

# LOS PROFESORES DE LA FACULTAD DE MEDICINA. SUS CONCEPCIONES ACERCA DE LA FORMACIÓN DE GRADO<sup>1</sup>

Marcela Sosa\*

Intentando avanzar en la construcción de una asociación posible entre tipo de *organización académica, estilos de trabajo docente y avance en los alumnos*, se inició un trabajo empírico abordando los dos primeros aspectos.

En este sentido, se trató de indagar la particularidad que asume la formación en la carrera de Medicina, desde la perspectiva de los docentes, teniendo en cuenta que, en los trayectos formativos definidos para esa profesión, se dibujan campos diferenciados que comprenden materias consideradas básicas y materias clínicas.

Esta distinción alude a contenidos y saberes de distinta lógica de producción y de transmisión, que se reflejan de modo particular en las estrategias de enseñanza así como en las valoraciones que se formulan en torno a su importancia formativa.

Se estaría ante un caso en el que lógicas y creencias se articulan de un modo particular, resultando en maneras legítimas de comprender la profesión futura y la vida académica en sus diferentes aspectos.

Los modos de trabajo académico comprenden prácticas diversas en cada caso, determinados por cuestiones derivadas de los propios campos de conocimiento a transmitir, así como de un conjunto de aspectos organizacionales y políticos que han configurado históricamente culturas y creencias diferentes.

El estudio intentó focalizar *las perspectivas de los docentes*, tratando de identificar de qué modo la disciplina, la profesión, la institución permean y configuran los estilos y las ideas en torno a los modos típicos o alternativos de enseñanza.

De manera exploratoria se privilegió el trabajo en base a entrevistas en profundidad a los docentes considerados de prestigio, que se desempeñan o se han desempeñado en cátedras correspondientes a las dos áreas mencionadas (de materias básicas y clínicas), de primero a sexto año.

---

<sup>1</sup> Aspectos de esta ponencia fueron presentados en el Congreso Nacional de Investigación Educativa UNComahue, octubre 2001.

\* Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. E-mail: csedu@ffyh.unc.edu.ar

Asimismo se hizo necesario el análisis de documentos tales como planes de estudio, a fin de comparar las tendencias formativas existentes, el peso relativo que han ido adquiriendo y las variaciones que presentan estas áreas en el tiempo.

Al respecto se han identificado algunos núcleos de significación en las prácticas académicas de los dos grupos de docentes entrevistados, que contribuyen a la construcción de categorías analíticas para describir y explicar estilos académicos, como formas que articulan trayectorias, organización del trabajo, condicionantes derivados de los campos disciplinarios, creencias y filiaciones.

A partir de las entrevistas se señalan aquí los diferentes aspectos que, puestos en relación, configurarían estilos académicos diferentes, según se trate de materias del ciclo básico o del ciclo clínico.

Estos aspectos son:

- El valor de la materia para la formación.
- El ámbito físico en el que se desarrollan las actividades.
- La facultad perdida y el recuerdo de los maestros.
- Los ámbitos académicos del exterior del país como lugares de formación y de reconocimiento.
- La carrera docente.
- Los modos de transmisión.
- La selección de estudiantes.
- La integración tardía.

Se desarrolla a continuación un análisis provisorio en torno a cada uno de ellos.

### *El valor de la materia para la formación*

Las diferencias en este sentido son notables: los profesores del ciclo básico confieren un valor fundamental a la formación que imparten en tanto otorga “los fundamentos científicos” de la práctica médica., permitiendo “conocer las bases que explican los porqué de los síntomas”.

Asimismo, este grupo releva un aporte de importancia: “la formación en el método científico”, en las habilidades y procedimientos propios de la investigación entre las que se destaca la observación y la “actitud investigativa como fundamental para la práctica clínica”. En este sentido y en relación con las habilidades que se desarrollan, se prioriza el entrenamiento en el uso de instrumental de precisión, que se considera una competencia transferible en la práctica médica en el futuro.

Los profesores del área clínica ligados a especialidades consideran que la formación debe ser "de los rudimentos", fundamentando ello en el desarrollo de las especialidades por una parte, que debe darse en una formación posterior y por las condiciones que se requieren para su enseñanza. Es decir, si bien consideran que las especialidades deben ser anticipadas en la formación de grado, a los fines del perfil requerido de médico generalista, no se cuenta con las condiciones para la formación deseada que debería articular la teoría con la práctica y el estudio de casos. La nota llamativa en relación a este aspecto -con respecto a este grupo de docentes- la constituye la dificultad de referirse a la formación de grado. Probablemente eso se asocia a la posición que ocupan los entrevistados, como profesores titulares y a cargo de servicios en hospitales en los que se desarrollan las actividades de residencia médica, siendo más relevantes para ellos cuestiones referidas a la formación en el posgrado y al sostenimiento de los servicios asistenciales.

### *El ámbito físico en el que se desarrollan las actividades*

Las materias del ciclo básico en general se desarrollan en espacios propios de la facultad y en institutos específicos; el ambiente refiere a aulas o laboratorios.

Las materias del ciclo clínico se desarrollan en espacios hospitalarios diversos y dispersos.

Los profesores del ciclo básico consideran perjudicial la separación geográfica entre los espacios formativos y consideran que espacios integrados procurarían una integración curricular mayor y deseable. En cambio la preocupación por la dispersión no se da en el caso de los profesores del ciclo clínico. Por un lado, no se refieren a la integración y, por otro, se observa como propio para la formación el espacio hospitalario, allí donde se desarrollan los servicios de salud en cada especialidad.

En relación con este aspecto, si bien ambos grupos coinciden en que las condiciones no son apropiadas para la enseñanza de un gran número de alumnos, y que en general "es deficiente y termina siendo sólo teórica", los profesores de las especialidades resignarían esto concentrándose en la formación de residentes, cuyo número sí resulta apropiado a las condiciones que se ofrecen en los hospitales.

### *La facultad perdida y el recuerdo de los maestros*

Las permanentes referencias a "aquella época" lleva necesariamente a indagar un momento de la historia de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba, durante la década del sesenta, período en el que se formaron los profesores entrevistados. Un conjunto de cuestiones del funcionamiento de la facultad habrían configurado matrices de identidad desde la que hoy se

mira la formación, la profesión, y la docencia. En este sentido, trayectorias y figuras paradigmáticas han marcado una manera de ser docente y una manera de hacer docencia que se habría constituido en criterio de percepción y valoración. A la vez, estos docentes se consideran discípulos y herederos de tradiciones académicas y profesionales, transmitidas por “los maestros”.

Ambos grupos reconocen en los maestros, en sus profesores, virtudes profesoras y profesionales. Sin embargo, por la especificidad disciplinar, el contenido de lo transmitido es diferente en ambos grupos:

Para el grupo de docentes del área básica, ese momento histórico fue de creación, de inicio en una actividad -la investigación- que no abandonarían y que los constituye por sobre la de docencia.

La referencia a una época en la que se arman, diseñan, crean equipos y lugares de trabajo, junto a la producción y al intercambio de esa producción con los maestros, quienes a su vez eran discípulos de consagrados y futuros consagrados, es fuerte como marca de inicio.

Para los docentes del área clínica, los maestros eran modelos de docencia, de actuación en la cátedra, de autoridad ligada a los estilos de transmisión, a la importancia otorgada a la clase magistral, al lenguaje y su uso, sobre todo cuando se trataba de análisis de casos clínicos. El momento de la clase y el trato con el paciente reunía un conjunto de aptitudes y maneras de conducirse “admirable y ejemplar”.

Al mismo tiempo, estos maestros “hicieron” las cátedras, en el sentido que organizaron el trabajo académico, perfilaron un modo de articulación de la teoría y de la práctica y de la organización del hospital escuela. En este sentido, constituyeron modelos de la futura práctica profesional, que hoy pondrían en juego al evaluar la formación existente y al desarrollar la formación de posgrado.

Un aspecto de interés con respecto a la referencia a las trayectorias ejemplares, es su valoración *independientemente* de las condiciones institucionales en las que se conformaron. Se manifestaría un énfasis valorativo centrado en virtudes y atributos personales, individuales, de “personajes” más que de grupo.

### *Los ámbitos académicos del exterior del país como lugares de formación y de reconocimiento*

Los docentes entrevistados ocupan posiciones de relevancia, si se tienen en cuenta las diferentes especies de capital acumulado, redituables en el campo universitario: capital de poder universitario, capital de poder científico, capital de prestigio científico de notoriedad intelectual.

Para la consecución de estos capitales, una estrategia privilegiada es el paso por centros de excelencia reconocidos en el exterior. Para que esta estrategia sea productiva, los docentes reconocen que debe *implementarse tempranamente y man-*

*tenerse en el tiempo*. Estrategia privilegiada y privilegiante que aprendieron a usar de la mano de los “maestros precursores”.

Ambos grupos reconocen que una estadía más o menos prolongada en centros de avanzada contribuye a la formación en varios sentidos. Así, se adquieren hábitos de trabajo científico y académico y se socializa en la profesión en espacios donde “las cosas se hacen como deben hacerse”. En este sentido constituyen fuentes de legitimación de creencias y *habitus* propios de cada campo disciplinar a la vez que operan como reglas de criterio con las que valoran el mundo académico nacional. Estos espacios se constituyen en proveedores de relaciones personales, así como para el intercambio de producciones y difusión de la producción local.

### *La carrera docente*

Los entrevistados reconocen que sus carreras han estado ligadas al “mérito personal” de haber sido seguidores de los maestros ostentando virtudes referidas al desempeño como estudiantes, el esfuerzo y la dedicación y por sobre todo la “vocación”. Orgullosos de haber transitado por todas las categorías escalafonarias en base a concursos, destacan insistentemente la importancia de la vocación por lo que hacen, la pasión con la que siguen dedicándose a la tarea académica. En la actualidad, el empeño está destinado a la formación de posgrado y a la formación de equipos. En este sentido, se observan diferencias en ambos grupos en relación con las competencias que intentan desarrollar en sus alumnos: para los profesores de las materias básicas, se destaca el compromiso por desarrollar investigaciones reconocidas, o sea cuyos productos sean publicados en el extranjero, en medios especializados.

Para el grupo de las materias clínicas, la importancia está centrada, en primer lugar, en la formación para la especialidad y en un conjunto más o menos vago de aptitudes “propias de la profesión” y, en segundo orden, al desarrollo de investigaciones.

### *Los modos de transmisión*

En la actualidad, ambos grupos de profesores le adjudican un valor menor a las clases teóricas. En parte por las condiciones derivadas del número de alumnos, las clases no son de asistencia obligatoria en su mayoría y están a cargo de docentes de menor jerarquía. Se seleccionan temas del programa, los que son distribuidos para su dictado entre los miembros del equipo, quedando sólo algunos puntos de importancia o “difíciles” a cargo del docente titular.

Los entrevistados comparan a sus maestros con este grupo de docentes actuales no reconociendo en éstos las condiciones de brillantez, dedicación y vocación que aquéllos ostentaban. Siendo los maestros de hoy, estos entrevistados se refieren con amargura a la pérdida de ese espacio de transmisión altamente valorado.

Sin referencia a recursos pedagógicos, interrogados por los modos actuales de dar clase, aluden en general a la repetición mecánica de textos, al desinterés, a la falta de “virtud”.

### *La selección de estudiantes*

Por la ubicación de las materias en el plan de estudios, el grupo de docentes de las materias básicas atiende estudiantes egresados recientemente del nivel medio. Interrogados acerca de las características de los grupos, aluden a los déficits de la formación previa, tanto en conocimientos disciplinares básicos, como en las competencias para la expresión oral o la comprensión lectora. Los profesores de estas materias estarían a cargo de la iniciación en la carrera para un grupo de alumnos excesivamente numeroso y sin el *background* requerido, y que no “comprenden la importancia” de la formación básica.

Los profesores del ciclo clínico entrevistados *esperan* que la selección de los estudiantes se realice “naturalmente”, en base a las exigencias de los ciclos formativos iniciales. En este sentido, no consideran al cupo como una medida mejoradora, al no seleccionar a los más aptos, proceso que sí garantizarían las materias iniciales.

Ambos grupos coinciden en la necesidad de tener un número adecuado de alumnos, reconociendo que el problema de la selección está atravesado por cuestiones políticas y por la falta de soluciones.

### *La integración tardía*

Según los entrevistados, al final de los trayectos formativos y en el posgrado los alumnos reconocen la importancia de la integración de las disciplinas básicas con las especialidades. Pareciera que el momento de mayor profundización, en condiciones diferentes y ante el caso clínico, los saberes básicos acuden a explicar. Considerada favorable en todo sentido, la integración correría por cuenta del alumno o promovida por los docentes del ciclo clínico, y sería una integración de contenidos y no de docentes o grupos de cátedras entre ciclos, lo que se considera inviable por las condiciones organizacionales existentes. La fuerte clasificación entre cátedras y ciclos podría explicar este aspecto.

## **A modo de conclusión**

La exploración realizada permite abrir nuevos interrogantes y profundizar en algunos aspectos.

El conjunto de entrevistas a profesores titulares, eméritos o consultos, permitió identificar cuestiones referidas al peso de la trayectoria en la construcción del

estilo académico propio de las disciplinas en las que se desempeñan. Se hace necesario profundizar en la indagación de capitales específicos en juego para cada grupo, identificando momentos de cambio de posición en la estructura del campo universitario, teniendo en cuenta la pertenencia a áreas de conocimiento y profesionales diferentes.

En este sentido, y siguiendo a Bourdieu (1988 b), podríamos analizar este particular caso de la Facultad de Medicina en el que se enfrentan dos principios de legitimidad competentes en el *mismo* ámbito formativo: “la jerarquía según el capital heredado y el capital económico y político que posee actualmente se oponen a la jerarquía específica, propiamente cultural, según el capital de autoridad científica o de notoriedad intelectual. (...) Esta oposición se inscribe en la estructura misma del campo universitario, que es el lugar de enfrentamiento entre *dos principios de legitimidad competentes*: el primero que es propiamente *temporal y político*, y que manifiesta en la lógica del campo universitario la dependencia de este campo con respecto a los principios vigentes en el campo de poder, se impone cada vez más a medida que nos elevamos en la jerarquía propiamente temporal que va de las facultades de ciencias a las facultades de derecho o de medicina; el otro, que se funda en la *autonomía del orden científico e intelectual*, se impone cada vez más netamente cuando vamos de derecho o de medicina a las ciencias”.

Siguiendo a B Clark (1983), en su análisis de los sistemas de educación superior y a la importancia asignada por el autor a los modos como se organiza el trabajo académico, interesa desarrollar las implicancias del espacio físico, así como el funcionamiento en unidades de organización que, para el caso, obedecen a lógicas diferentes: la formación en el aula en el marco de la facultad, o en el hospital público provincial.

En este sentido, importa identificar creencias dominantes en torno a lo que el autor denomina *la cultura de la disciplina, la cultura del establecimiento, la cultura de la profesión y la cultura del sistema*.

Para el autor, la centralidad del conocimiento en la institución universitaria consiste en que las personas y los grupos actúan en su nombre, y éstos modelan el conocimiento según las estructuras de esos grupos y sus modos de control, desarrollando categorías de conocimiento y determinando la existencia y legitimidad de ciertos tipos de saber, así como las categorías de individuos que tendrán el privilegio de poseer estos cuerpos de conocimiento y de ejercer la autoridad que otorga dicha propiedad.

Si esto es así, se hace necesario focalizar creencias y valoraciones en torno a los conocimientos dominantes, principios de selección y promoción según un ideal formativo legítimo.

Como toda institución educativa, la universidad produce individuos seleccionados jerárquicamente. Para ello debe conseguir la adhesión incondicional a un principio de selección, es decir, conseguir y exigir a los que entran en su juego que admitan las normas de una competición donde no cabrían otros criterios que

los “académicos”.

En este sentido, indagar acerca de los contenidos asignados y valoraciones en torno a la figura del alumno ideal y del buen docente, cobra importancia.

Al respecto, se hace necesario configurar modos de transmisión y evaluación típicos y alternativos, en cada ciclo formativo.

Estas consideraciones dan pie para indagar especialmente qué criterios operan con relación al modo de aprender y de enseñar que se consideran legítimos, y esto asociado, de modo ineludible, a una determinada disciplina.

## Bibliografía

- Ambroggio, G., Vanella, L y Sosa, M (1996), “Éxito y fracaso en el primer año universitario”, Informe Académico, Mimeo, Secyt-UNC, Córdoba.
- Ambroggio, G. (1999), “Informe final de autoevaluación institucional de la carrera de Ciencias de la Educación”, FFyH-UNC.
- Ambroggio, G. (1999), “El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera”, Ponencia presentada en Jornadas de investigación en educación, CIFYH-UNC.
- Bernstein, Basil (1993), *La estructura del discurso pedagógico*, Morata, Madrid.
- Bourdieu, Pierre (1988.a), *Cosas Dichas*, Gedisa, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre (1988.b), *Homo Academicus*, Ed. De Minuit, París. (Traducción propia)
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1967), *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México.
- Brunner, J.J. (1985), *Universidad y sociedad en América Latina*, Cresalc-Unesco, Caracas.
- Clark, B. (1983), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, Nueva Imagen, México.
- Litwin, Edith (1997), *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Paidós, Buenos Aires.
- Seoane, Viviana (1999), “Organización académica, valores y creencias. Las representaciones docentes sobre la universidad desde el campo disciplinar de pertenencia”, en Tiramonti, G, Suasnabar, C. y Seoane, V.: *Políticas de Modernización Universitaria y Cambio institucional*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UN de la Plata.