

¿De la educación médica al médico como educador?

HILDA MAR RODRÍGUEZ GÓMEZ

"No es suficiente enseñar a los hombres una especialidad. Con ello se convierten en algo así como en máquinas utilizables, pero no en individuos válidos. Para ser un individuo válido el hombre debe sentir intensamente aquello a lo que puede aspirar, tiene que recibir un sentimiento vivo de lo bello y de lo moralmente bueno... para que exista una educación válida es necesario que se desarrolle el pensamiento crítico e independiente de los jóvenes... La enseñanza debe ser tal que pueda recibirse como el mejor regalo y no como una amarga obligación."

Albert Einstein

RESUMEN

EL INGRESO DE LA PEDAGOGÍA en el ámbito universitario, en el marco de un conjunto de reflexiones sobre la enseñanza y la práctica pedagógica, sirve de referencia para avanzar en la comprensión de lo que significa la educación médica, en el contexto de estas formulaciones. No se trata de la actualización profesional, sino de la construcción de un espacio de interacción para el ejercicio de la enseñanza de la medicina en la universidad, en tanto posibilita la reconstrucción de la experiencia pedagógica como base para la comprensión de los procesos formativos.

.....
PROFESORA HILDA MAR RODRÍGUEZ GÓMEZ, Profesora Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia. Candidata a doctora en Educación. Dirección electrónica: hildamar98@yahoo.com

Fecha de recepción: 05 de febrero de 2004

Fecha de aceptación: 8 de marzo de 2004

PALABRAS CLAVE

EDUCACIÓN MÉDICA
PEDAGOGÍA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La pedagogía va a la Universidad

DURANTE MUCHOS AÑOS el prestigio de las universidades, o instituciones de educación superior, se centró en el desarrollo de buenos programas de docencia (no enseñanza); pues la docencia era la que definía la calidad de la institución. Sin embargo, la progresión de la investigación y los cambios en la sociedad, la comunicación y la producción del conocimiento, hicieron necesaria la inclusión de una nueva categoría o nivel de existencia para valorar las universidades (Letelier 1999). Se trata de la investigación. La producción de conocimiento, además de ser un proceso complejo, es una labor que da prestigio y reconocimiento en el ámbito de las ciencias (sean sociales, humanas o naturales).

Sin embargo, dadas las actuales condiciones de desempeño docente, las particularidades del oficio de la enseñanza y las demandas de los contextos socioculturales, una nueva dimensión se inserta en los espacios universitarios. Se trata de la pedagogía, no como un embeleco o conjunto de disposiciones, recetas y lineamientos para la enseñanza, la instrucción o la formación, sino, según lo propone (Giroux 1996), como una práctica cultural y política que puede contribuir a otorgar sentido a las acciones de enseñantes y alumnos.

Esto significa, no sólo la constitución pedagógica de las instituciones, sino, también, la consideración formativa de los programas y su organización en planes, preguntas y prácticas que consideren lo pedagógico como base del ejercicio profesional de los estudiantes.

Se trata pues, de considerar la pedagogía como una alternativa de existencia, desde el saber y el ser profesional que permita el despliegue de la subjetividad formativa en entornos de participación y desempeño que se caractericen por ser abiertos al aprendizaje. Empleando términos administrativos, se trata de pensar el ejercicio profesional en instituciones inteligentes que exijan la reorganización de las estrategias de desarrollo laboral y humano en contextos de aprendizaje permanente, que requieran competencias, habilidades y destrezas de conceptualización, transferencia de conocimientos para el empoderamiento; es decir, para el auto-fortalecimiento, control, poder propio, auto-confianza. En otras palabras, se trata de formar para desarrollar la mayoría de edad. De modo que la pedagogía en la Facultad de Medicina no sea un discurso únicamente, sino un conjunto de acciones, una forma de vida que potencie al individuo y al entorno cultural, académico e investigativo de la institución, en la medida en que despliega sus posibilidades de contacto y conocimiento de la realidad del contexto.

La Pedagogía en la Universidad debe: incidir en la configuración de los espacios de formación al interior de la facultad, contribuir con el despliegue de la subjetividad de cada uno de los participantes de la práctica pedagógica y ampliar el horizonte de expectativas pedagógicas respecto de lo que significa la enseñanza como una práctica de conocimiento.

Este horizonte de posibilidades exige la constitución de un ambiente de formación abierto y plural que conjugue las capacidades individuales, las potencialidades del trabajo colaborativo y las posibilidades de pensar a través de las herramientas e instrumentos que ofrece la cultura universitaria.

Pedagogía y enseñanza

EN TANTO LA INVESTIGACIÓN se convierte en la medida de todos los procesos universitarios, se hace

necesario derivar implicaciones operativas y prácticas que permeen los otros referentes y campos de actuación de la universidad. Es decir, la docencia y la extensión deben ser, al mismo tiempo, investigativas; esto es, ser prácticas capaces de volver sobre sí mismas para revisar sus supuestos, principios y actuaciones, de modo que sea posible una permanente reflexión sobre estas y pasar de la operatividad a la reflexividad de las acciones pedagógicas.

Lo que se quiere decir, siguiendo las líneas del enfoque de reflexión en la práctica para la reconstrucción social (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán 1988; Pérez Gómez 1989; Pérez Gómez 1995) es que la enseñanza debe ser concebida como una actividad compleja, como una práctica social con un matiz político definido, que es llevada a cabo por un profesor o profesora capaz de reflexionar sobre su acción de modo que pueda transformar el aula y el contexto social. Lo que se intenta, desde esta perspectiva, es develar el sentido social, político y económico que subyace a las prácticas pedagógicas, con el fin de [re] establecer la relación entre teoría y práctica, de tal modo que sea posible ejercer la teorización (crítica, reflexión y autorreflexión) para instituir una nueva categoría del docente: maestro-investigador o trabajador de la cultura; con lo cual se quiere significar la necesidad de que la enseñanza recupere su dimensión de práctica política y de saber, y se considere, como lo señalan (Carr y Kemmis 1988), la enseñanza, como una comunidad de profesores críticos. Esto es, considerar la práctica como una opción para mejorarla, mejorarse a sí mismo y mejorar el contexto.

La inserción de la pedagogía en la universidad debe corresponder, no solo a una necesidad del medio o del contexto, sino a una voluntad de saber que convierte el ejercicio de la enseñanza en una tarea de investigación y construcción de sentidos y orientaciones respecto de las prácticas de conocimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, la pedagogía en la Universidad, tiene como finalidad atender a los ejes de formación, capacitación, y perfeccionamiento de los profesores; no para desarrollar una instrucción sistemática sobre formas de enseñanza, sino como posibilidad de constituir una práctica reflexiva. Además, la acción reflexiva que se deriva de la pedagogía debe proveer elementos básicos para la comprensión de la investigación, la experiencia y la evaluación de las prácticas académicas generales como la organización curricular, la metodología del proceso de enseñanza aprendizaje, los sistemas de práctica y las formas de evaluación y creación de los dispositivos de formación y autoformación a través de los colectivos de profesores, núcleos de trabajo o áreas de formación.

Las funciones que se derivan de la pedagogía se llevan a cabo mediante una caja de herramientas, como conjunto de dispositivos, mecanismos e instrumentos que permiten la observación, la construcción de innovaciones, el desarrollo de la investigación didáctica, la conformación de grupos de trabajo y discusión y la constitución de propuestas y pautas de evaluación que consideren la descripción, el cuestionamiento, la retroalimentación y la reflexión de los procesos de aprendizaje como una posibilidad de examinar la propia práctica.

Así, la función de la pedagogía en la universidad, más que modelar o moldear actitudes, formas de enseñanza, concepciones o pautas de evaluación, lo que hace es, desde un dispositivo de formación, considerar la multiplicidad de roles, saberes, representaciones y materializaciones de la formación, la enseñanza, el saber y el aprendizaje. En otras palabras, lo que posibilita es la construcción de diversas formas de comprensión del ejercicio de la educación.

La educación médica

«Siempre que se trata de promover algo bueno o de eliminar algún mal, todo el mundo recurre a la "educación". El que quiere hacer algo por

la paz fomenta la «educación para la paz»; quien trata de mejorar la salud pública comienza con la «educación para la salud»; quien quiere reducir el número de accidentes promueve la «educación para el tráfico». Oímos hablar igualmente de «educación laboral» y «educación para el ocio», de «educación sexual» y de «educación para la muerte». Se ofrece por tanto educación a la persona sin que importe su edad, su situación de vida o su rango social. Tenemos educación de párvulos y de ancianos, educación familiar, escolar y empresarial, educación de los presos y educación militar, educación de los impedidos y de los más capacitados, educación masiva y elitaria. A base de la «educación» parece que se puede hacer todo, al menos en la teoría; parece que la «educación» es necesaria para todos; la «educación» es algo valioso y mucha educación hace bien a todo el mundo: impresiones todas estas que ya resultan del mero uso lingüístico que se hace del término. Lo cual se ve confirmado por el hecho de que existe toda una profusión de costosas instalaciones educativas, todo un ejército de personal dedicado a la educación, gran número de leyes y disposiciones educativas, una montaña de bibliografía sobre la educación e, incluso, una ciencia de la educación».

(Brezinka 1983)

¿A que me estoy refiriendo con la expresión educación médica?, ¿a algo en el mundo de la formación profesional? o, como dice Brezinka, ¿lo hago como parte de un ejercicio mecánico para resolver dificultades en el proceso de formación o para dar realce a un conjunto de acciones técnicas?

Aclarar la posición desde la que hablo de educación médica es importante para identificar posibles propuestas en el ámbito de la Facultad de Medicina. No se trata de la educación médica entendida como el proceso de formación permanente a través de cursos, foros, congresos y actualizaciones. Se trata, aquí, de la educación médica como una expresión que conjuga diversos aspectos relacionados con la formación del médico, desde la perspectiva de la

enseñanza; es una expresión que cuestiona el quehacer mecánico y operativo que se apodera de los espacios de formación. Se trata de la educación médica desde el lugar de la pedagogía, desde las prácticas reflexivas sobre el quehacer propio de los enseñantes en el ámbito de la Universidad.

Por ello, la educación médica no puede quedarse como una expresión genérica que no posee un contenido particular sobre los asuntos básicos de la educación; debe constituirse en una forma de pensamiento particular sobre el ejercicio de la enseñanza que posibilite la construcción de experiencias e innovaciones en este terreno. Se trata menos de la práctica médica y más de la formación de médicos.

Aspectos de la educación médica

LA EDUCACIÓN MÉDICA contempla diferentes aspectos. En primer lugar lo que significa y supone la formación, no como una tarea mecánica y operativa, sino como un proceso de constitución. Un segundo aspecto está relacionado con los saberes formativos y un tercero, tiene que ver con la profesión y el sujeto que la ejerce: el docente.

La formación es la meta, misión o función de la educación, realizada a través de la enseñanza, como teoría y práctica. Mientras que en la educación se alude a formas concretas de realización de la práctica pedagógica, en la formación se definen las tareas y metas de ésta. La educación se circunscribe a un nivel de acción más local, pese a la amplitud conceptual, en tanto que la formación se aplica “a la inteligencia de sí mismo y del mundo que tiene el hombre” (Menze 1984). Según (Benner 1990) la formación requiere las tareas de la praxis pedagógica en dos niveles: individual y social. El autor precisa que “En el centro de la teoría de la formación se halla el problema de la mediación ilativa entre la definición individual y la social del hombre, por la que se evita sacrificar a los individuos en

aras de la sociedad, por un lado, y hacer de la praxis humana en su conjunto un campo de juego de la arbitrariedad y la realización autoindividuales, por otro” Esto significa que la formación es entendida como el desarrollo del hombre en el mundo de lo objetivo universal; se la entiende como un proceso subjetivo de desarrollo en relación con una realidad exterior que se refiere a la inteligencia (imagen) de sí mismo y del mundo que posee el sujeto. Porque la formación no sólo es el proceso a través del cual el hombre se alza por encima de la naturalidad sino también, y sobre todo, como el elemento a través del cual, y dentro del cual, se mueve quien se forma: el saber formativo.

Los saberes formativos no son solamente parcelas de ciencias que mediante una traslación psicopedagógica han hallado un lugar en la universidad, sino que a través de la formación se convierten en apoyos básicos para la adquisición y la asimilación de los conocimientos, las actitudes y las competencias necesarias para que el hombre en formación actúe eficazmente en su medio.

El saber formativo otorga el poder de adquirir un conocimiento estructurado didácticamente; también posibilita la adquisición de una determinada forma de pensar. El saber formativo responde a procesos históricos complejos que tratan de dar cumplimiento a determinados fines asignados a la educación, fines que la teoría de la formación puede mediar en tanto el saber formativo se entienda como

“(…) modo de saber en el que no sólo se aclara y reconoce algo objetivamente sino que constantemente se instituye una reflexión personal sobre lo explicado, un modo de saber en el que no sólo se incorpora a la memoria un complejo intencional, sino que al mismo tiempo se recoge una ganancia estructural, se adquiere una nueva posibilidad, se experimenta un impulso práctico, un modo de saber, por consiguiente que con el progresivo conocimiento del objeto lleva también adelante el conocimiento y domi-

nio de uno mismo; en una palabra: un modelo de conocimiento capaz de aportar una contribución a la mayoría de edad y emancipación del que aprende” (Menze 1984:273).

Profesión: ¿Docente de medicina?

“Generalmente tomamos como guía los modelos pedagógicos que fueron aplicados durante nuestra formación, careciendo de bases teóricas firmes sobre las cuales sustentar este tipo de práctica. Es claro y apenas obvio que este sistema de imitación no deja resultados favorables” (Duque y Escobar 1999)

El profesor de medicina, tiene una función que está más allá de la instrucción. Su función no es solo instructiva; está ubicada en la esfera de los intelectuales transformativos (Giroux 1990), que tienen el compromiso de hacer de la enseñanza un acto político, en la medida en que devela las relaciones de poder que se encuentran vigentes en el conocimiento. Los intelectuales transformativos asumen además, la pedagogía como un espacio propicio para su práctica emancipadora, política y cultural.

En relación con la formación, los intelectuales transformativos tienen una función específica que cumplir. Se trata de la recuperación y el reconocimiento de la voz, así como la ampliación de la pedagogía que debe entenderse como

“conjunto de prácticas que desemboca en determinadas formas sociales, a través de las cuales se elaboran diferentes tipos de conocimiento, conjuntos de experiencia y subjetividades. Dicho de otro modo, los intelectuales transformativos necesitan comprender como las subjetividades se producen y se regulan a través de formas sociales de naturaleza histórica, y cómo estas formas transportan y encarnan intereses particulares” (Giroux, 1990:38)

Así, el maestro tiene un papel fundamental en la construcción de los planes de estudio, pues no se

trata solo de tener en cuenta el conocimiento "objetivo", sino de considerar los recursos culturales y las experiencias de los estudiantes en la universidad. Esto se logra vinculando, de forma dinámica, lo que se enseña a la vida cotidiana. De este modo, puede hacer consciente la ideología y los valores que circulan y respaldan su discurso, y participar del sentido de identidad, diferencia, cultura y saber que la formación construye.

El docente es un ser reflexivo, no un técnico que aplica procedimientos y obtiene resultados. El maestro se autoreconoce en su historia y en el ejercicio crítico de su acción: la enseñanza, que es una práctica de conocimiento que otorga identidad.

"(...) enseñar es una forma de mediación entre diferentes personas, diferentes grupos de personas y no podemos ser buenos mediadores a menos que seamos conscientes de cuáles son los referentes de la mediación en la que estamos implicados. Enseñar es algo complejo, mucho más complejo que dominar un cuerpo de conocimientos y poner por obra currículos. Lo que pasa con la enseñanza es que la especificidad del contexto es siempre fundamental. No podemos escurrir el bulto invocando reglas y procedimientos que no respetan los contextos". (Giroux, 1997:14)

En el nivel de enseñante, el profesor debe abrir brechas a las formas tradicionales de concebir el currículo y el saber. Debe tomar el control de las materias y sus formas de enseñanza, así como ser capaz de determinar el tipo de relación –comunitaria e intelectual–. Un primer paso para este propósito es transformar la materialidad del aula de clase: configuración, espacios, relaciones, saberes, disposiciones. El profesor debe tomar en sus manos la realidad cultural de la enseñanza y distanciarse de formas o moldes que lo encasillan o reducen (como el caso de los textos o manuales).

La formación de los docentes de medicina debe ser un proceso crítico, que permita el reordena-

miento de la profesión y de la sociedad, de tal manera que se puedan crear las condiciones para que asuma las responsabilidades formativas de la universidad, al tiempo que se compromete con un proyecto social y cultural. También es necesario decir que la formación del docente como un intelectual pasa por la voz y la experiencia del otro, por su reconocimiento como sujeto y como individuo. Pero no se queda allí, actúa teniendo como referente el contexto, las relaciones y la historia individual. Y de este modo pueda tener una mirada diferente sobre la universidad en función de la constitución de los contextos, de la producción de subjetividades y en relación con las representaciones que ella encarna frente al conocimiento, el poder y el lenguaje.

Desde Flexner, una conclusión sobre la educación médica

DESDE LA TRANSFORMACIÓN misma del ejercicio de la Medicina y su inserción en las prácticas escolares, ya sea de escuelas o universidades, se tiene noticia de la importancia de la regulación del proceso de formación de médicos; por ello, hablar de educación médica no resulta extraño o difícil, pues se inscribe en un marco de preocupaciones propias del ejercicio profesional. Desde el informe Flexner en 1910 (Vicedo 2002), la educación médica ha estado presente en muchas reflexiones sobre la formación de profesionales médicos para la nueva sociedad, con implicaciones para los diferentes espacios o aspectos de su formación: los docentes, el plan de estudios, la práctica y el ejercicio de la profesión.

Así que, hablar de educación médica no es una pretensión o un invento, sino un reconocimiento de la constitución de un área de saber que debe posicionarse en el entorno universitario, como una forma particular de producir conocimiento pedagógico y didáctico.

Del pensamiento flexneriano, hay aspectos que retomar, para pensar el ejercicio de la enseñanza de la medicina y avanzar en la comprensión de sus particularidades. Se trata de revisar las lecciones de maestros y pensadores, en torno a lo que es el oficio de la enseñanza en la Medicina.

Retomo, en primer lugar las recomendaciones de Flexner (Flexner 1925) sobre el programa de Medicina.

- Integración de las ciencias básicas y las ciencias clínicas
- Estimular el aprendizaje activo.
- Limitar el aprendizaje de memoria mediante conferencias.
- Los estudiantes no deben aprender solamente hechos, sino desarrollar el pensamiento crítico y la habilidad de resolver problemas.
- Los educadores deben enfatizar que en los médicos el aprendizaje es una tarea para toda la vida (Vicedo 2002).

En segundo lugar enuncio su rescate de la enseñanza como una actividad básica de los profesores y de la formación misma. Tomo ésta como una proposición básica para reconstruir la práctica de los médicos que actúan como profesores en los espacios institucionalizados y recuperar su identidad, para que no se vea como un médico en el ámbito de la universidad; sino como un profesor que agencia un saber sobre la medicina.

Refiriéndose a Flexner, Vicedo (2002) destaca que para este autor el aprendizaje es un proceso activo "Desde el punto de vista pedagógico, la medicina moderna, como toda enseñanza científica, se caracteriza por la actividad. El estudiante no solamente mira, oye y memoriza: hace. Su propia actividad en el laboratorio y en la clínica son los

factores principales en su instrucción y formación disciplinaria." (p.165)

Desde estas consideraciones iniciales quedan asuntos pendientes que dejo sobre el papel para invitar a la reflexión:

- "¿Como resolver el problema profesión médica versus profesión docente?" (Pérez García 2002).
- Y en esta dirección, desarrollar prácticas de formación de los profesores de Medicina, para que sean capaces de combinar la práctica médica con la práctica pedagógica.
- El análisis de aspectos relacionados con el currículo, y su materialización en el plan de estudios, para tejer comprensiones sobre la estructura básica de las áreas y su relación con los demás componentes del plan de formación.
- El reconocimiento de la voz, la experiencia y el otro (la otra), desde teorías y prácticas críticas y liberadoras, que contribuyan a la construcción de formas de enseñar que potencien el aprendizaje.

SUMMARY

FROM MEDICAL EDUCATION TO THE MEDICAL DOCTOR AS AN EDUCATOR?

THE INTRODUCTION OF PEDAGOGY in the university, framed in reflections about teaching and about pedagogical practices is a starting point to move further in the comprehension of what medical education is all about within this context. This is not a professional updating. Instead, is the birth of a space for interaction where practices for teaching Medicine at the University may facilitate the reconstruction of a pedagogical experience. In turn, this could become the basis for understanding training processes.

KEY WORDS

MEDICAL EDUCATION
PEDAGOGY
PEDAGOGICAL PRACTICE

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BENNER D. Las teorías de la formación. Introducción histórica semántica a partir de la estructura lógica de la acción y el protocolo pedagógico. *Revista de Educación* (Barcelona) 1990:7-36.
2. BREZINKA W. Límites de la educación. *Educación* (Tübingen) 1983; 27:7-63.
3. CARR W, KEMMIS S. Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado, Barcelona: Martínez-Roca; 1988.
4. DUQUE Á, ESCOBAR S. Procesos de apropiación y de transformación de modelos pedagógicos en la docencia universitaria. In: Gutiérrez HF, editor. *Las prácticas pedagógicas en la Universidad del Valle. Del quehacer instrumental a la utopía de formación*. Cali: Universidad del Valle, Facultad de Salud; 1999: 63-69.
5. FLEXNER A. *Medical education a comparative study*. New York: Macmillan Company.; 1925.
6. GIROUX H. Profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: Paidós; 1990.
7. GIROUX H. *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós; 1996.
8. LETELIER M. Relaciones entre docencia e investigación: un campo de estudio abierto. En: docencia Universidad de Antioquia, editor. *Seminario -Taller Docencia e investigación. Alianza estratégica para el fortalecimiento de la excelencia académica*; 1999; Medellín: Universidad de Antioquia; 1999: 16-30.
9. MENZE C. Formación. En: Speck J, Wehel G, editors. *Conceptos fundamentales de la pedagogía*. Barcelona: Herder; 1984: 267-297.
10. PÉREZ GARCÍA MT. Profesión: docente de medicina. ¿Se puede conjugar en un solo profesional el ejercicio de las dos profesiones? Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; 2002.
11. PÉREZ GÓMEZ Á. Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de la instrucción. En: Gimeno Sacristán J, Pérez Gómez Á, editores. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. Tercera edición; 1989: 322-347.
12. PÉREZ GÓMEZ Á. La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: Gimeno Sacristán J, editor. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata; 1995: 398-429.
13. VICEDO A. Abaham Flexner, pionero de la educación médica. *Educación Médica* 2002; 5:163-167.

