.

Aunque todos tienen los mismos objetivos, los alcanzan de diferentes maneras y mediante el desarrollo de distintas habilidades cognitivas. La selección de uno u otro grupo de métodos depende de los propósitos educativos, el tipo de contenidos a enseñar, las condiciones en las que se enseña, etc. Momentáneamente, y reiterando que esta propuesta constituye una primera aproximación susceptible de cambios y adaptaciones, optamos por el grupo de métodos incluidos en el tercer grupo, sin que eso signifique que no puedan integrarse otras instancias de aprendizaje pertenecientes a los otros grupos.

Los seres humanos, independientemente de nuestra edad, tenemos formas particulares de pensar, entender y explicar el mundo en el que vivimos. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de un trabajo reflexivo, pueden ampliar, modificar o mejorar las formas de percibir y concebir el mundo. En el grupo de métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual, lo determinante es la enseñanza a través de la reflexión. Su desarrollo requiere de un ambiente de enseñanza participativo y de interacciones horizontales entre los actores del proceso educativo.

Método de diálogo reflexivo: Davini (2008) refiere a la larga trayectoria de este método a través de la mención de quienes, de una u otra manera, lo han promovido: Sócrates, Dewey, Schön, Bruner, Mercer, Freire. Su base es la conversación en la que las personas participan intercambiando observaciones, experiencias, puntos de vista y concepciones sobre los contenidos en cuestión. A través del diálogo se forman o modifican sus ideas, supuestos, conceptos. En esta conversación participan: sujetos activos, contenidos, un medio representado por la palabra y un camino dirigido a construir significados, elaborar conceptos, interpretar y explicar. La pregunta tiene un rol preponderante en este diálogo, no

como interrogatorio ni como evaluación sino como “pregunta reflexiva” basada en la curiosidad, el asombro, la búsqueda y la comprensión. El acento está puesto en el diálogo y la indagación con los alumnos, en la reflexión conjunta de docentes y alumnos. Se trata de generar un espacio donde la pedagogía de la pregunta esté presente: donde aprendamos a poner en cuestión, preguntar, buscar respuestas, rehacer preguntas. Un espacio donde, como sostienen Freire y Faundez (2013), “jamás se le falte el respeto a ninguna pregunta y el profesor valore en toda su dimensión aquello que constituye el o los lenguajes, que son preguntas antes que respuestas”. El rol del profesor es el de actuar como guía, como facilitador y promotor de la reflexión conjunta.

Método de cambio conceptual: Un gran desafío de los procesos de enseñanza-aprendizaje es generar en los estudiantes el razonamiento crítico ante el conocimiento y ante sus propios supuestos. De acuerdo al método de cambio conceptual, estos desafíos implican la necesidad de provocar conflictos de interpretación de diferentes formas:

- Poniendo en tensión sus propias interpretaciones o concepciones con informaciones de una determinada realidad (conflicto empírico).
- Contrastando sus interpretaciones con otros enfoques conceptuales (conflicto teórico)

La flexibilidad conceptual y el pensamiento crítico también implican analizar críticamente el conocimiento que se enseña y estudia, evitando la visión del conocimiento teórico o científico como algo cerrado, estático, neutro o descontextualizado:

- Contrastando distintas miradas sobre una misma realidad (conflicto entre teorías).
- Contrastando uno o más enfoques con el contexto particular (conflicto práctico).

En cualquier caso, la enseñanza integra la orientación de construcción activa y participativa del conocimiento y la orientación de la instrucción: los alumnos reflexionan, analizan y reelaboran, al mismo tiempo que se transmiten otras alternativas para entender la realidad.

Para Davini (2008), estos métodos son solo un conjunto de herramientas que permiten a los profesores elaborar sus estrategias de enseñanza. Sin embargo, apuntan a la necesidad de reconocer que el acceso, la circulación y la distribución del conocimiento no son exclusividad del espacio académico, y de que todos los recursos de conocimiento constituyen un significativo aporte a ser integrado desde el diseño de estrategias docentes. A estos métodos podemos agregar otros como el de estudio de casos, la solución de problemas, la construcción de problemas o problematización, y el planteo/resolución de proyectos, genéricamente agrupados bajo la denominación de métodos de Aprendizaje Basado en Problemas. Los mismos se han generado teniendo en cuenta que los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen aspiraciones que van más allá de la asimilación de conocimientos académicos y del desarrollo conceptual. Apuntan a capacitar para la acción en contextos distintos del ambiente universitario; a afianzar la capacidad de intervención y acción en contextos reales complejos, ante problemas integrales que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y el ejercicio del juicio profesional. Desde lo

metodológico, se parte de problemas y situaciones de las prácticas mismas. En general, tienen una correspondencia con la enseñanza como guía y cualquiera de ellos puede ser integrado a los métodos seleccionados como eje central de la metodología de enseñanza.

La modalidad organizativa de la enseñanza para las APO será pautaada bajo la forma de seminario-taller como eje central del curso con tutorías complementarias (de Miguel Díaz, 2005; Davini, 2008), teniendo en cuenta que el énfasis está puesto en el mayor protagonismo de los alumnos.

Seminario-taller: Se define esta modalidad como el “espacio físico o escenario donde se construye, con profundidad, una temática específica del conocimiento en el curso de su desarrollo y a través de intercambios personales entre los asistentes” (de Miguel Díaz, 2005). Esta estrategia favorece la interacción, el intercambio de experiencias, la crítica, el diálogo, la discusión y la reflexión entre los participantes. El seminario-taller centra el protagonismo en la actividad grupal constituyéndose en un espacio de trabajo colectivo. El papel del profesor puede considerarse como de moderador o facilitador, mientras que el papel de los estudiantes es fuertemente activo. El objetivo académico de su implementación es la construcción participativa del conocimiento a partir del análisis de diferentes tipos de textos u otros recursos, trabajos grupales, presentaciones, estudios de caso, observación de videos, etc.

Tutorías: La tutoría es una “modalidad en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre el docente o tutor -como facilitador- y uno o varios estudiantes” (de Miguel Díaz, 2005). Se plantea para este curso la tutoría como estrategia de enseñanza planificada para el

seguimiento y supervisión de la elaboración y presentación de trabajos grupales, durante todo el período de formación. Con este sistema de tutoría docente se pretende optimizar los procesos de aprendizaje en el ámbito disciplinar específico. En un sistema de enseñanza centrado en el aprendizaje activo de los estudiantes, la tutoría es el tiempo en el que el profesor realmente dedica y atiende al estudiante en su aprendizaje.

Actividades no presenciales:

En el caso de las actividades no presenciales, se propone tanto el trabajo de estudio individual como grupal (lectura de material bibliográfico, actividades de búsqueda de material y elaboración de trabajos).

Secuencia de actividades de aprendizaje y su distribución en el tiempo

Este punto se corresponde con la previsión de la secuencia de actividades en el aula y representan un esquema básico de actividades a desarrollar a lo largo de un tiempo de asimilación y aprendizaje. Éstas deberán tener correspondencia con las características de los contenidos y la estrategia de enseñanza elegida. Tras una selección apropiada de los recursos para la enseñanza -teniendo en cuenta su relevancia en el campo disciplinar, su disponibilidad, su extensión, su impacto, su efectividad, etc.-, se expone el siguiente esquema de trabajo áulico:

Introducción o apertura

Realización de una breve introducción al tema que permita adquirir el marco referencial mínimo para comprender, dudar, indagar, poner en cuestión, sacar conclusiones y fijar conocimientos.

Desarrollo

- Presentación del tema y el/los recurso/s a utilizar: relevancia del tema, identificación del tipo de recurso (audiovisual, fotográfico, literario, periodístico, etc.), origen, autores, contexto de realización.
- Utilización del/los recurso/s propiamente dicho/s: visualización de una película o de una secuencia de la misma, lectura de un texto o de una secuencia (cuento, poesía, artículo periodístico, etc.), observación de una fotografía, un cuadro o un dibujo, escucha de una canción, etc.
- Actividades complementarias: debate grupal, comentarios, valoraciones, contrastación y análisis. Cuando se trabaja con una película, un video, una fotografía, una canción, un cuadro, se pretende que las personas que participan de la experiencia efectúen procesos de búsqueda, revisión crítica, elaboración y reelaboración de los conocimientos.

Integración final

Recuperación de reflexiones y elaboración de significados.

Revisión y conclusiones

Análisis del camino recorrido, lo que facilitará la adecuación de la estrategia y recurso/s empleados a otras circunstancias de aprendizaje.

Espacios áulicos

La clase constituye el “espacio áulico” donde se pretende suceda el acto educativo de comunicación entre docentes, alumnos y recursos de aprendizaje, en un contexto espacial-temporal y sociocultural determinado. La adecuación de estos ambientes es crucial para facilitar los aprendizajes. Los espacios físicos

determinan la distribución de lugares y objetos, pero también la posibilidad de circulación y, con ella, la posibilidad de interacción y encuentro con los otros. Su confortabilidad predispone y condiciona -facilitando u obstaculizando- la apropiación de los espacios de aprendizaje. Las limitaciones estructurales pueden modificarse ampliando estos espacios en bibliotecas, en ambientes externos y/o con actividades no presenciales.

Los espacios temporales refieren a la secuencia de actividades en el aula. Estos espacios están en permanente tensión con los espacios temporales de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, las actividades se enmarcan dentro de un tiempo externo medible y dado que está regulado por la institución: carga horaria total, hora académica, calendarios (fechas de exámenes, parciales, feriados, etc.). Por otro lado, están los tiempos internos requeridos por los alumnos, por los contenidos, por los recursos utilizados y las actividades pensadas, etc. En nuestra propuesta, el tiempo de los recursos se constituye en un condicionante importante a la hora de la organización de las actividades: el tiempo de ver una película es completamente diferente del que lleva mirar una fotografía, escuchar una canción, o leer un artículo. La distribución y administración de los tiempos internos deben corresponderse con las intencionalidades educativas de la propuesta y, por lo tanto, no podemos dejar de contemplar que los mismos deben adecuarse a cada situación educativa, sin por eso dejar de tener presente los criterios básicos de jerarquía, ritmo y secuencia integradora para su gestión (Freire, 2003; Davini, 2008).

La coordinación de la clase implica el manejo de la participación de los alumnos, teniendo en cuenta la diversidad al interior del grupo. Personas con diferentes experiencias, modos de acción y reacción, intereses, expectativas y

con situaciones personales, familiares y sociales muy distintas en su interacción conjunta conforman un sistema social. El desafío docente está en reconocer y valorar la diversidad y al mismo tiempo facilitar la actividad grupal.

4) Selección de materiales y recursos

Los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren de un “ambiente” apropiado que incluye los recursos que actúan como apoyo de esos procesos. El desarrollo del curso está basado en la utilización de recursos no convencionales que posibiliten a los alumnos la experiencia e interacción con otros modos de comunicación y representación de la realidad. En ese marco, tal como mencionamos anteriormente, se plantea la utilización de películas, videos, obras literarias, obras musicales, obras plásticas, fotografías, textos de divulgación científica, artículos periodísticos y artículos científicos. A modo de ejemplo, se presenta una lista que solo pretende ser el inicio de un amplio “banco de recursos” construido a partir del aporte permanente de docentes y alumnos.

Recursos Didácticos

Textos (literarios, periodísticos, de divulgación científica y científicos)

Agnese, G. (2011). Historia de la fiebre hemorrágica argentina. Imaginario y espacio rural (1963-1990). Rosario: Prohistoria Ediciones.

Alinovi, M. (2009). Historia de las epidemias. Pestes y enfermedades que aterrorizaron (y aterrorizan) al mundo. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Álvarez, A. C. (2010). Entre muerte y mosquitos. El regreso de las plagas en la Argentina (Siglos XIX y XX). Buenos Aires: Editorial Biblos,

Barruti, S. (2013). Mal comidos. Cómo la industria alimentaria argentina nos está matando. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta.

Belozerskaya, M. (2008). La jirafa de los Medici. Y otros relatos sobre animales exóticos y el poder. Barcelona: Gedisa editorial.

Cagliani, M. (2014). El peor error del género humano. Diario Página 12, 18 de enero

Camus, A. (2007). La peste. Buenos Aires: DeBolsillo.

Cartwright, F., Biddiss, M. (2005). Grandes pestes de la historia. Buenos Aires: El Ateneo.

Cook, N. D. (2005). La Conquista biológica. Las enfermedades en el Nuevo Mundo. España: Editorial Siglo XXI.

Cortez, A. (1977). Callejero. En: Equipaje. Barcelona, Editorial Pomaire, S. A. 83-90

De Kruif, P. (2000). Los cazadores de microbios. México: Editorial Porrúa.

Fleck, L. (1986). La génesis y el desarrollo de un hecho científico. España, Madrid: Alianza Editorial SA.

Foer, J. S. (2011). Comer Animales. Barcelona: Seix Barral.

Jáuregui, J. A. (2006). Juicio a los humanos. Los animales tienen la palabra. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.

Moratal Ibañez, L. M.; Carli, A. J., Kennel, B. (2006). Mal de Chagas. La enfermedad de la pobreza, Casas de Fuego (1995). Revista Medicina y Cine, 2, 66-73.

Robin, M. M. (2008). Monsanto. De la dioxina a los OGM. Una multinacional que les desea lo mejor. España, Barcelona: Ediciones península.

Robin, M. M. (2012). El veneno nuestro de cada día. La responsabilidad de la industria química en la epidemia de enfermedades crónicas. La Plata: De la Campana.

Rodríguez Castillo, O. (1997). El Malevo. Poema.

Sacomanno, G. (2011). El jardín de la catástrofe. Diario Página 12. 9 de octubre.

Sanmartino, M. (2009). ¿Qué es lo primero que piensa cuando escucha la palabra “Chagas”? Revista de Salud Pública, (XIII) 1; 74-78.

Wolovelsky, E. (2013). Iluminación. Narraciones de cine para una crítica sobre la política, la ciencia y la educación. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Zabala, J. P. (2009). Historia de la enfermedad de Chagas en Argentina: evolución conceptual, institucional y política. Historia, Ciências, Saúde Manguinhos, 16 (1), 57-74.

Recursos Audiovisuales (películas y videos)

El velo pintado. (2006). Curran, J.

La peste. (1992). Puenzo, L.

Casas de Fuego. (1995). Stagnaro J. B.

Pánico en las calles. (1950). Kazan, E.

Epidemia. (1995). Petersen, W.

28 días después. (2002). Boyle, D.

Contagio. (2011). Soderbergh, S.

Aniceto (2008). Favio, L.

Wakolda (2013). Puenzo, L.

La cueva de los sueños olvidados (2010). Herzog, W.

El cielo otra vez (2014). Alonso, G.

Mi perro El malevo. Luengo JM (2010).

(<http://youtube.com/watch?v=aoQXaEyQP1E>)

El mundo según Monsanto. (http://biodiversidadla.org/Principal/Recursos-multimedia/video/El_mundo_segun_Monsanto2)

Carreros, relatos desde el rebusque.

<http://www.vuelodigital.com.ar/articulo/190/carreros-relatos-desde-rebusque-parte-1>

Recordando La Gloria. Un nuevo documental de televisión rastrea los orígenes de la pandemia del virus H1N. (http://biodiversidadla.org/Principal/Recursos-multimedia/Video/Recordando_la_Gloria)

Video musical “el glifosato” (banda “Mañana me canto”)

(<http://biodiversidadla.org/Principal/Recursos-multimedia/Video/Glifosato>).

CHAGAS. Reconocer miradas, sumar voces, acortar distancias.

<http://www.youtube.com/watch?v=rq8J8E4vPiw&noredirect=1>

FHA. Un riesgo latente. <http://vimeo.com/6801631>

Imágenes (fotografías, pinturas, dibujos)



La cueva de los sueños olvidados (2010). Herzog, W.



Néstor Favre-Mossier. "De sangre Roja" (Serie CHAGAS)

ESTAMOS CON LOS INGLESES EN ARGENTINA HAY AFTOSA

La Comisión Para el Manejo (CET) de los vacunos chilenos, encargada de "hacer que el mundo" -cabe de recordar como nombre de honor al Primer Virrey del Reino Unido, John Bull. La Comisión, reunida en Chile, decidió que, a pesar de que el primer trabajo, el informe sobre los vacunos que promuevan la aftosa en el Reino Unido, no ha sucedido todavía, el informe sobre las vacunas que promuevan la aftosa en Chile, ya ha sucedido hoy", declaró Latorre. "El informe ya se ha pasado a la Comisión y el informe del primer trabajo ya se ha pasado a la Comisión y el informe del primer trabajo ya se ha pasado a la Comisión..."

El informe de alta seriedad preparó cuidadosamente por el país, según el informe del primer trabajo, el informe sobre las vacunas que promuevan la aftosa en Chile, ya ha sucedido hoy", declaró Latorre. "El informe ya se ha pasado a la Comisión y el informe del primer trabajo ya se ha pasado a la Comisión..."

El Secretario de Agricultura y Ganadería argentino, ingeniero Carlos Méndez, dice a renovar una respuesta al informe inglés, que tiene "datos" y es "realidad". Los veterinarios y técnicos argentinos, según se sabe, ya se han movido para luchar en Inglaterra con los que se movieron con el mismo fin. El Secretario de Agricultura y Ganadería argentino, ingeniero Carlos Méndez, dice a renovar una respuesta al informe inglés, que tiene "datos" y es "realidad". Los veterinarios y técnicos argentinos, según se sabe, ya se han movido para luchar en Inglaterra con los que se movieron con el mismo fin. El Secretario de Agricultura y Ganadería argentino, ingeniero Carlos Méndez, dice a renovar una respuesta al informe inglés, que tiene "datos" y es "realidad". Los veterinarios y técnicos argentinos, según se sabe, ya se han movido para luchar en Inglaterra con los que se movieron con el mismo fin.

Para el doctor, ingeniero Carlos Méndez, publicado la información del informe del primer trabajo, el informe sobre las vacunas que promuevan la aftosa en Chile, ya ha sucedido hoy", declaró Latorre. "El informe ya se ha pasado a la Comisión y el informe del primer trabajo ya se ha pasado a la Comisión..."

RAUL GUTIERREZ

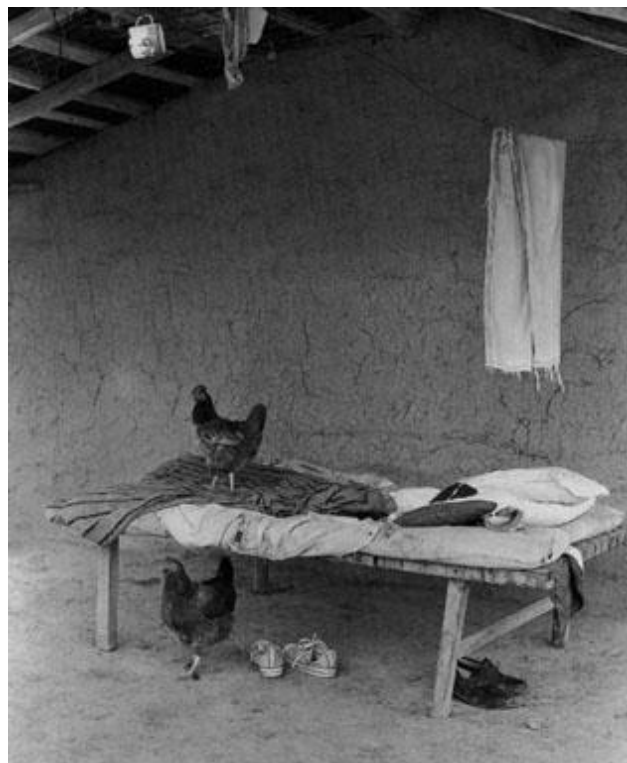
Revista Gente y la actualidad (1968). Garaycochea, C.



Cenizas Volcánicas. Erupción del Volcán Puyehue (2011). Gortari, S.



Cenizas Volcánicas. Erupción del Volcán Puyehue (2011). Gortari, S.



Catre y gallinas. Los Chiriguanos, Formosa. Zimmerman, M.



Hombre mapuche con sus perros durante la vuelta de la veranada. Primeros Pinos, provincia de Neuquén (1982). Zimmerman, M.

5) Evaluación y Sistema de acreditación

El sistema de acreditación y evaluación del curso estará dentro del marco general ya mencionado, el cual está establecido por el reglamento para el desarrollo de los cursos. Sin embargo, partiendo del hecho que la evaluación educativa es una construcción social y, por lo tanto, es susceptible de ser modificada, se proyecta una evaluación centrada en los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje: los sujetos que aprenden. Para que la evaluación contribuya con el desarrollo de los alumnos y la mejora de la enseñanza es importante comprender que se trata de un proceso que valora la evolución de los

alumnos y que tiene efectos sustantivos en su desarrollo. La intención educativa de una evaluación como proceso, continua, integrada al aprendizaje, formativa y motivadora requiere de nuevas estrategias de evaluación (Davini, 2008; Araujo, 2008).

Evaluación como proceso

Es un componente que acompaña todo el proceso de la enseñanza, cumple con diferentes funciones y aporta una diversidad de informaciones. En este proceso evaluativo pueden diferenciarse distintas instancias: la diagnóstica, la formativa y la recapituladora sin que medie necesariamente una sucesión temporal entre ellas.

La evaluación diagnóstica, utilizada al inicio de la actividad educativa, nos permite valorar:

- las características de los estudiantes
- sus capacidades, intereses y potencialidades
- sus conocimientos previos y sus posibles dificultades.

En consecuencia, constituye un punto de partida a la hora de tomar decisiones y establecer las pautas de gestión de las actividades áulicas. En el transcurso del proceso nos permite reconocer si hay dificultades o no, cuáles son y por qué se producen.

La evaluación formativa va de la mano con las distintas actividades de aprendizaje de los alumnos y nos permite actuar en el momento. Está centrada en el aprendizaje y dirigida a:

- detectar problemas en el desarrollo de las actividades
- interpretar avances y retrocesos
- reconocer errores y utilizarlos de manera positiva
- evaluar el comportamiento grupal y reforzar su coordinación
- reorientar las actividades programadas

La evaluación, por su parte, recapituladora apunta a valorar los logros de los alumnos una vez terminada una secuencia de enseñanza completa. Sirve de base para la reorientación de la propuesta en ciclos lectivos futuros.

Función de la evaluación

Como parte de este proceso evaluativo no podemos olvidarnos de la función y los efectos que tiene la evaluación en los alumnos y en los profesores.

En los alumnos

- Aumentar la responsabilidad sobre el estudio
- Motivar el trabajo y el esfuerzo
- Integrar aprendizajes
- Propiciar la autoevaluación
- Formalizar el cumplimiento de un trayecto educativo a través de las calificaciones y promociones

En los profesores

- Orientar el desarrollo de la enseñanza.

- Controlar los aprendizajes y sus resultados.
- Modificar las actividades programadas.
- Mejorar las actividades de enseñanza y la evaluación.
- Aprender de la experiencia.

Evaluación y exámenes

A la hora de evaluar a los estudiantes es importante tener un registro que abarque la mayor cantidad de información posible sobre su desempeño, y que esté en completo acuerdo con la intención educativa de la propuesta de enseñanza utilizando distintas estrategias e instrumentos a lo largo del curso.

En este marco, el requisito de la aprobación del curso, será la realización de un trabajo grupal que aborde un tema o un problema de salud pública de interés de los estudiantes. Su desarrollo implica el abordaje del tema utilizando como punto de partida un recurso no convencional y su presentación de forma oral y escrita. Las consignas para la evaluación serán planteadas al inicio de las APOs con la idea de que en ese mismo momento comience tanto el trabajo de los alumnos como el proceso evaluativo. La evaluación se completará al finalizar el curso y será traducida en una calificación numérica. En este caso, es un requisito institucional utilizar la escala cuantitativa entre 0 y 10, siendo 4 y 7 puntos la nota de aprobación de los contenidos de las APOs, para la aprobación del curso mediante evaluación final integradora (EFI) y sistema de promoción respectivamente. Este valor numérico será el resultado del seguimiento del alumno y del grupo durante el desarrollo del trabajo, producciones parciales, presentaciones orales y escritas, etc.

RECURSOS

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

Entendiendo por “documento” el sentido que se le da en la vida cotidiana y que responde a la definición del Diccionario de lengua española. Del latín. *Documentum*, enseñanza, ejemplo. Escrito con que se acredita una cosa, generalmente oficial, legal o histórica.

- Resolución Ministerial 1034.
- Reglamento para el desarrollo de los cursos.
- El plan de estudios (Plan 406/08) de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).
- Programas

RECURSOS HUMANOS

Equipo Docente

Docentes asignados al curso

Responsables del desarrollo del curso, cuyas funciones y responsabilidades son:

- Selección y programación de contenidos específicos
- Selección de bibliografía y recursos didácticos apropiados
- Planificación y preparación de APOs,
- Tutorías
- Evaluaciones
- Evaluación y monitoreo permanente del desarrollo del curso

Docentes invitados

Eventualmente se considerará la participación de docentes de otros cursos de la facultad u otra institución.

Equipo pedagógico

Los docentes de la facultad cuentan con una asesoría pedagógica que contribuye a dar respuesta a demandas puntuales además de colaborar en la planificación, organización de actividades y proporcionar apoyo pedagógico didáctico.

HERRAMIENTAS Y SOPORTES DE INFORMACION Y CONOCIMIENTO

Recursos para la comunicación y la motivación:

Películas, DVD, textos literarios, música, pinturas, fotografías, artículos periodísticos, de divulgación científica y científicos. Los procesos de enseñanza-aprendizaje suponen una comunicación. Para Davini (2008) una manera de potenciar esa comunicación es incorporar las formas de expresión a través de las cuales los estudiantes construyen hoy sus identidades. Se puede motivar el esfuerzo por aprender incorporando las formas de comunicación y los lenguajes más próximos y significativos para la vida de los estudiantes. Esto supone incluir:

- El lenguaje y los códigos expresivos de los alumnos como modo de reconocer al otro
- Los lenguajes de la cultura visual y de la cultura interactiva.

La música promueve la imaginación y la expresión de sentimientos, las películas construyen realidades a partir de la narrativa y la imagen. La visión, el texto y la música crean sentidos que ninguna representación aislada podría hacer posible. La integración de estas formas de expresión permite abrir nuevos espacios

pedagógicos y redefinir la relación con el conocimiento mientras que la posibilidad de trabajar problemas concretos, reales y relevantes para los estudiantes les brinda la posibilidad de sentir que vale la pena aprender.

Recursos de comunicación y apoyo didáctico

Pizarrón, guías de trabajo, guías de lectura, ejercicios, mapas conceptuales, afiches, fibrones, etc. En términos generales, estos recursos facilitan y guían la comunicación entre los sujetos y el uso de los materiales de trabajo, a la vez que contribuyen a la fijación de los conocimientos.

Medios tecnológicos

Internet, computadora, cañón, pantalla, reproductor de audio, etc.

Espacios físicos

Aulas o espacios cómodos y funcionales que permitan la organización del ambiente de la clase favoreciendo los procesos de diálogo y el desplazamiento de los estudiantes para el trabajo grupal. Las personas establecemos vínculos con los espacios donde desarrollamos nuestras actividades. Un ambiente cómodo y agradable nos predispone favorablemente para el trabajo.

ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO Y EVALUACION

Tomando como objeto de evaluación la actividad educativa, en el interior del curso optativo propuesto se pretende llevar a cabo una evaluación de tipo comprensivo que haga hincapié en el conocimiento experiencial y personal en el contexto académico y organizativo en que se desarrolle. La práctica educativa supone múltiples aspectos y articulaciones, esto implica la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la dificultad para ser evaluados. La multiplicidad de información que puede generarse respecto de estos procesos debe ser correctamente recabada y organizada de modo que resulte factible su interpretación y análisis como punto de partida para la reflexión y la toma de decisiones. Por lo tanto, y con el propósito de obtener la información que mejor refleje las connotaciones de esta propuesta, se plantea la utilización de una metodología de análisis cuanti y cualitativa, partiendo de la base de que ambas estrategias pueden complementarse en la obtención de percepciones relevantes, y manteniendo una cierta flexibilidad en la captación de la información que permita redireccionar la búsqueda (Valles, 1999; Stake, 2004).

EVALUACION PROPIAMENTE DICHA

Para la evaluación se considerarán los siguientes aspectos generales o cuestiones de interés:

- Relevancia de la propuesta (pertinencia, impacto, adecuación y oportunidad).
- Recursos (disponibilidad de recursos humanos, materiales e informativos).
- Eficiencia (uso de los recursos y adecuación).

- Procesos (desarrollo de las clases, interacción entre los sujetos, procesos de enseñanza-aprendizaje).

Para la recolección de la información se tendrán en cuenta los actores involucrados y el tiempo de desarrollo del curso.

Actores involucrados en la evaluación:

- Docentes
- Estudiantes

Momentos de la evaluación:

- Evaluación preliminar: Evaluación del proyecto.
- Evaluación en proceso: Centrada en la posibilidad de realizar ajustes durante el propio desarrollo del curso.
- Evaluación final: Focalizada en el cumplimiento de los objetivos de la propuesta.

METODOLOGIA DE LA EVALUACIÓN

Perspectiva cualitativa

Entre las cuestiones vinculadas al trabajo docente, el análisis de las prácticas de la enseñanza adquiere una relevancia particular. Considerado también según Edelstein (2011) como enseñanza reflexiva o prácticas reflexivas, refiere al valor que adquiere conocer y comprender lo que sucede en el aula como punto de partida para la intervención. Entendiendo que las prácticas se desarrollan en contextos sociohistórico concretos y requieren un análisis complejo

y desde diversas perspectivas. El propósito de este análisis reflexivo es que los profesores estudien la enseñanza de forma deliberativa y sean profesionales con capacidad para intervenir activamente en las definiciones del qué, cómo, por qué y para qué de su trabajo, así como el de las instituciones donde se desempeñan. Como posibles ejercicios de análisis y evaluación de nuestras propias prácticas, para esta propuesta se rescatan los siguientes: el texto de la reconstrucción crítica de la experiencia y el análisis de registros observacionales (Edelstein, 2011).

El texto de la reconstrucción crítica de la experiencia

El ejercicio propone a los docentes que el texto se constituya en memoria de la experiencia en el camino a recorrer. Se trata de realizar una producción escrita que se vaya gestando a partir de guiones-borradores elaborados en distintas instancias que serán releídos revisados, reescritos. El acompañamiento de los colegas en los distintos momentos de escritura enriquece el análisis de las experiencias relatadas y potencia los procesos de reflexividad crítica. Para Edelstein (2011), este ejercicio procura una reflexión sostenida que permite pensar de nuevo, identificar ejes de problematización, ver y descubrir nuevas posibilidades de movimiento, etc. Este ejercicio, se enriquece en la medida que incorpora los múltiples sentidos que es posible recuperar respecto de las situaciones áulicas objeto de análisis.

Análisis de registros observacionales: observación de una clase

Este ejercicio permite explorar situaciones de práctica de la enseñanza mediatizadas desde registros observacionales y a partir de un trabajo conjunto que apunta a pensar la enseñanza desde otra perspectiva y subordinar a ello el

sentido de la observación. Los modos y propósitos del registro observacional en el aula deben explicitarse previamente y deben, en lo posible, ampliarse con fuentes documentales y/o entrevistas al docente observado. A partir de la lectura y relectura de estas fuentes informativas se analizan aspectos propios de la práctica educativa: gestión de la clase, identificación de momentos como unidades de sentido, ejes estructurantes, enfoque adoptado para un contenido concreto. Un registro ampliado que además puede enriquecerse con la profundización teórica sobre algún punto central de interés. Este registro, compartido con el docente observado, se transforma en un documento de instancias de diálogo e intercambio y en una vía orientada a la construcción conjunta de conocimientos acerca de las prácticas. El ejercicio permite objetivar el carácter polifacético de las prácticas de la enseñanza y resignificar desde la experiencia los contenidos desarrollados (Edelstein. 2011).

Análisis documental

Como estrategia de análisis cualitativa, parte de una definición ampliada de lo que entendemos por documento abarcando, no solo una gran diversidad de documentos escritos (oficiales, bibliográficos, literarios, periodísticos), sino también registros visuales, auditivos, audiovisuales, etc. En el análisis de la propuesta educativa debe contemplarse un uso complementario de documentación de diversos tipos que den sustento teórico y/o permitan mirar desde distintas perspectivas o contrastar experiencias, etc.: bibliografía, registros observacionales en otros contextos educativos, sobre otros docentes, estudios sobre otras experiencias educativas, etc. (Valles, 1999; Edelstein, 2011).

Análisis basados en la conversación (a docentes y alumnos)

Las técnicas de análisis basadas en la conversación incluyen una variedad de formas de entrevistas formales como fuente de información. Algunas son especialmente reveladoras en las palabras y enfoques de los entrevistados (docentes y alumnos). Particularmente, aquellas incluidas bajo la denominación general de “entrevistas en profundidad” otorgan la posibilidad de orientar una sucesión de preguntas y respuestas en un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo. Son muy útiles en las fases iniciales de cualquier estudio, en los trabajos de reconocimiento, así como en las etapas finales.

Perspectiva cuantitativa

Como complemento de los análisis cualitativos se propone el aporte de análisis cuantitativos no experimentales, tomando como población objeto de estudio el grupo de alumnos participantes de la propuesta. En este sentido, se prevé la utilización de una encuesta anónima de formato cerrado como medio de recolección informativa, a lo que se suma la información de tipo administrativa, historial académico de los alumnos, etc.

CONCLUSIONES

En 2006, y por decisiones ajenas a mi voluntad, pasé de dar clases del departamento de Producción Animal al departamento de Epizootiología y Salud Pública, como docente de los cursos “Bioestadística” y “Epidemiología y Salud Pública Básica”. Eso implicó un cambio de disciplina, de compañeros de trabajo, de lugar físico, de roles en mi actividad (de estar “frente a alumnos” pasé a ser observadora y oyente), todo lo cual condujo a un replanteo de mi permanencia en la facultad. Se me presentaron muchas preguntas sobre la práctica docente y el rol social de los veterinarios. Inicié la búsqueda de respuestas por diferentes caminos entre los que cabe destacar el paso por la especialización en docencia universitaria y la realización de esta propuesta. Este recorrido me permite concluir sobre algunos aspectos fundamentales:

Respecto de la práctica educativa, el papel de docente observadora me permitió poner en cuestión: 1) Las circunstancias que me habilitaron a estar frente a un grupo de alumnos, en las que aprendí a ser docente y, por las que decidí ser docente. 2) Las decisiones respecto de los contenidos, de las formas de transmitirlos y de evaluarlos. 3) Las valoraciones que hacemos sobre los alumnos y las explicaciones que nos damos sobre las causas del desinterés, la falta de estudio y su bajo rendimiento.

Independientemente de las circunstancias y las razones que nos hayan llevado a dedicarnos a la educación, la mayoría de nosotros no tuvimos formación pedagógica. Repetimos aquello que experimentamos cuando fuimos alumnos y, en mi experiencia personal, eso se tradujo en el esfuerzo por dominar una disciplina, por transmitir la información de los libros (de aquellos que me indicaron

como válidos) y esperar que mis alumnos fueran capaces de incorporarla. En esta lógica, los resultados de nuestras prácticas, sobre todo los malos resultados, serían responsabilidad de los alumnos y/o de las deficiencias de la escuela secundaria.

En el paso por diferentes espacios educativos, como docente-alumna, he experimentado otros vínculos tanto con el conocimiento como entre los sujetos en los que media ese conocimiento. Específicamente, el ámbito educativo de la especialización; donde aparecieron el diálogo, la valorización de lo que teníamos que decir como alumnos, las diferencias de opinión, la multiplicidad de fuentes de información, las pedagogías de Paulo Freire y tantos otros, me permitió entender que se puede aprender de muchas maneras. También me permitió ver que modificar el vínculo entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para propiciar el diálogo, la reflexión, la formación de opinión y la posibilidad de actuar. Afortunadamente, la experiencia de incorporar el diálogo sobre las noticias periodísticas a la clase tradicional me permitió dar sentido a la teoría. Ese mínimo espacio dio lugar al protagonismo, al interés, a la participación, a la puesta en juego de los saberes previos, a las experiencias personales, y eso se vio reflejado en la respuesta de alumnos y docentes. Dejar de pensarnos con categoría de docentes y alumnos, y entendernos como personas que comparten un espacio de educación donde ambos aprendemos es un primer paso para iniciar el cambio.

Respecto del rol social de los veterinarios, mi búsqueda pasó por las disposiciones ministeriales, los motivos que obligaban a la acreditación, la disyuntiva de si somos parte de las Ciencias Agropecuarias, de las Ciencias de la Salud o de ambas, hasta que di con las reflexiones de Rosenberg y Casas

Olascoaga (1991) sobre el paradigma profesional. Y fue francamente revelador leer que todas las actividades específicas de la profesión veterinaria tienen una vinculación directa con el bienestar físico, psíquico y social de los seres humanos y que el verdadero objeto formal de la profesión es la Salud Pública. Los problemas sanitarios adquieren características propias de una sociedad particular atravesada por dimensiones sociales, históricas, políticas, económicas, ambientales, etc. Así, el conocimiento de los contextos que acompañan a los procesos de salud-enfermedad es necesario para poder iniciar acciones que prevengan, disminuyan o eliminen los efectos perjudiciales de las enfermedades sobre las personas. En este contexto, si buscamos el compromiso de los alumnos debemos salirnos del discurso exclusivamente biológico y médico para mostrar la complejidad que caracteriza a los asuntos vinculados con la Salud.

Por otro lado, en este recorrido me encontré con que múltiples situaciones que consideraba exclusivas de la profesión veterinaria, también formaban parte del discurso de otras profesiones y ocupaciones. Del mismo modo, situaciones que pensaba ajenas a la profesión no lo eran tanto. La experiencia de participar, desde el año 2012, en el proyecto de extensión “¿De qué hablamos cuando hablamos de Chagas? Estrategias y recursos didácticos para abordar el tema en diferentes contextos educativos” (UNLP) me movilizó lo suficiente como para reflexionar al respecto. Así, aparecen historiadores, geógrafos, periodistas, políticos, economistas, abogados, sociólogos, pedagogos, educadores, ecólogos, pintores, poetas, escritores, abogados, directores de cine, fotógrafos y otros actores que tienen algo para decir sobre las enfermedades zoonóticas, los modos de producción de alimentos de origen animal, el vínculo con los animales, el bienestar animal, la tenencia de mascotas, la muerte de animales, etc. Y

veterinarios que tienen algo que decir sobre la salud pública, las políticas de salud pública, las políticas de producción, la investigación, la educación, etc. Cualquier hecho o situación es susceptible de ser mirado de diferente manera, y esa multiplicidad de miradas nos permitirá acercarnos al concepto de “una Salud” basado en la necesidad de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

A partir de este recorrido personal, y en el marco de la propuesta presentada, espero plasmar la intencionalidad de generar un espacio de enseñanza-aprendizaje colectivo, caracterizado por la valorización del interés de los estudiantes, de sus saberes previos, del diálogo y de las distintas formas de decir que nos permitan comprender críticamente los problemas de la salud y sus contextos.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida Filho, N., Rouquayrol, M. Z. (2008). Introducción a la Epidemiología. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Ambròs, A., Breu, R. (2007). Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria. España, Barcelona: Editorial Graó, de IIRF. D.L.
- Angulo Rasco, J. F. (1994). ¿A qué llamamos curriculum? En: J. F. Angulo Rasco & N. Blanco (Comp.), Teoría y desarrollo del curriculum. Málaga: Ediciones Aljibe (pp. 17-29).
- Anijovich, R., Bech, J. (2012). El docente como profesional creativo. *Novedades Educativas*, 258, 37-39.
- Arámbulo, P. III; Ruíz, A. (1992). Situación actual y futura de la medicina veterinaria. *Educación Médica y Salud*, Vol. 26 Nº 2, 263-276.
- Araque Hontangas, N. (2009). Los medios de comunicación, desde su vertiente didáctica, dentro de la Universidad. *Prisma Social*, Nº 3, 1-21.
- Araujo, S. (2008). Aportes para el debate en torno a la finalidad, los contenidos, el método y la evaluación: En búsqueda de principios para la práctica pedagógica. En: S. Araujo), *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica* (pp. 170-184). Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Begoña Carretero, M. (2011). Cine y literatura como herramienta de trabajo para el estudio de enfermedades contagiosas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(3), 341-352.

- Bertone, P., Riberi, F., Martineli, F., Varea, A. Verde, C., Arroyo, M. (2012). Una aplicación de TV digital para enseñanza en medicina veterinaria. VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18497>
- Biolatto, R. E. (2005). La profesión veterinaria y el mandato histórico no explícito. Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa, (pp. 1-4) ISBN 978-987-604-050-1. Cipoletti: Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Biolatto, R. E. (2007). El pensamiento de los docentes y su impronta sobre el hacer profesional. V encuentro Nacional y II Latinoamericano La universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. ISBN 978-950-658-187-9, 1-11.
- Blanco López, A. (2004). Relaciones entre la educación científica y la divulgación de la ciencia. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 1(2), 70-86.
- Briceño León, R. (2000). Bienestar, salud pública y cambio social. En: Salud y Equidad: una mirada desde las ciencias sociales. Briceño León, R., De Souza, M. y Coimbra, C. (Coords.) (pp. 15-24). Río de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Cappelletti, G. L., Sabelli, M. J. G., Tenutto, M. A. (2007). ¿Se puede enseñar mejor? Acerca de la relación entre el cine y la enseñanza. Revista Medicina y Cine, 3, 87-91.

- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Casas Olascoaga, R. (2012). Acción del veterinario ante la biodiversidad de las Ciencias Veterinarias. Anales de la Academia Nacional de Agronomía y Veterinaria. Tomo LXVI, 259-277.
- Ciuffolini, M. D., Didoni, M., Jure, H., Piñero, A. (2007). Cine y literatura como elementos para la mediación pedagógica: Una experiencia desde la medicina familiar. Archivos en Medicina Familiar, Vol.9 (3). 142-145.
- Da Silva, T. (1999). Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum. Belo Horizonte: Autentica.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.
- De Graci, M. X. (2012). Repensar la clase. Novedades Educativas 259, 90-91.
- De La Torre, S., Oliver, C., Violant, V., Tejada, J., Rajadell, N., Girona, M. (2003/2004). El cine como estrategia didáctica innovadora. Metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes. Contextos Educativos, 6-7, 65-86.
- De Miguel Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Dussel, I., Gutiérrez, D. (2006). Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Ediciones Manantiales SRL.

Edelstein, G (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Escudero, J. C. (2012). Medios de comunicación y salud. Recuperado de: <http://www.emancipacionsye.com>

Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2003). El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P., Faundez A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Fresnadillo Martínez, M. J., Amado, C. D.; García Sánchez, E., García Sánchez, J. E. (2005). Metodología docente para la utilización del cine en la enseñanza de la microbiología médica y las enfermedades infecciosas. Revista Medicina y Cine, 1, 17-23.

García-Sánchez, J. E., Fresnadillo M. J., García-Sánchez, R. (2002). El cine en la docencia de las enfermedades infecciosas y la microbiología clínica. Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica, 20(8), 403-406.

García-Sánchez, J. E., García-Sánchez, E. (2008). Medicina, cine y educación. Revista medicina y cine, 4, 39-40.

García-Sánchez, J. E., García-Sánchez, E., Merino Marcos M. L. (2008). El cine como instrumento de comunicación sanitaria. Humanitas, 26, 15-43.

- Giroux, H. A. (1990). Introducción: Los profesores como intelectuales. En: H. A. Giroux. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje (pp. 30-39). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Gortari, M. C., Bonzo, E., Muller, R. Rodríguez Mendoza, N., Simpson, M. I. (2010). Cine y educación: ¿Qué piensan los alumnos de epidemiología y salud pública básica? X Taller Internacional de Extensión Universitaria. 7mo Congreso Internacional de Educación Superior, La Habana, Cuba.
- Gortari, M. C., Rodríguez Mendoza, N., Zubiri, K., Bonzo, E. (2012). Relato de una experiencia: la prensa escrita en la educación en salud pública veterinaria. IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. La Plata, Argentina.
- Guerra Retamosa, C. (2004). Laboratorios y batas blancas en el cine. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, Vol.1, Nº 1, 52-63.
- Hernández, L. J. (2009). Opinión y debate en salud. Qué critica la epidemiología crítica: una aproximación a la mirada de Naomar Almeida Filho. Boletín del Observatorio en Salud, Vol.2, No. 4, 18-28.
- Hutter, R. E. (2005). La imagen del veterinario. Revista electrónica REDVET Vol. VI, Nº 2, 1-7. <http://www.veterinaria.org/revistas/redvet/n020205.html>.
- Icart-Isern, M. T., Pulpón, A. M., Álvarez, R., Barrachina, L.; Bernat, R., Colina, J., Isla, P., San Feliu, V. (2008). Metodología de la investigación y cine comercial: claves de una experiencia docente. Educación Médica, 11(1), 13-18.

- Larrosa J. (2006). Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia. En: Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen (pp. 113-114). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Lesmes, V., Vera, L. A. (1999). El tratamiento de la información sobre la población en la prensa. Comunicar, 13, 152-157.
- Ley de educación superior Nro. 24.521(2005). Ministerio de Ciencia, Tecnología y Educación
- Leyva-Ocariz, H. (2005). La preparación e importancia del Médico Veterinario. Revista Electrónica de Veterinaria REDVET, Vol. VI, N° 5. <http://www.veterinaria.org/revistas/redvet/n050505.html>
- LLach, J. (2006). La educación rural, agropecuaria y agroindustrial de nivel primario, medio y superior. Diagnóstico y propuestas. Foro de la Cadena Agroindustrial Argentina. Pg 408-487. Cap 3., la educación superior agropecuaria y agroalimentaria (J:C Del Bello, Dávila M y Giménez Graciela).
- López Algora, P. L. (2003). La prensa escrita, recurso didáctico. Ministerio de Educación, cultura y deporte. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa (pp.1-242).España: Asociación de Editores de Diarios Españoles.
- Martínez Salanova, E. (1998). Aprender pasándolo de película. Comunicar, 011, 27-36.

- Merino Vasiloff, L. A., Esquivel Torres, G. P., Lifschitz Pagliera, V. (2008). El cine como herramienta en la enseñanza de la Microbiología. *Revista Medicina y Cine*, 4, 145-147.
- Meier, A. (2003). El cine como agente de cambio educativo. *Sinectica* 22. 58-63.
- Meirieu, P. (1998). A mitad de recorrido: Por una verdadera “revolución copernicana” en pedagogía. En: P. Meirieu, *Frankenstein educador* (pp.67-95). Barcelona: Editorial Laertes.
- Minervini, M. A. (2005). La infografía como recurso didáctico. *Revista Latina de Comunicación Social*, 59, <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200506minervini.pdf>.
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 029, 105-112.
- Moratal Ibáñez, L. M., Bertilotti, L., Debenedetti, S., Degrossi, C., Aldana Marcos, H. (2010). Aplicación del cine como estrategia didáctica para la enseñanza de la investigación científica. *Revista Medicina y cine*, 6 (1), 24-28.
- Nassif, R (1980). Dialéctica de la educación. En: R. Nassif. *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea* (pp. 247-269). Madrid: Cincel-Kapeluz.
- Nassif, R. (1984). Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En: R. Nassif, G. W. Rama, & J. C. Tedesco. *El sistema educativo en América Latina* (pp. 50-102). Buenos Aires: Editorial Kapeluz, S. A.

- Ortega, C., Villamil L. C., Cediell, N., Rosenfeld, C., de Meneghi, D, de Rosa, M, Estol, L., Lleguia, G., Fonseca-Poveda, G., Torres, M., Caballero-Castillo, M., de Balogh, K. (2005). Las redes SAPUVET y SPVet: Un modelo de integración en materia de salud pública veterinaria entre Europa y América Latina. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 17 (1), 60-65.
- Ortiz, F.; Etchegaray, S.; Astudillo, M. (2006). Enseñar en la universidad. Dilemas que desafían a la profesión. Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 1 N° 4.
- Paladino, D. (2006). Qué hacemos con el cine en el aula. En: En: *Educación y Pedagogía de la Imagen* (pp. 135-144). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Pamparana, O. (2010). La medicina y el arte. La enfermedad a través de la pintura. La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. ISBN: 978-987-05-7447-7.
- Pantoja Chaves, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. *Tejuelo*, 9, 179-194.
- Pfuetzenreiter, M. R., Zylbersztajn, A. (2006). La enseñanza de la salud pública en escuelas de medicina veterinaria en Brasil. *Revista electrónica de veterinaria*, Vol. VII, 10, 1-14.
<http://www.veterinaria.org/revistas/redvet/n101006.html>.
- Plencovich, M. C., Costantini, A. O., Bocchichio, A. M. (2009). La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura. Buenos Aires: Editorial CICCUS.

- Polanco Hernández, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol.5, N° 202, 1-13.
- Resolución N° 254 (2003). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Resolución N° 1034 (2005). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Robles Gómez, M. (1996). Prensa y educación para la salud en la escuela. *Comunicar*, Vol. 6, 94-99.
- Rodríguez Romero, M. (2012). Algunas aportaciones de las teorías poscríticas al cambio educativo. *Revista de Educación*, 357, 617-629.
- Rosemberg, F. J., Casas Olascoaga, R. (1991). Ciencias Veterinarias y sociedad: Reflexiones sobre el paradigma profesional. *Educación Médica y Salud*, 25 (3), 333-345.
- Rosemberg, F. J., Casas Olascoaga, R., Astudillo, V.M. (1991). La producción y la salud animal y sus interrelaciones con la salud pública veterinaria en América Latina y el Caribe. *Scientific and Technical Review-International Office of Epizootics*, 10 (4), 1087-1100.
- Sánchez, M. (2010). El microbio es la estrella. Una guía de películas para el microbiólogo. *Actualidad SEM*, 42-46.
- Sanmartino, M. (2011). Recursos no convencionales para hablar de Chagas en contextos educativos formales y no formales. Capítulo 12: 157-164. En: Crocco L (comp.) "CHAGAS, EDUCACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA SALUD. Estrategias para abordar la problemática en diferentes contextos".

Facultad de Cs. Exactas, Físicas y Naturales, UNC. Ministerio de Ciencia y Tecnología, Gobierno de la Pcia. de Córdoba.

Sanmartino, M., Mengascini, A., Menegaz, A., Mordegli, C., Ceccarelli, S. (2012). Miradas caleidoscópicas sobre el Chagas: Una experiencia educativa en el Museo de La Plata. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9 (2). 265-273.

Saviani, D. (1983). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Argentina de la Educación*, 7-29.

Serafín, E. (2012). Una clase diferente en el secundario. *Novedades educativas* 258, 40-45.

Soler-Tovar, D., Romero-Prada, J. R., Villamil-Jiménez, L. C., Gómez-Ramírez A. P., Jaimes-Olaya, J. A. (2010). Interfaces humano-animal-ecosistema. Una salud. *Revista Sapuvet de Salud Pública*, Nº 2, 13-25.

Stake, R. E. (2004). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Grao, de IRIF, S.L.

Suárez Fernández, Y. E. S. (2010). El concepto “una salud” en el contexto global actual. *Revista electrónica de Veterinaria*, Vol. 12, Nº 5B, 1-9.
<http://www.veterinaria.org/revistas/redvet/n050541.html>

Torres Santomé, J. (1994). La organización relevante de los contenidos en los currícula. En: J. Torres Santomé. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado* (pp. 97-129). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Valles, M.S. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Vilhena, M. (2009). El proyecto sapuvetnet como promotor de una política para la enseñanza de la salud pública veterinaria. Revista Sapuvet de Salud Pública, N° 1, 15-20.
- Villamil Jiménez, L. C. (2009). Un mundo, una salud y los objetivos de desarrollo del milenio (ODM): retos y perspectivas de la salud pública. Una salud, Revista Sapuvet de Salud Pública, N° 1, 21-39.
- Villamil Jiménez, L. C. (2010). Un mundo, una salud: retos y perspectivas en la lucha contra las enfermedades. Infectio, 14 (1), 3-5.
- Wolovelsky, E. (2013). Derribar la frontera interior. La palabra del cineasta. En: Iluminación Narraciones de cine para una crítica sobre la política, la ciencia y la educación. Buenos Aires: Editorial Biblos 189-205.
- Zarate, M (2012). Planificación de instancias de aprendizaje interdisciplinarias. TIC e innovación educativa. Novedades Educativas 258, 58-61.