



Práctica docente de los profesores de medicina. El caso de la UATX

Silvia Miracy Pastro Fiad

silviamiracy.pastro@uatx.mx

Universidad Autónoma de Tlaxcala
Evaluación de Docentes e Investigadores.

RESUMEN

Este artículo es parte de los hallazgos de una investigación de doctorado sobre los saberes docentes de los profesores de medicina, tanto de Brasil como de México. El objetivo del artículo es analizar cómo se construye su práctica los médicos docentes mexicanos de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Se utilizó una metodología basada en la teoría fundamental que Fiad (2022) denominó "escucha sensible" desde una concepción Freiriana, se entrevistaron a 8 médicos mexicanos de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y encontramos que los médicos docentes mexicanos construyen sus prácticas desde su experiencia en la docencia, en su interinato, como también en el contacto con los pacientes. Este artículo también se apoyó de la perspectiva de los saberes docentes de Tardif (2004), que influyen en la construcción de las prácticas docentes.

Palabras claves: saberes docentes, prácticas, medicina, escucha sensible.

INTRODUCCIÓN

La práctica proporciona al docente mayor confianza en su trabajo, aunque en algunas situaciones, también fomenta acciones mecanizadas y repetitivas. La labor docente, en cada contexto y salón de clases es singular, por lo que requiere del docente acciones igualmente singulares, que provienen de situaciones plurales, exigiendo una constante reflexión durante y en la práctica. Un compartir de ideas siempre girando alrededor de un objetivo fundamental que es la educación como proceso de liberación. (Freire, 2005)



JUSTIFICACIÓN

Al analizar diversos estudios sobre la profesión docente, encontramos diferentes perspectivas: estadios de preocupaciones en la carrera de la enseñanza de Burden (1980), visión sociológica de la profesionalización docente de Tenti (2007), ciclos vitales de los profesores Fernández Cruz (.995). Entre los autores que tienen interés en la vida del docente, destacamos los estudios de Huberman (1992), quien al investigar la vida de los docentes propuso un modelo de fases centrado en las experiencias del docente y sus ciclos de vida. Al mismo tiempo Goodson (2004) desarrolla trayectorias personales y profesionales de los docentes, focalizando la vida de los profesores, y Abraham (1986 - 1987) que investigó la persona del docente.

Lo anterior está relacionado con la práctica docente que se construye en el cotidiano y con las experiencias vividas por los profesores. Diversos autores desarrollan temas relacionados: Tardif (2004) los saberes experienciales, Freire (2002) los educandos y sus contextos, Meurieu (2001) la gestión del aprendizaje, Shön (1998) y Perrenoud (2011), la práctica docente reflexiva, entre otros teóricos que comulgan con este paradigma, visión de docencia y docente que se

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A través de una práctica docente reflexiva, fundamentada de la lectura crítica del saber pedagógico, de la resignificación y del sentido del saber, de la práctica pedagógica, investigando la esencia y la existencia de sujetos, implicados en el acto de formar y formarse en los procesos de construcción de conocimientos propios. Parafraseando a Freire (2002), el sentido del inacabado como sujeto social en constante transformación. La necesidad de la reflexión sobre la práctica docente es vital, de lo contrario el docente puede caer en la comodidad o en la repetición de acciones mecánicas que podrán perder su sentido, sin considerar la singularidad de cada estudiante, como también la pluralidad de los saberes envueltos en el proceso.

Construir una práctica pensada desde la concepción dialógica – problematizadora de Freire



(2002), donde las relaciones de poder tengan presente que el estudiante asume un determinado modo de enfrentarse al mundo para establecer relaciones con el otro, con sus pares, con el docente, y la universidad. Asimismo, accede a un determinado modo de comportarse, esto significa entender a la práctica docente como una manera de diálogo, por cuanto la conversación entre docentes y estudiantes, es sin duda necesaria para que tenga lugar el encuentro entre ambos. Es decir, el docente debe estar abierto a que desde las voces de sus alumnos pueda ir reconstruyendo sus prácticas, su manera de proponer la dinámica de las clases.

Corresponde a la universidad interpretar las voces de sus estudiantes para organizar y garantizar su proceso de producción y construcción de conocimiento. De allí, la importancia de abordar la dialogicidad y las relaciones de poder como dos dimensiones de un mismo movimiento desde una perspectiva crítica- reflexiva de Shön (1998) y Perrenoud (2011).

Lo que observamos en la práctica es, justamente, la dificultad del docente en establecer un diálogo cuando considera que sólo él puede hablar y su discurso debe ser respetado y aceptado. En este sentido, la incapacidad para el diálogo está en el docente, (Gadamer, 2000).

Me ha funcionado la técnica de no intimar demasiado con ellos. Porque si intimas, "se te suben a las barbas". (DHM)

Los testimonios anteriores demuestran la dificultad que tienen los docentes en romper con la barrera de autoridad. El autoritarismo es un fenómeno que observamos en algunos docentes, como forma de protección o en su imaginario social, como una forma de respeto. La idiosincrasia, con relación a la visión del docente, que permea en el país, principalmente en carreras altamente tradicionales, medicina o abogacía, es que la distancia entre profesor/alumno es sinónimo de *respeto*.

Contrariando la visión Freiriana que promueve esta cercanía entre ambos como parte del proceso de construcción y desarrollo del aprendizaje, además la relación con el educando es condición *sine qua non* para una práctica docente verdadera. Señala Freire (2002, p. 159).



“Enseñar exige querer bien a los educandos, según el autor es falsa y anti democrático la visión de *seriedad docente y afectividad*, es decir, ¿seré mejor docente si soy frío, distante e impersonal? Aún el autor, defiende la idea de que no pueden estar peleadas, la actividad docente con la alegría y la afectividad, al contrario, son parte integral de una docencia responsable y ética.

También las premisas Freirianas, consideran que la afectividad está directamente relacionada al espacio dialógico que debe fomentarse en las clases. El intento de establecer un diálogo a través de debates, como forma de ir asumiendo una posición diferente, es sumamente difícil para algunos docentes. Pasar de la actitud receptiva del oyente a la iniciativa de la pregunta y la oposición, rara vez tiene éxito. La dificultad de entender su posición de autoridad hace que el docente no permita el diálogo, sin embargo, la ausencia de autoritarismo permite la lógica freiriana de *dialogicidad problematizadora*. El temor a perder la razón, o el no saber establecer esta dialéctica donde ambos aprendan, limita el proceso, Gadamer (2000) al defender el derecho del otro, ve la educación como un proceso natural y reciproco donde cada quien acepta el otro para poder entenderse con los demás, abriéndose al dialogo.

Por lo tanto, el sistema educativo se basa principalmente en la racionalidad instrumental para transmitir los conocimientos, son los docentes quienes deciden qué, cómo y cuándo se aprende, y entonces presenciamos lo que Freire (2002) denuncia en su concepto de “educación bancaria”: la necesidad de una experiencia dialogal promoviendo un espacio de relación con el otro, en particular con el estudiante, transformando este espacio, no solo en un espacio físico de conocimiento, sino en un importante ambiente de diálogo. En este proceso, ambos educando y educador, buscan horizontes de entendimiento y alternativas de mundo que puedan solucionar y dar sentido al acto educativo.

No vienen aquí a aprender lo que está en los libros [...] Vienen ...a aprender actitudes [...] las actitudes que ustedes tienen que ver y evaluar, y decir, yo quiero ser esto o yo quiero ... (GAMM)

Rescatando la visión de dialogicidad de Freire (2002), en la práctica docente se asume que el



diálogo es un fenómeno humano, revelado por la palabra y sus elementos constitutivos. Por lo tanto, es urgente que empecemos a pensar en una transformación de la práctica, teniendo como camino la práctica reflexiva, desde una visión de Perrenoud (2011) y Shön (1998), complementada por Freire (2002) quien menciona que "educar exige disponibilidad para el diálogo" (p.152) y más, la *boniteza*¹ que existe en la viabilidad del diálogo.

De esta manera, es necesario defender y estar dispuestos como docentes a aprender a dialogar, principal fuente de su saber docente. Tiene relación con el saber experiencial de Tardif (2002) porque se construye sobre y en la práctica. El docente debe tener cuidado de saber comunicar que intención tienen sus palabras, como el diálogo ayuda en la vida de los estudiantes o al contrario, podrá llevarlos al silencio profundo y a la opresión, como se refiere a continuación.

*... corregí una nota a una interna de algo que otro médico [...] ¿te cuadra lo que dice aquí?
- no, pues no - ¿entonces por qué lo pones? -Porque me lo dictó el doctor- y con todo respeto no le pudiste decir "oiga doctor". (GAMM)*

El docente en esta relación de comunión con el estudiante, pasa a ser ejemplo en sus actitudes y acciones, gestándose una relación agradable entre profesor y alumno en la que ambos aprenden. Así, entre más cercana, tolerante, comprensiva y afectiva sea la actitud del docente, más fácilmente sus estudiantes aprenden, al propiciarse una relación entre iguales, se crea un clima de mayor confianza y libertad que dispone al educando a estar más abierto y por tanto a entender y comprender los conocimientos que serán planteados en clase. Donde la práctica docente, adquiere sentido y fortalece la adquisición de conocimientos teórico-práctico, con sentido y apropiación de un conocimiento que le sirva para la vida, Freire (2002).

Las prácticas docentes de los entrevistados se fundamentan en su mayoría en la intuición y la imitación, en el error y el acierto. Los procesos pedagógicos inherentes a la docencia como planeación y evaluación fueron llevados mayormente por los docentes de manera empírica, con un carácter visiblemente bancario, parafraseando a Freire (2002). Observamos

¹ Expresión típica de Freire, haciendo referencia a lo derivado de la palabra bonita.



constantemente una reproducción o imitación de modelos autoritarios vistos como referencias para una práctica docente, según ellos *de nivel*.

La evaluación que hacen del aprendizaje de sus alumnos no se apega estrictamente a criterios pedagógicos pertinentes desde la perspectiva de los saberes docentes. Entonces surge la interrogante ¿cómo trabajan estos profesores?

Observamos que los docentes de medicina que no tienen una formación pedagógica, ejercen su docencia por imitación y reproducción, aunque parezcan sinónimos.

...a lo que aprendí en docencia es por ser autodidacta. Comienzas a leer libros, cómo enseñar, cómo hacer reactivos, la mejor forma de transmitir el conocimiento... (PRHM)

Este testimonio refleja la importancia de formación académica en educación, que refleje una dinámica diferente en una práctica reflexiva, más preocupada con la participación de los alumnos. Por lo cual, construirse docente es un reto que en el grupo de entrevistados se manifiesta de diversas formas. En algunos casos, el reconocimiento de que la docencia como cualquier otra profesión requiere de saberes y conocimientos específicos, situación que llevó a algunos entrevistados a adquirir una formación pedagógica formal.

El caso de la universidad mexicana de este estudio, a los docentes de todas las carreras se les ofrece un diplomado sobre el modelo educativo de la institución: el humanista integrador basado en competencias (MHIC)². Modelo institucional al que deben apearse los docentes como parte de la formación continua para la actualización de los docentes y la apropiación de la reforma curricular implantada; otros toman anualmente cursos por cuenta propia en el área educativa. Aunque los estudios sobre la docencia apuntan que la profesión docente "exige" -concepto Freirano-, un cuerpo de saberes específicos y de una formación académica igualmente específica.

...yo tengo dos capacitaciones seguras al año sobre docencia y dos capacitaciones seguras de tutorías... (P1MM)

² Página de la Universidad Autónoma de Tlaxcala - <https://www.uatx.mx/mhic/index.php#>



El referido diplomado ofrecido, salvo algunas capacitaciones en los temas de tutorías o evaluación, son las referencias pedagógicas ofrecidas por la institución. Por lo mismo, práctica docente de estos profesores están fundamentadas en la experiencia y en la actuación como docentes, su proceso de *ser y estar* lo han ido construyendo desde las experiencias exitosas o no, vivenciadas e incorporadas en sus prácticas y por imitación, como ya lo mencionamos en apartados anteriores.

La actuación del docente en el aula es donde realmente constituye su práctica e inicia el proceso de construirse docente, mostrándose como sujetos y socioculturales, que influyen directamente, tanto en el aprendizaje de los alumnos, como en la manera en la que el docente interpreta su docencia.

...en primer lugar el alumno no está nada más recibiendo los conocimientos como si fuera una alcancía, sino que está participando. (FHM)

El testimonio anterior ofrece a primera vista una visión en la que los alumnos participan o pueden preguntar, en el fondo revelan un modelo pedagógico centrado en el actuar del profesor, en donde se asigna el papel del saber a éste, quien lo dosifica y entrega a los alumnos, en algunos casos, "haciéndolos participar" y en otros "permitiéndoles preguntar".

Esta situación, muy común en las instituciones de educación superior, refleja la ausencia de una formación pedagógica que permita construir situaciones de aprendizaje centradas en el alumno. Esta ausencia de conocimientos didácticos pedagógicos, como también de la conciencia de su importancia en la construcción del aprendizaje de los alumnos, tiene como consecuencia una práctica docente disociada de la realidad en que vive el estudiante, un docente reproductivo e enciclopedista.

La medicina [...] tiene que ser muy teórica [...] una de las profesiones con más teoría y después ya, el desarrollo de habilidades. (NHM)

La medicina y la docencia coinciden en su objeto de trabajo, el ser humano. La primera se centra en su salud y la segunda, en su formación. En este punto, ambas disciplinas se vinculan y al mismo tiempo, se diferencian por la forma de ejercerlas.



Puedes no tener los conocimientos, pero te gusta, te preparas, buscas la forma de allegarte de información, de hacer lo que tengas que hacer. (PRHM)

Para algunos docentes, la inserción a la docencia no fue por decisión propia, sino por azares de la vida, pero, las experiencias vividas después o durante el proceso de ser y hacer docencia, les han permitido reflexionar sobre la importancia de la profesionalización docente.

Observamos que los docentes médicos entrevistados desarrollaron lo que Freire (2002) llamó el *saber hacer*, diferente del *saber ser pedagógico*, necesario para una verdadera docencia que, como profesión que privilegie la dialogicidad, autonomía y principalmente, la construcción de saberes docentes.

Desde la perspectiva de Schön (1998), los entrevistados que no poseen una formación específica en la docencia, actúan desde un pensamiento racional técnico, al concebir la enseñanza como una intervención dentro del modelo de entrenamiento basado en competencias, donde el resultado es meramente cuantificado y no un proceso de análisis y de una práctica reflexiva. Mientras que, los médicos que buscaron una formación pedagógica específica, actúan desde una perspectiva del aprendizaje, centrando su atención en el alumno, sus dificultades y reflexiones, utilizando estrategias, diálogo y conocimientos disciplinares.

Schön (1998) estudia la práctica reflexiva, entendiéndola como un proceso de reflexión en la acción y sitúa el conocimiento de este proceso como condición previa, necesaria para comprender la actividad del docente ante problemáticas singulares, que permita al docente responder a situaciones reales, colocando sus recursos intelectuales al servicio de la situación, propiciando un proceso de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, que apoyen al estudiante a solucionar sus dudas y encontrar soluciones a sus necesidades.

*...que hay material que es muy árido [...] pues gírelo y enfóquelo desde otro punto de vista.
[...] Dele sabor a las cosas [...] educación tiene que ser vivencial...(DHM)*

En la vida docente, las vivencias intervienen en los saberes adquiridos, principalmente en el saber experiencial, permitiéndoles crear sus propios estilos de enseñanza aprendizaje, así como un saber institucional, Gauthier, (2006), lo que significa adaptarse a condiciones y procedimientos de trabajo que establece cada institución académica. Constatamos que algunos docentes mexicanos entrevistados, ya tenían experiencia docente previa,



impartiendo clase en bachillerato o en licenciaturas diferentes a medicina, por lo que al ingresar a la docencia médica ya tenían alguna experiencia docente.

... primero empecé en Agrobiología, entonces daba clases en Agrobiología y estaba como subdirector en Servicios Judiciales... (HMP)

Los anteriores relatos expresan las vivencias experimentadas en la docencia, e inferimos que han adquirido algunas nociones básicas de cómo actuar en salón de clase, desarrollando una práctica docente a partir de la imitación, así como también identificamos en algunos docentes un proceso reflexivo desde la visión de Shön(1998), y en consecuencia, rasgos de la práctica reflexiva propuesta por Perrenoud(2002)

...obliga a uno a estar estudiando, yo no puedo presentarme con mis alumnos para hablar de necrosis celular si antes yo no he leído los diferentes tipos de tejidos, el comportamiento de la célula ... (P2HM)

Los relatos anteriores son de dos médicos que tuvieron experiencias en la docencia antes de ingresar a la docencia médica, reflejando las ideas de Herbart (1806) con relación a la experiencia como aprendizaje, y al mismo tiempo relacionado con los saberes de la experiencia de Tardif (2004).

La diferencia entre las ideas de los referidos autores consiste en la experiencia, un factor relevante con connotaciones distintas. Para Tardif (2004) el saber de la experiencia conforma la construcción de los saberes específicos que validan la docencia desde la perspectiva de la profesionalización, mientras que para Herbart, es con la experiencia que se aprende, con la virtud y carisma.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Entender que una práctica docente verdaderamente pedagógica, dialógica y reflexiva es aceptar la necesidad de conocer y desarrollar los principios fundamentales que requiere la docencia como profesión, de lo contrario estaremos reproduciendo técnicas y estrategias metodológicas como recetas de pastel, que si son buenas serán digeribles y si no, serán vacías y sin el carácter científico que exige la profesión.



La docencia entendida como una profesión que exige saberes necesarios, como cualquier otra, también tiene una identidad particular que según Freire (2002), exige rigurosidad científica e investigación, demandando individuos inquietos, instigadores, creativos, curiosos, humildes y persistentes. Características que creemos son las necesarias para quien pretende ser un trabajador de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abraham, A.(Comp) (1986). *El enseñante es también una persona*. Editorial Gedisa S.A., Barcelona, España.

Abraham, A.(1987). *El mundo interior de los enseñantes. Aportes psicopedagógicos y terapéuticos para una mejor comprensión del universo íntimo del enseñante, sus conflictos y dificultades*. Editorial Gedisa S.A.

Burden, P. R. (1980) Teachers' perceptions of the characteristics and influences on their personal and professional development. En: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED198087.pdf>

Fernández Cruz, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*, Granada, Universidad de Granada.

Fiad, S.M. (2022). *Construirse docente: práctica, saberes y emociones de los profesores de medicina. Un estudio de caso entre México y Brasil. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tesis de doctorado (en revisión)*

Freire, P.(2005). *Pedagogía del Oprimido* – 2 ed. – México: Siglo XXI. Editores S.A.

Freire. P. (2002) *Pedagoga da autonomia. Saberes necessários a pratica educativa*. 22°ed. Editora Paz e Terra. S.A. São Paulo- SP.

Gauthier, C., et ál. (2006). *Por una Teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente* (Unijuí, ed. & F. Pereira, trad.). 2 ed. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí.

Goodson, I. (Ed.) (2004). *Histórias de Vida del Profesorado*. Barcelona: Octaedro-Eub



Herbert, F. J (1806). *La pedagogía general*. Ediciones de la Lectura. Humanitas.

Huberman, M. (1992). *O ciclo de vida profissional dos professores* (A. Nóvoa, ed.). Porto: Porto Editora

Meirieu, P. (2001). *Frankenstein Educador*. Editorial Laertes. Barcelona

MHIC (2011). Modelo Humanista Integrador basado en Competências. UATx. México.

Perrenoud, P. (2002). A pratica reflexiva no oficio do professor: profissionalização e razão pedagógicas. Artmed Editora.

Shon, D. A. (1998). *El profesor reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Narcea, S.A.

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. En línea: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>