

ca



FACULTAD LATINOAMERICANA DE
CIENCIAS SOCIALES SEDE ACADÉMICA
ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN
EN EDUCACIÓN

Título: *“Saberes y sentidos sobre la formación pedagógica. La mirada de los docentes de medicina.”*

Autora: Malena Sayal

Directora: Mag. Mariela Arroyo

Fecha: Julio 2020

Resumen

Esta tesis parte de la preocupación acerca de la formación pedagógica en el nivel universitario. Este tema ha sido poco explorado, sin embargo, recientemente, fue puesto en debate e intenta posicionarse en la agenda educativa.

El objetivo principal consiste en identificar cuáles son los sentidos de la formación pedagógica que prevalecen en la enseñanza de la medicina, y aquellos rasgos que caracterizan a los dispositivos de formación constituidos en este campo disciplinar.

El análisis se realiza a partir de entrevistas a médicos que ejercen la docencia en la carrera de medicina. A partir de sus relatos se abordan los tipos de saberes y las relaciones que con ellos construyeron en cada ciclo o ámbito de formación.

Como parte de su formación docente, se exploran los recorridos por los que llegaron a enseñar, las características valoradas de sus propios docentes y los saberes que consideran necesarios para desarrollar esta actividad.

Además, se reconstruyen estas experiencias formativas para poner en valor los dispositivos y saberes que allí se desplegaron, y para pensar los aportes que puede realizar la formación pedagógica en el nivel universitario.

A partir de este recorrido postula que, para comenzar a vislumbrar la importancia de la formación docente en el nivel universitario, primero es necesario identificar la actividad de la enseñanza como una práctica distinta de la disciplina, basada en principios y en un corpus teórico propio, sin desconocer la relación que esta tiene con las características del campo disciplinar.

Palabras claves: universidad - formación docente- pedagogía - saberes - medicina

Abstract

This thesis stems from the concern about teacher development at university level. This topic has been hardly explored, however recently it was put into debate and tries to position itself on the educational agenda.

The main objective is to identify which are the approaches in teacher development that prevail in medical education, and those traits that characterize the training programs constituted in this disciplinary field.

The analysis is made from interviews with doctors who teach in the medical career. From their stories, the types of knowledge and the relationships they built in each cycle or field of training are addressed.

As part of their teacher training, the paths through which they came to teach, the valued characteristics of their own teachers and the knowledge they consider necessary to carry out this activity are explored.

In addition, these experiences are reconstructed to value the training programs and knowledge that were developed there, and to think about the contributions that pedagogical training can make at university level.

From this point of view, it is postulated that to begin to glimpse the importance of teacher training at university level, it is first necessary to identify the activity of teaching as a different practice from the discipline, based on principles and on a theoretical corpus of its own, without ignoring the relationship that it has with the characteristics of the disciplinary field.

Keywords: university - teacher development - pedagogy - knowledge - medicine

Agradecimientos

La presente tesis de maestría fue resultado de un proceso de construcción, en conjunto con varias personas que no quisiera dejar de mencionar. En un principio a Ángel Centeno, quien me acercó a los debates y discusiones propias del ámbito de la educación médica. Aquellas charlas y reflexiones me permitieron empezar a pensar sobre el presente tema.

A aquellos docentes entrevistados quienes me han compartido sentimientos, vivencias, percepciones y caminos recorridos en la enseñanza universitaria. Ellos fueron quienes me brindaron el material con el que comencé este trabajo y a quienes debo agradecerles confiar en mí.

A mi directora de tesis Mariela Arroyo quién me guió y acompañó en todo este proceso. Cada uno de sus comentarios y conversaciones me abrían nuevos interrogantes y desplegaron otras dimensiones que nunca hubiese contemplado. Su aporte fue imprescindible para alcanzar este resultado final.

A la FLACSO por darme la posibilidad de adquirir una formación de posgrado enriquecida por el intercambio con cada uno de los docentes y compañeros de estudio.

Finalmente, agradezco a toda mi familia, que me supo acompañar y darme el aliento para finalizar esta etapa. A mi madre, quién me inspira e impulsa a dar siempre más. A mi padre, que siempre supo reconocer mi esfuerzo. A mi hermana, Ivonne por su lectura crítica y soporte incondicional. Y, ante todo, y muy especialmente, a Emma y Diego.

Índice

Introducción.....	6
Primera Parte.....	9
1. Marco teórico y antecedentes.....	9
2. Apartado Metodológico	37
3. Dos programas de formación: Carrera Docente y Profesorado Universitario	41
Segunda Parte	43
Primer capítulo: Docentes que dejaron huellas	43
Segundo Capítulo: Inicios en la enseñanza de la medicina	51
2.1 Los inicios en la enseñanza antes de la medicina.....	51
2.2 La ayudantía como primer espacio de enseñanza de la medicina	52
2.3 Doble aprendizaje en la residencia	55
Tercer capítulo: Los distintos tipos de saber y las relaciones con el conocimiento	63
3.1. <i>Enseñar desde el libro - Enseñar desde el paciente</i> . Diferencias entre los ciclos de formación	63
3.2 Perfil de los docentes-investigadores: “ <i>la posibilidad de hacer preguntas</i> ”	70
Cuarto capítulo: Saberes necesarios para enseñar	74
4.1 “ <i>De lo intuitivo a disponer de marco teórico sobre la enseñanza</i> ”	75
4.2 “ <i>Ponerle nombre a las cosas</i> ”	79
4.3 Otros escenarios en los que se pone en juego el saber pedagógico.....	81
4.4 Recuperando los “saberes de oficio”	82
Quinto Capítulo - <i>Concepciones sobre la formación docente</i>	85
5.1 Indicios sobre la formación docente.....	85
5.2 Recuperando algunas ideas sobre los dispositivos de formación	95
Conclusiones.....	98
Referencia bibliográfica	106
Anexo I: Guión de entrevista.....	112

Introducción

La elección de este tema está relacionado con el recorrido que vengo realizando desde hace ya un tiempo, cuando comencé mi desempeño profesional acompañando a docentes universitarios de medicina. Como asesora pedagógica en una institución en la que se enseña aquella disciplina me encontré en ese camino de ir orientando a los docentes en sus prácticas de enseñanza. A partir de esa tarea comencé a desarrollar una preocupación acerca de cómo ellos enseñan, y esto viene de la mano de otros interrogantes: *cómo les enseñaron a enseñar* — si es que les enseñaron— y, *qué interés tienen por la formación en docencia*, entre otros.

Así, en el desarrollo del trabajo de asesoría, fui observando algunas de las características que presenta la enseñanza de la medicina, y que ayudaron a construir parte de las preguntas de investigación que abordaré en esta tesis. Algunas cuestiones particulares de la carrera se vinculan con el lugar que cobra la actividad de enseñanza en el desarrollo de la profesión. Este punto me llevó a preguntarme sobre cómo se va configurando, desde las distintas instancias profesionales, la enseñanza de la medicina.

Al observar que la enseñanza en esta profesión no se restringía sólo al aula universitaria, sino que comprendía otros escenarios posibles, como por ejemplo en el marco de las prácticas hospitalarias, enseñar al alumno junto con la atención al paciente, la enseñanza en la residencia donde los residentes más avanzados enseñan a los inferiores, por mencionar algunas, me llevó a plantear la posibilidad de describir y abordar el sentido que le otorgan los docentes a la enseñanza y cómo se conjuga esta actividad con el ejercicio de la profesión.

Recuperar los modos en que enseñan y les enseñaron a enseñar, es un aspecto que considero especialmente relevante. No solo para entender, en este caso, cómo se configura la enseñanza de la medicina sino también, para comprender qué lugar ocupan los saberes pedagógicos en el trabajo de los docentes universitarios, y en tal sentido, cómo la formación docente podría aportar a las necesidades que se presentan.

Como mencionaba anteriormente, existen ciertas características propias de la enseñanza de la medicina que llamaron mi atención como los distintos escenarios en los que tiene lugar la enseñanza, así como los dispositivos de formación creados en el marco de la misma disciplina. Por mencionar uno, los denominados “ateneos” son espacios en los que la actividad de enseñanza tiene lugar y que, al mismo tiempo, dan cuenta de un saber acumulado en relación con ella.

Es en este marco en el cual se inscribe mi preocupación central, es decir el de la formación docente en el nivel universitario. Entendiendo que, en palabras de Souto (2019): “la formación

de docentes universitarios constituye un campo en la formación docente de interés actual, bastante reciente y con perspectivas de desarrollo” (p.2).

Mi interés en esta temática también se vincula con analizar, cómo se generan acciones tendientes a formar a los docentes en lo que respecta a la pedagogía, en un contexto en el que:

La identificación de los saberes que un docente debe dominar para enseñar en este ámbito (el universitario) sigue hegemonizada por los contenidos disciplinares profesionales sustantivos; esta situación da cuenta a la vez una posición epistemológica en la que el contenido producido por las ciencias duras es el de mayor reconocimiento, mientras que lo pedagógico, como proveniente del campo de las ciencias sociales es escasamente valorado (Lucarelli, 2011, p. 426).

Es así como, en un contexto en el cual pareciera que para enseñar en las aulas universitarias basta con tener conocimientos disciplinares, me pregunto, ¿qué concepción subyace a los saberes pedagógicos? y, especialmente ¿qué aportes pueden generar los dispositivos de formación?

Cabe señalar que se observa una investigación más bien escasa e incompleta alrededor de la problemática de la formación pedagógica del profesional, advirtiendo que recién se cuenta con literatura que aborde la temática desde mediados del siglo pasado (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009).

Desde esta perspectiva, en este trabajo intento recuperar, a partir del análisis de relatos de docentes de medicina, cómo fue el camino que los llevó a enseñar, para lograr identificar los distintos recorridos, entendiendo que estos son parte de las distintas etapas de la formación docente. Abordaré entonces, las distintas experiencias previas que fueron adquiriendo los docentes para describir cómo fueron acercándose al campo de la enseñanza de la medicina. Con este objetivo, intentaré reconstruir aquellos modelos que fueron incorporados y que constituyen parte de su biografía y socialización profesional.

A su vez, otra dimensión que analizaré se vincula con describir cómo se establece la relación con el saber, en este caso en la enseñanza de la medicina. En ese sentido, recuperaré cómo aprendieron al ser estudiantes y cuál fue la relación que establecieron con el saber. Un camino posible, será identificar los distintos ámbitos en los cuales tiene lugar la enseñanza y los distintos tipos de saberes que allí se ponen en juego.

Otro interrogante que planteo se vincula con las huellas que dejan las distintas experiencias formativas, incluyendo los dispositivos de formación docente. Es así que entrevisté tanto a docentes que han decidido realizar una formación pedagógica sistemática como los que aún no, con el objetivo de entender qué motivos los llevaron a buscar esta formación y recuperar el

sentido que le otorgan. Sin embargo, me pregunto más allá de los dispositivos formales ¿cuáles otros se presentan al interior de la enseñanza de la medicina?, ¿existen espacios específicos en los que la reflexión sobre la enseñanza tenga lugar? En el caso de aquellos docentes que se han acercado a la formación específica, ¿qué percepción tienen de esta?, así como también ¿qué lugar tiene la enseñanza en esta profesión?, es decir, qué lugar ocupa la pedagogía en un campo que se define por otro saber especializado, al mismo tiempo que la pedagogía, ya es un campo “subalternizado” entre los campos profesionales. Y a su vez, en el caso de aquellos docentes que no disponen de formación pedagógica, ¿cuáles son sus ideas y qué piensan que podría aportarles?

Así, el de objetivo general de la tesis consistirá en recuperar, a partir del análisis de los relatos de los docentes de medicina, cómo se ponen de manifiesto los sentidos acerca de la enseñanza, y su relación con aquellos rasgos que caracterizan a los dispositivos de formación constituidos específicamente en la carrera. De esta forma, el análisis de estos relatos —si bien son historias individuales—, podría dar pistas sobre las condiciones institucionales en la que éstos se fueron estructurando.

Eventualmente, este trabajo podría generar aportes al campo de la formación docente universitaria, al abordar cuáles son los sentidos y necesidades que llevan a los docentes a buscar formarse en docencia, cómo llegaron a enseñar medicina y, finalmente, qué concepciones tienen sobre la formación pedagógica.

Siguiendo lo hasta aquí presentado esta tesis se estructura en dos partes. La primera, consta de tres capítulos en los que se presenta el marco teórico y antecedentes sobre la temática a abordar, los aspectos metodológicos que encuadran las decisiones acerca de la investigación, y un apartado que describe los dos dispositivos de formación pedagógica que han elegido nuestros entrevistados.

En la segunda parte, presentaré el análisis del material de campo, el cual está dividido en cinco capítulos. El primero intenta recuperar las huellas que han dejado en los entrevistados los docentes que los han formado. El segundo describe los inicios en la enseñanza. El tercero presenta los distintos modos de acercarse al conocimiento según la instancia de la formación profesional. El cuarto aborda los saberes que los docentes consideran necesarios para enseñar; y finalmente, en el quinto capítulo se presentan las distintas concepciones sobre la formación docente.

En última instancia tendrán lugar las conclusiones y reflexiones finales resultantes de este trabajo.

Primera Parte

1. Marco teórico y antecedentes

Concepciones acerca de la enseñanza y la formación docente: *del docente como artesano a la enseñanza reflexiva*

Existen distintos enfoques y tradiciones a la hora de conceptualizar la enseñanza y, por lo tanto, la formación docente. Retomaremos a continuación la clasificación que realizan Diker y Terigi (1997) con el objetivo de presentar las distintas tradiciones que fueron teniendo lugar. Estas tradiciones, según dichas autoras, han emergido en distintos momentos históricos, respondiendo a diferentes requerimientos acerca de la educación. Sin embargo, lejos de ser reemplazadas, siguen estando vigentes en la formación docente. En sus palabras “en ningún caso han sido totalmente eliminados por la aparición de nuevos enfoques, sino que todas estas perspectivas tienen algún grado de institucionalización en la formación docente” (p.112).

Empezaremos por describir el **enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional-oficio**, el cual concibe a la enseñanza como una actividad artesanal que se aprende en los talleres de oficio: “se aprende a ser docente enseñando, como se aprende cualquier oficio practicándolo en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo” (Diker y Terigi, 1997, p.113). Señalan que este enfoque responde a una orientación conservadora del sistema de enseñanza, por cuanto supone la reproducción de ideas, hábitos, valores, y rutinas de desarrollo históricamente establecidas por el colectivo docente. Este enfoque es el que predomina según las autoras en los institutos de formación docente. Además, agregan que “los estudios sobre el pensamiento del profesor, que enfatizan el componente tácito y aún inconsciente de la actuación docente, han sido tomados como argumentos en apoyo de un aspecto reivindicado por esta tradición: la consideración del dar clase como un arte” (Bromme, 1988 cit. en Diker y Terigi, p.113).

Luego se presenta la **tradición academicista**. Según las autoras este modelo pone énfasis en que los docentes dispongan de un conocimiento sólido en la materia en la cual van a enseñar, y por tal motivo, “la formación pedagógica es entendida como débil, superficial e innecesaria y aún así obstaculiza la formación de los docentes” (Davini, 1995:29 cit. en Diker y Terigi, p.114). Este modelo prioriza entonces, la formación disciplinaria de los futuros docentes. A la vez que, según las autoras, aparece como retórica dominante en las reformas que estaban

teniendo lugar en nuestro país en el ámbito de la formación docente, al momento de publicación del libro¹.

Luego, por otro lado, desarrollan el **enfoque técnico- academicista o concepción tecnológica, o tradición eficientista**: esta tradición establece una clara diferenciación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, y entiende al segundo como una aplicación del primero. La formación se centró en la preparación técnica del docente para la programación, y en menor medida en su capacidad para el manejo de nuevos recursos de enseñanza. Hoy persiste en la visión instrumental del trabajo docente.

Por otra parte, presentan **la concepción personalista o humanista**, la cual tiene como eje la formación de la persona, del profesor como garantía de futura eficacia docente. Se enmarca en los aportes de Rogers y las pedagogías institucionalistas, que conciben la formación como un proceso de *construcción de sí*, en el que el recurso más importante es el mismo profesor.

Y, por último, en la categorización propuesta se encuentra el enfoque **hermenéutico-reflexivo, o enfoques del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva**. Este último enfoque entiende que “la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas” (Pérez Gómez, 1993:27 cit. en Diker y Terigi, p. 117). El docente deja de ser entendido como el actor que se mueve en escenarios prefigurados, para devenir en “sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia” (Remedi, cit Edelstein, 1996, p.84).

Desde nuestro trabajo, asumiremos como propios los aspectos presentes en la última corriente, es decir los del enfoque hermenéutico-reflexivo, sin dejar de lado, aquellos que hacen a la concepción de la enseñanza en tanto actividad artesanal, en la que “se aprende a ser docente, enseñando”. Entendiendo que, en el caso de la enseñanza de la medicina, la transmisión del saber en el mismo contexto de trabajo y de manera artesanal cobra una importancia fundamental, más aún en los espacios que hacen referencia al ámbito “clínico” donde se aprende “en situación”, junto con el docente y con el paciente. Es así como, si bien en este trabajo abordaremos tanto el campo de la enseñanza de la medicina como el de la formación docente para dicha enseñanza, presentaremos cómo la concepción del artesanato está especialmente presente en el primer caso.

¹ Hacemos esta aclaración ya que el libro fue publicado en los años 90, con lo cual no podemos afirmar que este sea el escenario actual.

Es decir, partiremos de la concepción hermenéutica-reflexiva, pero a su vez, recuperaremos fuertemente alguna de las cuestiones que hacen a la concepción del artesanato, tanto por lo presente en el campo de la medicina, como los aspectos que consideramos que pueden revalorizarse y articularse con la primera.

Así, en el marco de la enseñanza universitaria, esta última concepción conjugada con la tradición academicista pareciera tener predominancia ya que, en palabras de Souto (2019), existe una paradoja en la formación del docente universitario²:

Señalo el carácter paradójico de la formación del docente universitario en tanto es experto en un conocimiento especializado y en su investigación, por ello se lo considera idóneo, se lo acredita para enseñar en el más alto nivel pero al mismo tiempo es novato o inexperto en otro conocimiento necesario para la docencia que es el pedagógico en sentido amplio (...) Otro aspecto a considerar es que las vías de formación en esos dos aspectos divergen: en el primero la vía es el estudio sistemático, el cursado y titulación en una carrera universitaria y en estudios de posgrado, mientras en el segundo lo es la experiencia concreta en un equipo y al lado de alguien que ya es docente, es decir que es el artesanado la modalidad central de formación (p.3).

Podríamos ver que en la articulación de ambas concepciones lo que se desdibuja es el saber pedagógico, que parece no requerir de una formación específica.

Quisiéramos abordar en un segundo momento, otros puntos de vista sobre el modelo del artesanato con el objetivo de dar cuenta la revalorización que a esta forma de entender la enseñanza y, por consiguiente, la formación docente, tuvo a partir de otros desarrollos teóricos.

Uno de ellos se vincula con las elaboraciones de Richard Sennett (2009), el cual nos transporta a aquella imagen del artesano trabajando en su taller con sus materiales y a su lado el aprendiz, observando cómo se ejerce el oficio. Sin embargo, discute con la idea de reproducción mecánica, ya que considera que a la artesanía no se la puede equiparar únicamente a una habilidad manual, esto sería incurrir en un reduccionismo de la misma, por el contrario, esta se funda en una habilidad desarrollada en un alto grado. Desde esta perspectiva, presenta la artesanía como la habilidad para hacer las cosas bien, simplemente por el hecho de hacerlas de esa manera, y entiende la producción artesanal como aquella práctica en la que la mano y la cabeza (teoría y práctica, o pensamiento y acción) no se separan, sino que se integran:

² Además, esto tiene lugar en un contexto histórico en el que según Buchbinder (2005) el sistema universitario argentino -que surgió a partir de la ley Avellaneda en 1885-, estuvo orientado claramente hacia un modelo profesionalista, en el cual la universidad era entendida como la institución del Estado que acreditaba la aptitud de un individuo para ejercer una profesión liberal.

Es así como, el artesano se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre las prácticas concretas y el pensamiento, este diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas (Sennett, 2009, p.13).

La posibilidad de recuperar los aspectos que hacen a esta forma de entender la enseñanza en tanto artesanía es retomada a su vez por otros autores.

Zeichner (cit. en Pérez Gómez, 1992) concibe la enseñanza como actividad artesanal y que, en consecuencia, el conocimiento sobre ella se fue acumulando lentamente desde el ensayo y error a lo largo de los siglos, dando lugar a una sabiduría profesional transmitida de generación en generación a partir el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado.

Debido a ello, “el conocimiento profesional resultante es tácito, escasamente verbalizado y menos aún teóricamente organizado, a la vez que se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz” (Edelstein, 2011, p. 29). En este sentido, abordar la enseñanza desde el enfoque artesanal implica entender cómo se van repitiendo y consolidando prácticas, al mismo tiempo que tiene lugar la inserción del aprendiz en el oficio.

La enseñanza entonces está anclada en un oficio y en su interior habita la obra, es decir que la enseñanza comprende tanto la manera en que cada uno hace su trabajo, como el producto o los productos, retomando a Dubet (2006) la obra de alguien que logró que algo que era de determinada manera llegará a ser algo distinto, otra cosa. Estos aportes que conciben la enseñanza como oficio, refuerzan también la importancia de entender la potencialidad que posee el acto educativo. Esta posición la encontramos desarrollada por Andrea Alliaud en su libro *Los artesanos de la enseñanza* (2017) cuando retoma los conceptos abordados por Sennett. Presenta, la artesanía como la manera de entender a la formación docente sosteniendo que la enseñanza puede considerarse como un oficio en el que el accionar siempre es con otros y sobre otros. En otras palabras, “concebir el oficio de enseñar como producción, como intervención, como transformación de algo, nos coloca como adultos, como educadores, y convoca nuestra propia potencialidad de poder y saber” (p.14).

Equipara a los docentes con aquellos artesanos que presenta Sennett, ya que todos podemos llegar a ser “habilitados” en lo que hacemos —artesanos de la enseñanza— pero para lograrlo hace falta contar con cierta preparación. Por preparación, entiende que ésta no debe dissociar el pensamiento de la acción, así como no debe dejar afuera el sentimiento, nos debe de convocar a saber y poder hacerlo implica, en definitiva, alguien que nos *enseñe a enseñar*.

Esta posibilidad de entender la importancia que cobra aprender a enseñar es parte de los objetivos de este trabajo. Es decir, comprender cuál es el sentido que le otorgan los docentes a la formación, ya que muchos de ellos actualmente se encuentran enseñando, pero sólo algunos han decidido adquirir una formación sistemática para abordar dicha tarea.

Es así como lejos de concebir a la enseñanza como una tarea técnica, en la que se aplican ciertas recetas y se obtiene un resultado, entendemos desde esta perspectiva, que implica una superación de dicho tecnicismo para dar cuenta de un proceso **inacabado** propio de la complejidad que involucra la acción de enseñar. En palabras de Morín (2002):

Por ello es preciso que en la educación y en el aprendizaje se tome en cuenta la problemática de la conciencia del inacabamiento en el obrar. Para que toda obra y proyecto no oculte su brecha, sino que la señale. Esto no significa relajar la disciplina intelectual, sino invertir su sentido consagrándola a la realización del inacabamiento como experiencia de vida. Tampoco hay que confundir realización con acabamiento, es preciso que una obra esté realizada, que diga lo esencial de la información en relación con su pensamiento y expresión para que la misma alcance su máxima potencialidad, pero también toda obra realizada apenas disimula la nostalgia por lo acabado y completo (p. 33).

Consideramos necesario volver a señalar que otros autores reivindican el enfoque del artesanato incluyendo otras dimensiones de análisis, superando las críticas que se le planteaban en tanto conservadora y aquellas que enfatizaban su carácter reproductor. Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1992) señalan que existe un movimiento que intentó superar las críticas realizadas a lo que él denomina enfoque tradicional (es decir la enseñanza entendida como actividad artesanal). Desde ésta otra perspectiva, se intentó, recuperar la enseñanza en tanto actividad compleja y su dimensión reflexiva. A este último, lo denominan “*reflexivo sobre la práctica*.”³ Comienza entonces a ser objeto de discusión el lugar que ocupa el docente en este escenario complejo. Retomando los aportes que realiza Dewey a este enfoque, según Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1992):

Resulta obligado en este recorrido constitutivo reconocer a Dewey como una de las primeras y más significativas aportaciones a favor de la enseñanza como actividad práctica, con su famoso principio pedagógico de aprender mediante la acción (learning by doing) y su no menos influyente propuesta de formar un profesor/a reflexivo que

³ Asimismo, algunos de sus referentes teóricos son: Stenhouse (1984) “el docente como investigador en el aula”; Eisner (1985) “Enseñanza como arte”; Schön (1998) “profesor como práctico reflexivo”.

combine las capacidades de búsqueda e investigación con las actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad (p. 413).

A su vez, desde los aportes de Schön (1998) plantea la categoría “prácticum reflexivo” como una instancia que permite aprender haciendo, destacando el valor de la práctica reflexiva en la formación. Desde esta perspectiva, aborda la posibilidad de pensar en un prácticum reflexivo, en tanto:

El prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real (...) Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad (p.45).

Como mencionamos anteriormente en relación con el caso que nos ocupa, podemos pensar en dos prácticas profesionales distintas (la médica y la de la enseñanza de la medicina), por lo tanto, nos interesa recuperar la idea de prácticum reflexivo para la formación en cada una de ellas. Como veremos en el ámbito hospitalario y en relación con la práctica médica parecen proponerse dispositivos que podrían asociarse a esta idea, pero ¿sucede algo de esto en relación con la práctica de enseñanza de la medicina?

Retomando esta última posición, intentaremos recuperar estas dimensiones que apelan a reposicionar el lugar del docente en los escenarios complejos que se presentan en la práctica y los aspectos que hacen a desarrollar la dimensión reflexiva.

A su vez, encontramos en un trabajo de Cappelletti, Feeney, Sabelli y Tenutto (2004) sobre la formación de profesores universitarios, la posibilidad de incorporar el paradigma reflexivo a la hora de pensar las propuestas de formación. Destacan la importancia de incorporar la práctica reflexiva⁴ ya que sin ésta:

(...) se reproduce acríticamente lo que cada uno tiene aprendido espontáneamente en su historia de formación. Nos referimos a aprendizajes realizados durante el transcurso de la vida misma, que son aprendizajes “en tanto sujetos”, sin aprendizajes en situación, que forman parte de la propia trama de nuestra existencia”. Estos aprendizajes se imponen frente a los contenidos que se aprenden en los espacios de formación. Sin embargo, su poder puede relativizarse si se otorga un espacio privilegiado a la reflexión sobre la práctica (Capelletti et al., 2004, p.418).

⁴ Retoman, los aportes de Perrenoud (2004) cuando introduce la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.

Retomando esta última idea sobre la importancia de los aprendizajes que disponen los docentes como resultado de sus experiencias previas, dedicaremos una parte de nuestro análisis a entender cómo se van configurando y entrelazando con aquellos resultantes del proceso de formación sistemático, desde la perspectiva de los docentes que han adquirido dicha formación. A su vez, entendemos que en nuestro caso cobra una importancia significativa el hecho de recuperar a partir de los relatos de los docentes, cómo fueron acercándose al campo de la enseñanza de la medicina. Es así como, al recuperar dichas experiencias, intentaremos reconstruir cómo fueron esos modelos internalizados que constituyen parte de su historia, y cómo, se podrían poner en tensión —o no— las concepciones adquiridas en sus trayectorias formativas previas, aquellas que describimos como parte de su biografía y la socialización profesional, con las incorporadas producto del paso por la formación sistemática.

Biografía académica y socialización profesional

Para entender el sentido que los profesores otorgan a la enseñanza y a la formación docente, es necesario comprender sus experiencias previas y cómo fue su camino al acercarse a la docencia.

En un primer momento quisiéramos detenernos en el término formación. Junto con Souto (1999) entendemos que refiere a un **término multidimensional**:

La formación apunta desde el sujeto, al desarrollo personal (...), apela a la autonomía desde lo psíquico y lo social (...). La formación se integra a la trayectoria de vida (...) y es ésta la que le da sentido como desarrollo de la persona en el contexto social en el que se desenvuelve (Souto,1999, p.41).

De este modo, al referirnos a la formación debemos abordarla, también, por fuera de los distintos programas o dispositivos concretos, ya que el concepto mismo supera el marco de una formación sistemática y avanza en todo caso, sobre los propios intereses de quien la busca. Siguiendo los aportes de Gilles Ferry (1997) la formación está relacionada con adquirir una forma, en sus palabras “formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos” (p.99). Desde esta perspectiva, la última no se recibe, se busca en un proceso activo que requiere de la mediación de los otros. La describe, al mismo tiempo, como la dinámica de un desarrollo personal, en tanto no se recibe y nadie puede formar a otro⁵. Entonces, es el propio sujeto quien debe estar a disposición para adquirir esa forma y los dispositivos no comprenderían la formación, sino un *medio* para alcanzar la misma.

⁵ A su vez, Ferry (1997) sostiene que “el individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, (...) el sujeto se forma sólo y por sus propios medios” (p.54).

Por otra parte, consideramos que al abordar la formación no debiéramos remitirnos sólo a aquella adquirida de manera sistemática, sino también aquella que fue resultado de la experiencia y de la trayectoria de vida. Es decir, comprendemos que existe una formación docente que está por fuera de la formación sistemática, que se expresa tanto en la *biografía escolar* como en la *socialización profesional*. Al abordar este concepto, debemos realizar una aclaración, ya que en este caso asume un orden distinto⁶ al presentado en el marco de la formación para la escuela. En nuestro caso veremos como la socialización profesional aparece como una instancia previa a la formación docente sistemática, diferente al modelo tradicional de la formación docente, en el cual ésta sucedía una vez ya formados los docentes. Es así como, en la enseñanza de la medicina se plantean instancias en las que la socialización profesional tiene lugar antes de algún tipo de formación sistemática en docencia. En el campo de la medicina más allá de que no es reconocido explícitamente como un saber profesional, los médicos enseñan como parte de su ejercicio (como, por ejemplo, la formación entre pares en la residencia). En este sentido, ¿la formación médica contempla alguna formación pedagógica para este tipo de práctica dentro de la profesión?

Recuperaremos entonces, la importancia de la biografía escolar, que, en nuestro caso, tomaremos sólo una parte a la que denominaremos luego *biografía académica*, con el objetivo de entender el peso que tiene la carrera de medicina como parte constitutiva de la misma formación docente. Al hablar de biografía académica, remitiremos con este término no sólo a sus antecedentes como alumnos sino también a aquellos que hacen a su paso por las distintas secuencias formativas, producto también de su paso por la universidad y otros dispositivos de formación propios de la profesión.

El valor de las experiencias previas producto de la historia escolar vivida como alumnos, es una cuestión trabajada por distintos autores. No es menor toda la trayectoria acumulada por los sujetos a lo largo de su biografía escolar, ésta “representa para los docentes un caudal de experiencia personal que es preciso considerar a la hora de entender la docencia y definir su formación profesional” (Alliaud y Antelo, 2011, p. 53).

Por su parte, Tardif (2000) señala que el paso por los niveles educativos previos va conformando nuestra biografía escolar, es así como describe que una buena parte de lo que los profesores saben sobre la enseñanza y sobre cómo enseñar, proviene de su propia historia de

⁶ Hacemos referencia con “orden distinto” a que tomaremos los conceptos y etapas teóricas, pero quisiéramos anticipar que éstas no siguen el orden tradicional, sino que, en este caso se entrelazan y se superponen. En nuestro caso, la misma carrera de medicina puede ser al mismo tiempo parte de su formación docente y biografía escolar previa.

vida y sobre todo de su historia de vida escolar. Nos preguntamos ¿quién de nosotros no recuerda un maestro, una escena escolar, un momento vivido como alumno? Todas esas imágenes están presentes en nuestra historia educativa y eventualmente aquellos que deciden ser docentes, las recuperan en su actividad de enseñanza.

Intentaremos volver a aquellos docentes que recuerdan y a las experiencias de enseñanza anteriores que configuran la trayectoria educativa, que van conformando ciertas ideas y sentidos acerca de cómo enseñar. En esos recuerdos de los docentes que dejaron sus huellas, podemos encontrar aspectos de un tipo de enseñanza distinta; en palabras de Mariana Maggio, una “enseñanza poderosa”. La misma, consiste en “una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen (es aquella que) enseña a cambiar de puntos de vista”⁷(Maggio, 2012, p. 50). Entendemos que dichos recuerdos podrían tener implicancias en los docentes. Es por tal motivo, que intentaremos recuperar las razones por las cuales recuerdan a aquellos profesores, y que quizás nos permita entender un poco más las posiciones que van construyendo los docentes.

En definitiva, esos recuerdos también nos hablarán de su rol como alumnos y cómo se fue conformando las ideas acerca de cómo enseñar. Desde los aportes de Jackson (2002) la experiencia escolar vivida en la escuela como alumnos da por resultado lo que el autor denomina "sentido escolar". Esa experiencia prolongada e ininterrumpida "es suficiente para formarse y sustentar creencias firmes y perdurables sobre los docentes y su trabajo" (p. 19).

Estas creencias y concepciones sobre lo que implica la tarea de enseñar tienen una importancia fundamental y van conformando lo que varios autores entienden como “conocimiento tácito o esquemas de acción”. Siguiendo los aportes de Gimeno Sacristán, la tarea docente está regulada internamente por esquemas prácticos, entendiendo que éstos remiten a aquellos “esquemas de acción”, en tanto sistemas para la toma de decisiones en el contexto de inmediatez que plantea la situación de enseñanza. Esos esquemas de comportamiento regulan toda la práctica docente (Gimeno Sacristán, 1991)

Reforzando la importancia de dichos esquemas de acción Anijovich y Cappelletti (2014) señalan:

A lo largo de la vida y a partir de sus propias biografías escolares, se va construyendo una serie de ideas acerca de la tarea de enseñar. Estas representaciones, a la hora de actuar como docentes, se ponen en juego en las decisiones que toman en su

⁷ Y además agrega: “que favorece las condiciones para pensar al modo de una disciplina (...) que da cuenta del estado del arte, del modo de entender un tema en la actualidad” (p.50)

quehacer cotidiano y atraviesan las distintas prácticas. En ese saber pedagógico están comprometidas racionalidades y representaciones que guían y le dan sentido a la práctica (p.18).

Siguiendo los aportes anteriormente citados, entendemos que ese saber pedagógico que van construyendo los docentes no se restringe únicamente al marco de una formación sistemática. Como lo venimos sosteniendo, consideramos que el campo de la formación docente en el que inscribimos esta tesis abarca no solamente el estudio de la formación específica, el de la experiencia acumulada durante el pasado escolar (biografía escolar) y el de la experiencia adquirida durante el desempeño profesional, sino también aquella incorporada durante las experiencias de vida previas o incluso paralelas a la formación disciplinar. Entendemos que dicha experiencia, es también formativa y tiene implicancias en la configuración de su rol como docentes.

Es por tal motivo, que en nuestro trabajo intentaremos identificar los distintos inicios en la enseñanza de los entrevistados. Asimismo, indagaremos si el hecho de adquirir formación sistemática implicó algún cambio o si los posiciona distinto — o no— ante la tarea de enseñar.

Volviendo sobre la biografía, cabe señalar que algunos enfoques plantean la posibilidad de retomarla y resignificarla en el marco de la misma formación docente, es decir su reconocimiento en tanto instancia formadora ha sido objeto de análisis en reiteradas ocasiones.

Diker y Terigi (1997) abordan el concepto, pero refieren a él como “*trayectoria escolar previa*”:

Nuestra trayectoria escolar –constituida por nuestro tránsito por el jardín de infantes, la escuela primaria, el colegio secundario, el instituto formador, las instituciones en que hemos trabajado y trabajamos– determina buena parte de nuestra formación actual, tanto cuantitativa como cualitativamente. Cuantitativa, porque el tiempo transcurrido en estas instituciones es relativamente importante en relación con nuestra vida profesional. Cualitativamente, porque muchos de los aprendizajes en esos contextos se realizan en condiciones que los hacen especialmente indelebles, y porque muchas veces permanecen innominados, desconocidos para nosotros mismos, y eso les otorga una fuerza enorme en la compleja trama de saberes con la que enfrentamos diariamente la toma de decisiones que constituye nuestra tarea (p. 125).

Desde esta última perspectiva, entienden que para incrementar el impacto de la formación es necesario trabajar sobre la revisión de esos modelos interiorizados en la escolarización previa. Pareciera fundamental entonces, una reflexión o problematización de esos “aprendizajes indelebles” como los denominan las autoras, para tornar conscientes en la toma de decisiones

el peso que tienen los modelos adquiridos previamente. En relación con el “impacto” de la formación, Andrea Alliaud (2004) presenta a la biografía escolar como una “*empresa de alto impacto*”, haciendo referencia a Terhart (1987) cuando sostiene que la formación “inicial” de los docentes (la que acontece en las instancias formales) constituye una “*low impact enterprise*”, una (empresa de efectos débiles), y que la formación se produce fundamentalmente por socialización profesional, es decir, por formación en el lugar de trabajo.

Este último autor define a la socialización profesional como una etapa relevante a lo largo del proceso de formación de los profesores, a través de la cual, en cada escuela van aprendiendo de sus colegas más cercanos (Terhart, 1987). Si bien este término refiere al ámbito escolar, podría aplicarse también a nuestro caso, ya que el lugar de ejercicio de la enseñanza de la medicina, es a la vez el contexto de la universidad, ámbito en el cual transcurrió su enseñanza como alumnos y luego, como docentes. A su vez, podría aplicarse también al contexto de aprendizaje hospitalario, en el cual primero aprenden como alumnos y luego vuelven como profesionales ya en ejercicio, y hasta en algunos casos vuelven a enseñar en este contexto.

Es por eso que, otra de las etapas que retomaremos para enmarcar nuestro análisis es la *socialización profesional*, como instancia también decisiva en la que los docentes van adquiriendo en el mismo lugar de trabajo, aspectos constitutivos de su rol como educadores.

En este caso, el de la enseñanza de la medicina, abordaremos cómo los docentes llegaron a enseñar, describiendo así los caminos por los cuales transitaron, ya sea recuperando los espacios formales como informales en los que la enseñanza cobró lugar.

Advertimos que, en el caso de la enseñanza de la medicina, existen etapas claramente delimitadas en las que la socialización profesional se pone de manifiesto y que responden a las características que hacen a la profesión. A continuación, las describiremos brevemente para dar cuenta de esta idea.

Etapas de formación en la carrera de Medicina

Abordaremos a continuación algunas de las características que hacen a esta carrera y en particular cómo están configuradas las etapas de formación. Siguiendo los aportes de Clark (1991) al abordar una disciplina tenemos que considerar que:

La disciplina es claramente una forma especializada de organización en tanto que agrupa a los químicos con otros químicos, a psicólogos con psicólogos, e historiadores con historiadores. Se especializa por tema, es decir por campo de conocimiento. La profesión se guía por un principio semejante al agrupar a especialistas similares. Pero

la naturaleza comprensiva de la disciplina (o la profesión) proviene también del hecho de que no se especializa por localidades, sino que agrupa a una comunidad de interés de tipo gremial con amplia extensión territorial (p. 13).

Es así como comenzaremos la descripción de este campo disciplinar, entendiendo las características que hacen a la profesión, e intentando abordar cómo se estructura su enseñanza.

La carrera de medicina tiene una duración teórica de seis años y se encuentra dividida en ciclos, en los cuales los escenarios en los que transcurre la enseñanza van cambiando. En un primer momento, el ciclo denominado *“básico” o “biomédico”*⁸ dura dos años y medio, y tiene lugar en la facultad. En este tramo el objetivo consiste en comprender la estructura y función del hombre sano en los niveles biológico, psicológico y social, a través de disciplinas como Anatomía, Histología, Biología Celular, Embriología, Salud Mental, entre otras.

Luego el ciclo llamado *“clínico”* también se dicta en dos años y medio, y su principal objetivo es que el alumno sea capaz de prevenir, diagnosticar y formular esquemas de tratamiento y rehabilitación para las diversas patologías. Para ello aborda el estudio de, por un lado, las cinco clínicas fundamentales y sus especialidades —Clínica Médica, Pediatría, Tocoginecología, Cirugía, Psiquiatría— y, por otro, Salud Pública, Atención Primaria de la Salud y Medicina Legal.

Finalmente, tiene lugar el *“internado rotatorio”* donde los alumnos transcurren su formación por diferentes hospitales anexos, con el objetivo de poner en práctica los conocimientos de los ciclos anteriores y junto con una responsabilidad supervisada creciente, a fin de que el alumno adquiera criterio clínico, junto con la profundización de las habilidades y destrezas que ha ido incorporando en el curso de la carrera.

En esta última instancia, van realizando las materias en un contexto distinto al aula, ya que es en el hospital donde van transitando su formación en las distintas especialidades. Luego, ya finalizada la carrera de grado, transitan su formación como residentes, según la especialidad médica elegida. Si bien ya son médicos en ejercicio, se encuentran aún en proceso de formación profesional.

⁸ Tomamos en este caso el ejemplo de la Universidad de Buenos Aires, donde la mayoría de los entrevistados realizó su formación de grado. La información sobre la estructura de la carrera, la encontramos en la página de la Universidad de Buenos Aires, disponible en: <https://www.fmed.uba.ar/index.php/carreras/medicina/informacion-general>

Esta diferenciación propia de la carrera consideramos que no es menor y por tal motivo, en la elección de los entrevistados se contempló como variable el hecho de que estén representados docentes que enseñen en cada ciclo.

En relación con los distintos escenarios en los cuales tiene lugar la enseñanza Elisa Lucarelli (2010), sostiene que esto se debe a que en la formación de los médicos prima una lógica curricular con una separación marcada basada en un modelo aplicacionista de relación teoría-práctica, al posponer el contacto de los estudiantes con pacientes una vez finalizado un ciclo de formación en contenidos académicos. Ahora bien, en relación con los espacios denominado “clínicas⁹”, sostiene:

Son –en sí mismas– una instancia de socialización profesional, es decir un proceso por el cual se incorpora un repertorio de saberes especializados en función de la división técnica del trabajo y la distribución social del conocimiento. Son un espacio de transición en donde el estudiante pone en juego saberes aprendidos de manera tal que los ratifica, los rectifica o los desaprende. Este pasaje marca la trayectoria profesional (Lucarelli, 2010, p. 257).

Analiza de esta manera, las características propias de los espacios destinados a la formación en las prácticas profesionales, dentro o fuera de la sede académica (clínicas, laboratorios, residencias, talleres), y los dispositivos metodológicos que desarrollan los equipos docentes para enseñar y evaluar tales contenidos. En los casos analizados se reconocen concepciones didácticas diversas, una que entiende la **enseñanza como modelado heurístico** y otra que lo concibe como **andamiaje**¹⁰. Durante la primera, el modelo lo constituye el profesional docente y tienen importancia los procesos vicarios (tales como la observación), los simbólicos (como las representaciones) y los autorregulatorios, siguiendo el análisis el alumno no necesariamente tiene un rol pasivo¹¹.

En tanto en la concepción sobre el andamiaje, es entendido como un proceso gradual donde tiene lugar la interacción entre el experto y el novato. Mediante el andamiaje que establece el

⁹ Término utilizado para abordar el escenario en el que se forman para la práctica profesional.

¹⁰ Advierten que en los espacios de clínica el modelado y el andamiaje “se hacen presentes alternadamente, se observa en la mayoría de los casos, una progresión decreciente en las formas de intervenir el docente a lo largo del año” (p.260)

¹¹ Asimismo, señalan “en una primera etapa (el alumno) puede focalizar su atención en los aspectos más importantes, memorizar las indicaciones e instrucciones, comprender el significado de la actividad identificando los pasos a seguir, de manera que, en etapas ulteriores, pueda realizar progresivamente esos procedimientos, inicialmente con poca precisión, para automatizarlos después de manera de perfeccionar las destrezas (Valls, 1995 cit. en Lucarelli, 2010, p.260)

primero se va apropiando ese saber experto y un grado creciente de autonomía en el dominio de habilidades complejas por parte del estudiante. En sus palabras:

“(…) al encarar conjuntamente la atención del paciente, a partir de la observación de lo que hace el estudiante, gradúa su intervención; en una actitud de espera confiada y a la vez, de supervisión atenta, interviene cuando se lo demandan, asume el rol de experto en un equipo que integra con novatos, promueve la reflexión, la consulta y la fundamentación acerca de lo que está haciendo en el equipo” (Lucarelli, 2010, p. 260).

Concluye afirmando que en la carrera de Medicina la formación de los alumnos en ciclos tan diferenciados (ciclo básico y clínico) da cuenta de una situación de alta exigencia para los estudiantes, que podría estar compensada, en la etapa clínica, por el trabajo en contextos de atención con alto grado de complejidad y diversidad como son las Unidades Docentes Hospitalarias, y que exigen del estudiante actuaciones profesionales más independientes.

Estas características propias de formación en la disciplina, basadas en una marcada división entre teoría-práctica, nos lleva a pensar también en la relación con la enseñanza, es decir, ¿de qué manera se establece la enseñanza en esta profesión? ¿cómo se enseña en los distintos escenarios que tiene lugar la carrera?, ¿cómo se establece la enseñanza en ámbitos tan diferenciados? Entendemos que debemos remarcar la importancia de la socialización en este caso en particular, ya que, a lo largo de su recorrido en el camino de la enseñanza, van transitando distintos escenarios que hacen a la práctica profesional como docentes como sus inicios como ayudantes a materias, como residentes, entre las más señaladas. A su vez, la posibilidad de describir esas etapas, momentos, fases, por las que atraviesan los docentes a la hora de formarse, es un aspecto que nos permitirá entender luego, cómo se configuran las trayectorias de los docentes y el tipo de saberes y posiciones que construyen.

Las prácticas profesionales como espacio para la socialización profesional

Existen antecedentes teóricos que recuperan la importancia de las prácticas profesionales desarrolladas durante la formación, como instancias privilegiadas de socialización profesional. En el caso que nos ocupa, encontramos dos tipos de prácticas profesionales distintas (o, según el ámbito en el que se desarrollen, dos niveles de análisis para estas prácticas). Esto es la práctica médica y la práctica de la enseñanza de la medicina (que como dijimos anteriormente, a veces se da en el mismo contexto que la práctica médica).

En relación con el primer tipo de práctica Andreozzi (1996) describe el proceso de socialización profesional desarrollado durante el ciclo de práctica profesional de una carrera del área de ciencias de la salud. Advierte que la práctica profesional opera como un espacio de transición, en el que el estudiante ratifica, renueva o revoca una serie de acuerdos sobre los rasgos que caracterizan al “ser” y al “deber ser” profesional, es así como el pasaje por esta experiencia de práctica “marca” y en algún sentido “inaugura” la trayectoria profesional de cada sujeto. En sus palabras:

La participación racional y emocional en el ambiente real del desempeño, el contacto directo e inmediato con los sujetos y objetos que habitan el mundo del trabajo en un espacio y un tiempo fuertemente ritualizado convierten a este tipo de experiencias en hitos significativos de la propia historia de vida personal (p. 25).

Consideramos que, el valor de las prácticas hospitalarias que se presentan tempranamente en la disciplina médica configuran un espacio rico para desarrollar dicho intercambio, promoviendo al mismo tiempo un acercamiento a los escenarios profesionales en los que tiene lugar su ejercicio.

Como lo señalamos anteriormente, trabajamos con médicos que ejercen la docencia, por lo que es importante incorporar cómo se produce la socialización profesional en este tipo de práctica. Anijovich et al. (2009) en su libro *Transitar la formación pedagógica*, realizan una aproximación acerca de los profesionales que eligen ser docentes y describen cómo históricamente la formación docente en el ámbito universitario estaba dada por el proceso de **socialización profesional** cuando los egresados universitarios con mayor o menor experiencia en su ámbito específico accedían a formar parte de una cátedra en las cuales se iniciaban sus prácticas docentes, contrariamente a lo que sucede con las escuelas normales e institutos del profesorado. Advierten que la docencia en educación superior está garantizada como una actividad natural y avalada por la **idoneidad disciplinar** en las aulas. Asimismo, postulan que, en la formación docente de profesionales con una formación de base previa, la diferenciación en etapas/fases/momentos es bastante imprecisa, y que esa peculiaridad refuerza la idea de que la **experiencia y/o la intuición** son suficientes para el ejercicio de la docencia.

En línea con lo anteriormente señalado, Ickowicz (2004) en una investigación acerca de los trayectos de formación docente en profesores universitarios **sin formación sistemática**, plantea que éstos identifican como fuentes de su formación pedagógica su propia experiencia de haber sido alumnos y fundamentalmente el trayecto realizado en una cátedra universitaria. Estas últimas, se presentan como uno de los ámbitos más significativos en las trayectorias de formación, donde se establece una formación **de tipo artesanal**, sostenida en el vínculo

maestro-discípulo, donde el primero guía y controla el proceso de trabajo y de formación en su totalidad, y el segundo adquiere los secretos del oficio a partir de realizar determinadas tareas y de mantenerse cercano al maestro, es decir una formación donde la transmisión del saber específico se produce en el contexto mismo de trabajo.

Por nuestra parte, intentaremos abordar cómo los docentes conjugan las distintas prácticas profesionales que hacen a su disciplina, en las cuales como describía Andreozzi (1996) van ratificando su pertenencia a ese campo profesional. En el campo de la medicina, a su vez, se les presenta otra esfera de práctica que tiene que ver con la tarea de enseñanza. Advertimos que en el caso de la docencia universitaria esta última no es su única actividad.

En tal sentido, la actividad docente puede quedar desdibujada, en el marco de otros requerimientos:

La práctica profesional con la que se identifica el docente universitario se tensiona, además en un terreno definido por la multiplicidad de prácticas, la práctica profesional para la cual fue formado, la práctica de enseñar en la que es seguramente idóneo pero que debe ejercer cotidianamente, la práctica de investigar en su propio campo disciplinar profesional, con mayor reconocimiento en términos de ingreso y ascenso en la docencia (Lucarelli, 2011, p. 426).

Sin embargo, desde aportes como los de Achilli (2000), las distintas prácticas —en este caso la de investigar y enseñar— podrían verse enriquecidas si entre ellas se genera una dialéctica en sus palabras, “resulta particularmente enriquecedor la dialéctica que se produce en la circulación de conocimientos generados sobre un campo de investigación que, a la vez, es constitutivo del campo en el que se inscribe la práctica docente” (p.37).

Es así como lejos de entenderse como actividades independientes, la riqueza puede estar en la articulación de estas actividades. Nos resulta interesante poder indagar sobre los motivos que llevaron a los docentes a enseñar la medicina, entendiendo que, a su vez, en esta profesión quizás todos en algún momento tendrán que enseñar. Con lo cual nos preguntamos: la carrera de medicina ¿contempla la enseñanza como parte de la práctica médica? ¿de qué manera podrían generarse espacios institucionales de reflexión sobre esta actividad?

La noción de vínculo educativo y la relación con el saber

Toda situación de enseñanza implica la construcción de un vínculo educativo que supone la relación entre docente-alumno-conocimiento. Consideramos que los siguientes aportes teóricos podrían ayudarnos a entender cómo al enseñar los docentes no sólo establecen una relación con

el saber, sino que también pueden construir un vínculo con los alumnos, siendo el conocimiento el que se encuentra mediando. Es por tal motivo que, introduciremos la noción de *vínculo educativo*.

A continuación, presentaremos algunas perspectivas que nos ayudan a comprender cómo el vínculo educativo no viene dado, se ha de construir, requiere de un trabajo de transmisión por parte del docente y de un trabajo, también de apropiación, de adquisición por parte del sujeto de la educación, parafraseando a Moyano (2010). Desde ésta última perspectiva, cada uno de los elementos que integran el vínculo tiene un rol determinante. Es así como, los tres elementos que configuran el vínculo educativo son: el agente, el sujeto y la cultura. Afirma entonces, que en ese esquema¹² es el saber el que configura el vínculo educativo, el que al mismo tiempo separa y une al sujeto y a la cultura:

La cultura actúa en el acto educativo como lugar de encuentro, allí donde se significan los aprendizajes, donde cobran forma y donde el sujeto más adelante los resignificará, los modelará, los cambiará o, si cabe, incluso los desechará. Esa separación a la que aludía se torna fundamental al referirnos al vínculo educativo, ya que es una separación urdida en torno al saber. Porque si obviamos esa relación ternaria lo que aparece es una relación simétrica tú a tú entre el agente y el sujeto, sin nada que la medie. Y si hablamos de educación hemos de considerar que ésta es una actividad asimétrica donde se enseña y se aprende, donde se transmite y se adquiere (Moyano, 2010, p. 11).

Desde esta postura, ubica a los bienes culturales como una terceridad en el vínculo educativo, entendiendo a aquellos como punto de intersección entre el docente y el alumno.

Por otro lado, encontramos la posibilidad de entender cómo el docente se ubica como **mediador** del saber a transmitir, es decir, el vínculo que el docente entabla con el alumno está marcado por el interés de facilitar su acceso a determinados objetos culturales (...) por eso la actividad de enseñanza ubica al docente en una condición bifronte: está de cara al alumno, pero también ocupa una particular posición en relación con el saber (Basabe y Cols, 2007, p.147).

Debemos advertir que en el marco de la enseñanza universitaria, quizás a diferencia de otros niveles educativos, no se cuestiona la presencia del saber, sino que en todo caso nuestra preocupación tiene que ver con el tipo de relación con el saber y con el otro, en tanto sujeto de saber.

¹² Moyano retoma para graficar esta idea el diagrama que realiza la profesora Violeta Núñez (2003) a partir de los aportes de Herbart sobre la noción de “triángulo herbartiano” o “pedagógico”.

Recuperando la idea de asimetría como característica de enseñanza planteada por este último autor, también encontramos a Dussel y Southwell (2009) cuando, además, señalan la relación de autoridad en esa relación con el saber:

La relación pedagógica es una relación de autoridad y es una relación asimétrica, porque ambos miembros de la díada no están en igual relación con el saber, las normas, las responsabilidades, las etapas vitales, etcétera. La enseñanza también supone construcción de formas de autoridad: el currículum constituye una autoridad cultural; el Estado y las instituciones donde desarrollamos nuestro trabajo establecen formas de autoridad; el conocimiento científico se constituye en una autoridad; un docente esforzándose por desarrollar puentes que no sólo son con su saber específico sino también con la sociedad en la que vivimos y en la que queremos vivir, también construye autoridad (p. 27).

A su vez, entendemos que en la construcción de ese vínculo que se encuentra mediado por el conocimiento, el docente tiene una posición distinta y podría a su vez, despertar el interés del alumno, acercando el saber o cómo acceder al mismo, en palabras de Iturbide (s.f):

(en medida en que) pueda considerarse al alumno con posibles intereses — aunque ignoremos previamente cuáles son estos—, suponerle un saber hacer, el AE (agente educativo) podrá inventar estrategias que busquen articularlos con su objetivo, que es enseñar la materia. Corresponde al docente, entonces, ser creativo y valerse de sus intereses para encauzarlos, con una buena estrategia, hacia los contenidos de la asignatura (p.6).

El hecho de poder despertar el interés o de generar en el otro el deseo por ese saber, también lo encontramos presente desde los aportes que realiza Charlot (1997). Aborda en este caso, al sujeto como sujeto de saber y en esa línea, plantea que para aprender el sujeto debe encontrarle sentido a la actividad que realiza, sólo así el sujeto puede movilizar los recursos necesarios (cognitivos, emocionales, materiales) para responder a las situaciones de aprendizaje que se le plantean. En tal sentido, introduce la idea de que “no hay saber sin relación con el saber”:

No hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo —que resulta ser, al mismo tiempo y por allí mismo, una relación con el saber—. Esta relación con el mundo es también relación consigo mismo y relación con los otros. Implica una forma de actividad y, agregaría, una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo (p. 13).

Desde nuestro trabajo, intentaremos entender cómo se establece la relación con el saber, con su mundo, que en este caso es el campo de la medicina. Abordaremos entonces, cómo

aprendieron ellos en la carrera al ser estudiantes y cuál fue la relación que establecieron con el saber de la medicina. En esa línea, intentaremos identificar los distintos ámbitos donde tiene lugar la enseñanza (que resguardan ciertas características particulares) y los diferentes tipos de saberes y de relación con ellos que se promueven en cada uno. Introduciremos entonces, una breve distinción acerca de los tipos de saberes que se ponen en juego en la enseñanza en la medicina. Encontramos, por un lado, aquellos que refieren al ámbito científico que se pone en juego tanto en los escenarios de las aulas universitarias como de la enseñanza en el marco de las prácticas hospitalarias; por otro, están aquellos saberes producto de la práctica.

Cabe señalar que los procesos de recontextualización, propios de cualquier situación de enseñanza, tomarán distintas formas de acuerdo con el ámbito en el que se pongan en juego, ya sea en las aulas o en los hospitales. En otras palabras, en estos ámbitos se conjugan distintos tipos de saberes como así también, distintos modos de recontextualización.

Consideramos necesario no perder de vista aquellos rasgos que son propios de esta disciplina y que, en palabras de Charlot, hacen a su actividad, en tanto, la relación con el saber tiene que ver también según sus aportes, con qué tipo de preguntas se le hace al mundo, y eso implica una serie de actividades por parte del sujeto. En sus palabras:

El sujeto de saber despliega una actividad que les es propia: argumentación, verificación, experimentación, voluntad de demostrar, de probar, de validar (...) Esta actividad implica igualmente una forma de relación con los otros, percibidos como comunidad intelectual (p. 99).

La posibilidad de disponer de saberes de distinto tipo implica que se realicen distintas actividades, promoviendo diferentes relaciones con ese saber. Por poner un ejemplo, los saberes que se ponen en juego en el marco de la enseñanza hospitalaria podrían apelar a actividades como la demostración, la experimentación — con mayor frecuencia—, dado el tipo de saberes que allí tienen lugar.

Así es como, el sujeto interactúa constantemente con otros en un espacio social específico y es esta interacción, la que le permite construirse a sí mismo, crear una forma particular de comprender el mundo. Desde este lugar, nos interesa entender cómo se configura el mundo de la enseñanza de la medicina, cómo se ponen en juego los distintos tipos de saberes allí presentes y en tal sentido, qué tipo de relación se promueve.

Continuando con esta línea de análisis y siguiendo los aportes de Edwards (1985) los contenidos son un particular modo de presentación del conocimiento, y es luego en los escenarios donde tiene lugar que es reconstruido y definido. Postula entonces que “la forma también es contenido”, es decir, se enseña una concepción de conocimiento y una manera de

relacionarse con él. Como veníamos señalando, existen distintos tipos de saberes que se ponen en juego en este campo disciplinar. Esto nos lleva a preguntarnos ¿de qué manera se presenta el contenido a enseñar en los distintos ámbitos en los que tiene lugar la práctica profesional?

A su vez, Edwards también construye una tipología de formas de presentar el conocimiento, a partir de la observación de clases. Si bien este trabajo fue realizado en la escuela primaria, creemos que nos sirve para analizar cómo se construye la relación con el conocimiento en otras situaciones de enseñanza, en este caso en la enseñanza de la medicina. La autora presenta tres formas de conocimiento: la forma de conocimiento tópica, la forma de conocimiento como operación y la forma de conocimiento situacional. En relación con la primera, se trata de datos que no admiten ambigüedades y que pueden ser nombrados con precisión, sostiene que en esta forma el énfasis está puesto en nombrar correctamente un término aislado; en tanto el conocimiento como operación, se trata de la aplicación de un conocimiento general altamente formalizado, a casos más específicos y su enseñanza consisten en la aprehensión de la forma, independientemente del contenido. Y en última instancia, el conocimiento situacional, se estructura en relación al interés de conocer, y se vincula a la comprensión de un problema o situación particular “el conocimiento es, entonces significación y ello incluye por definición al sujeto para quien significa” (Edwards, 1985, p.22).

Al presentar cada una de estas formas, también las vincula con un tipo de relación que se construye con las mismas. La autora introduce dos formas de relación con el conocimiento, que denomina relación de *exterioridad y de interioridad*. La primera tiene lugar cuando el “sujeto debe relacionarse con un conocimiento que se le parece problemático o inaccesible produciéndose una simulación de la apropiación del contenido que deja al sujeto en posición de exterioridad” (p.4). En cambio, la relación de interioridad se produce cuando el sujeto establece una relación significativa con el conocimiento, y esto sucede cuando éste lo incluye e interroga. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración con lo cual se ve implicado y en palabras de la autora “la relación se vuelve significativa, es decir, con valor intrínseco para el sujeto” (p.5).

Desde este lugar, intentaremos abordar qué relación construyeron los docentes con el saber y qué vínculos pueden tener con las formas en las que les enseñaron. A través de lo que dicen los entrevistados sobre su relación con el saber, rastreamos aquellas pistas sobre las diferentes maneras de enseñar y concepciones del conocimiento que prevalecen en cada ciclo o ámbito de formación.

Algunos dilemas y discusiones al interior de la formación docente

Al interior de la formación docente se presentan ciertas discusiones y controversias acerca del tipo de formación que se espera y a su vez, los saberes que se ponen a disposición. Presentaremos a continuación alguno de ellos, para luego ir recuperándolos en el análisis de los relatos de los entrevistados.

Uno de los debates que se presentan al abordar la formación docente, está relacionado con el tipo de formación que se intenta brindar. Se presenta el dilema de entender la formación en tanto, formación **especializada versus la general**. En la primera, se otorga importancia a que el docente tenga un dominio sólido sobre la materia que va a enseñar; en tanto la segunda, enfatiza que la formación docente ponga mayor carga a los saberes pedagógicos, ya que sostiene que ser experto en una disciplina no equivale a ser experto en su enseñanza, y menos aún cuando la enseñanza tendrá lugar en un contexto de trabajo peculiar (Diker y Terigi, 2008, p.141). A su vez, otro de los argumentos que ésta última sostiene, es que en la transmisión de ese saber se pone en juego un trabajo con éste, para que se transforme en un saber a enseñar, es decir tiene lugar el proceso que denomina Chevallard (1991) de transposición didáctica, este trabajo justificaría per se reconocer un espacio a un saber diferente del de las disciplinas (p. 141). En nuestro caso, nos preguntamos cómo tienen lugar los procesos de transposición didáctica: ¿es acaso una actividad que el docente reconoce como tal? en la enseñanza de la medicina, ¿cómo se pone en juego en los distintos escenarios en los que tiene lugar la docencia? Intentaremos ir rastreando estos aspectos que hacen también a cómo el docente debe dar respuesta, entendiendo que es quizás un trabajo casi imperceptible a la hora de enseñar.

Luego, se presentan ciertas controversias en relación con cuáles son los saberes necesarios a la hora de pensar la formación docente. Es por eso que una las discusiones presentes al interior de la formación docente tiene que ver con la tensión entre la *teoría y la práctica*. Entre formación orientada a los saberes teóricos y, aquellos necesarios para abordar los requerimientos que hacen a la práctica. Esta disyuntiva forma parte de un debate extenso que hace a los programas de formación y que no ahondaremos en profundidad en este caso, pero señalaremos algunas discusiones.

Aportes como los de Schwab (1973) ponen el acento en entender a la enseñanza como **actividad práctica**, y en ese sentido la utilidad de las teorías no es proporcionar reglas de actuación, sino de mejorar la base de conocimiento que informa las decisiones en situaciones prácticas, es decir su uso ecléctico permite alimentar la sabiduría práctica (Basabe, 2007, p. 209).

Según Gilles Ferry (1997) esta última tensión, debe abordarse desde la articulación entre teoría y práctica, ya desde los mismos centros formadores de los docentes. En sus palabras:

Es la articulación entre formación teórica y formación práctica, que nos lleva a una doble interrogación. Por una parte, acerca de los saberes que se transmiten en los centros de formación y que, generalmente, están ligados a disciplinas fundamentales como la psicología, sociología, la lingüística, etc.; por otra parte, acerca de lo que puede ser un saber de la acción tal como puede desprenderse de la experiencia docente (...). La pedagogía (...) no es sólo una práctica. Es una práctica que se teoriza, y esta teorización se hace al mismo tiempo en el terreno y en el centro (p. 90).

Por su parte, Lucarelli (2004) plantea que existen perspectivas que abordan la relación entre la teoría y la práctica, desde aquellas que plantean una división tajante hasta aquellas que promueven una articulación dinámica entre los componentes:

La primera, proclama la supremacía de la teoría en detrimento de la práctica, a la vez que la homologación de la práctica con lo técnico; esa escisión hace a un empobrecimiento en el acceso al conocimiento, traduciéndose en la segmentación de las propuestas y de las formas de operar de la enseñanza y el aprendizaje en el aula universitaria (...) La segunda perspectiva permite entrever la superación de ese pensamiento dicotómico e inmutable, posibilitando un espacio para pensar en cómo articular teoría y práctica sin negar una la importancia de la otra: **la praxis**, como forma de acción reflexiva, puede transformar la teoría que la rige, pues ambas están sometidas al cambio (p. 15).

Carr (1996) persigue la misma línea de articular la teoría de la práctica, desde la introducción del concepto de *praxis*, entendida como la “forma de acción reflexiva, puede transformar la teoría que la rige, pues están sometidas al cambio. Ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente la otra” (p. 101).

Siguiendo esta misma línea, como abordamos anteriormente encontramos a Schön (1992) cuando presenta el prácticum reflexivo, como instancia de superar aquella tensión y, convirtiendo a la práctica en un escenario de aprendizaje a la vez.

A su vez, otros enfoques ponen el acento en recuperar todos los saberes que los docentes van conformando producto de su **experiencia**. Como venimos describiendo, existe un saber que el docente va conformando producto de su historia personal, su biografía académica y de su paso por la socialización profesional. Encontramos en este caso a Jackson (2002) cuando presenta la pregunta ¿qué necesitan saber los docentes para enseñar? aborda la discusión sobre la necesidad o no de que los enseñantes cuenten con la formación pedagógica. Si bien toma partido por la

pedagogía, relativiza su necesidad considerando las características de los estudiantes y en todos los casos añade la influencia de otros saberes, tales como el sentido común y hasta la propia biografía escolar (Alliaud, 2017, p. 157).

En relación con los programas que hacen a la formación docente y qué tipo de saberes y qué experiencia pondrán a disposición de los futuros docentes, Pérez Gómez (1997) destaca la importancia de recuperar el valor de aquellos saberes que el docente ya posee como producto de su historia personal. Este tipo de conocimiento pedagógico vulgar o folklórico, se apoya en la imitación, en las costumbres, hábitos y tradiciones de la profesión, conectado con la biografía individual del futuro docente. Según este autor, “es sobre ese conocimiento pedagógicopráctico, vulgar o folklórico, de sentido común que se asienta el conocimiento experto y profesional que se pretende desarrollar mediante los procesos teóricos y prácticos de la formación docente” (p. 4). De tal manera, enfatiza la necesidad de su reconstrucción crítica y no de su negación de cara a enfrentar la formación docente. Anteriormente citamos a Gimeno Sacristán (1998) quién utiliza el término esquemas de acción para dar cuenta de esto mismo, reforzando con este concepto, que la toma de decisiones en el marco de la enseñanza se da en un contexto donde prima la inmediatez.

Retomando esta idea sobre cómo la enseñanza opera en un contexto indeterminado, propio de la inmediatez con la que se deben resolver las situaciones que ocurren, señalamos que poseen un rol muy importante aquellos esquemas de acción que los docentes van internalizando. Configuran a su vez, aquellos “saberes propios del oficio”, los cuales son transmitidos muchas veces por imitación de modelos, como mencionamos anteriormente, producto de la biografía y experiencias de vida que cada uno va adquiriendo. Sin embargo, y tratando de superar los aspectos que podrían acentuar el carácter conservador de esta postura, intentaremos recuperar los aportes del enfoque hermenéutico-reflexivo, para dar cuenta la complejización que puede agregarse a esta forma de entender la enseñanza. Volviendo sobre los aportes de Cappelletti et al. (2004) sino se contempla esta dimensión reflexiva, caemos en la reproducción acrítica de aquellos aprendizajes resultantes de las historias de vida.

Nos preguntamos desde este lugar, ¿cómo abordan desde los programas de formación aquellos saberes que ya cuentan los docentes? Si en nuestro caso, la formación docente viene después del ejercicio de la enseñanza, ¿cómo se recuperan esos saberes, o se discuten en el marco de la formación? El saber producto de la enseñanza universitaria ¿es acaso considerado de “segunda jerarquía” en relación con el saber producto de la investigación, por ejemplo?, ¿existe un saber propio de la enseñanza de la medicina que puede ser formulado y puesto a disposición?

Según Edelstein, se plantea una nueva forma de entender el conocimiento generado desde los propios docentes, revalorizando el conocimiento de tipo práctico, fruto del “conocimiento práctico-personal, situado, local, relacional, tácito y de oficio, según las denominaciones que le otorgan en diferentes programas (...) todos con el denominador común de una revalorización de la práctica y de los prácticos en la construcción de conocimientos acerca de la enseñanza” (Edelstein, 2011, p. 63). Esta última posición va en línea con el planteo que anteriormente señalamos, el cual intenta recuperar el lugar del docente y aquellos saberes que va produciendo también en el desarrollo de enseñanza.

Por su parte, Bolívar (1995) describe el valor del conocimiento de los docentes y lo analiza en relación con los anteriores abordajes:

El estatus y el tipo de conocimiento de/para la enseñanza en las últimas décadas se ha visto, por tanto, seriamente convulsionado, cuando desde metodologías alternativas (práctica reflexiva, narrativa, hermenéutica, vida de profesores, investigación del profesor, etc.) se ha pasado de la necesidad de un conocimiento para la enseñanza (producido por la investigación de expertos externos para prescribir a las aulas), a reconocer un estatus propio al conocimiento del profesor; de un conocimiento formal-teórico, procedente de la investigación, a un conocimiento práctico-personal (que los profesores poseen). El lugar de la teoría ha cambiado en relación con la práctica, ahora se concibe que la teoría (en sentido débil) es un lenguaje posible, no del todo coherente, que expresan los propios prácticos, al servicio de la descripción y comprensión de sus pensamientos o acciones (p. 17).

Se reconoce entonces los saberes que generan los docentes, “esos *otros* saberes que se producen al enseñar y que parecen potentes para saber y poder hacerlo resultan ser los grandes ausentes de los espacios formales de formación” (Alliaud, 2017, p.69).

Terigi (2007) aborda el lugar de esos *otros* saberes, y plantea la diferencia entre la producción y reproducción de los mismos, entendiendo que los docentes no son los productores de los saberes que transmiten¹³, al tiempo que, para poder llevar a cabo esa transmisión, se produce un saber específico. Además, señala que existe una vacancia en la producción del saber sobre la transmisión, a la vez que existe un saber producido en la transmisión —en el caso que

¹³ Aquí cabe hacer una aclaración, ya que, si bien se está pensando en otros niveles educativos, en nuestro trabajo enmarcado en la enseñanza universitaria, entendemos que en algunos casos ese saber sí es un saber producido por quién lo transmite, dependiendo de qué materia y si eventualmente investigan o no.

ella analiza, en la escuela— que no suele ser reconocido como tal, y debido a ello, tiende a permanecer in-formulado. Sostiene que ni siquiera es reconocido por los mismos actores, los docentes ya que no entienden que su función sea la producción del saber pedagógico, ni su puesta en circulación ni su revisión (Terigi, 2007, p. 13). Aquí quisiéramos hacer una aclaración, debido a que, en el ámbito universitario, la distancia entre la investigación y la enseñanza tiende a ser menor que en el contexto de la escuela, es decir, en algunos casos los docentes no estarían tan lejos de la producción del saber que transmiten, o incluso pueden ser productores y en este caso, los procesos de recontextualización cobran otras características. Quisiéramos destacar que nos interesa especialmente aquellos saberes vinculados con la transmisión y que no son reconocidos como tales, producto de los años en la enseñanza.

Tomaremos estos aportes para pensar en nuestro caso, cómo se podría generar conocimiento a partir del saber pedagógico de los docentes de medicina. ¿Existiría en este caso un saber producto de la enseñanza de la medicina que pueda ser formulado y sistematizado para utilizar luego en este campo profesional?, y nos preguntamos, ¿qué dispositivos son los que pueden generar estos saberes, es la formación docente luego de una vez finalizada la carrera o ya en instancias previas?

Como venimos señalando, van cobrando lugar otros enfoques que intentan revertir el eje de la prescripción y centrarlo en el análisis de las prácticas, desde que se inicia en la propia experiencia, de forma que abarque la historia profesional en un recorrido espiralado entre teoría y la práctica (Anijovich et al. 2007, p.3). De cara a superar esta tensión entre los saberes teóricos y prácticos, Contreras (2010) plantea poner el foco en la relación experiencia-saber. Es decir, entender a las oportunidades de formación como una experiencia en sí misma: “que sea una experiencia es lo que nos abre la oportunidad a otras formas de saber y a otras formas de relación con el saber” (p. 63). Postula entonces la categoría *el saber de la experiencia*, para no caer en la separación entre teoría y práctica cuya preocupación es la de clarificar cuál es el conocimiento que explica o se aplica a la acción, o cómo conducir la práctica (Contreras, 2010, p. 67). La posibilidad de recuperar dichos saberes producto de la experiencia, también es una cuestión a tener en cuenta desde los mismos programas de formación. En palabras de Contreras (2010):

En este sentido, lo que necesitamos en la formación docente son saberes que puedan servir como constituyentes de la experiencia, esto es, como mediadores para encontrar palabras para expresar lo vivido, para descentrarnos, para darle luz a la experiencia, pero también para problematizarla, para poder ver las cosas en ellas y no

sólo confirmar lo que ya sabíamos, para ponernos en disposición de vivir nuestras propias experiencias (p.71).

Retomando la importancia de esta categoría, encontramos también a Tardif, Lessard y Lahaye (1991) que afirman que, a partir del saber de la experiencia, en sus prácticas pedagógicas los docentes dialogan con y se apropian de distintos tipos de saberes o conocimientos —disciplinares, curriculares, profesionales—. Al escuchar los relatos de nuestros docentes sobre sus recorridos por espacios no escolares en sus trayectorias sociales, esperamos reconocer los saberes que recuperan a partir de tales trayectorias y qué saberes pedagógicos construyeron a partir de ellos. Dicho de otro modo, esperamos captar ese saber de la experiencia que hoy ponen a disposición para enseñar.

¿Cuál es el lugar de la didáctica universitaria en este escenario?

Como veníamos trabajando anteriormente, la vacancia de saberes resultantes de las propias prácticas de enseñanza conforma un aspecto clave. La posibilidad de que la didáctica en el nivel universitario vaya posicionándose como un campo potente, para poner en relieve las prácticas de enseñanza en este nivel, es aún incipiente; pero es a través de la producción de conocimiento que ésta podría ir consolidándose.

Davini (2015) sostiene que las contribuciones de la didáctica son determinantes para la toma de decisiones sobre la enseñanza:

Es evidente que quienes enseñan necesitan saber o tener un relativo dominio sobre el conocimiento, la habilidad o experiencia que desean transmitir. Pero conocer o poseer este saber no es suficiente: se necesita también pensar para qué enseñarlo, cómo enseñarlo y tomar decisiones. Así, parece conveniente recuperar, en forma equilibrada, los aportes de la didáctica para que, como andamios para la práctica, sea posible definir las formas particulares de utilizarlos, adecuándolos en función de los casos, los sujetos y los ámbitos (p. 47).

Los aportes que puede realizar la didáctica, como disciplina cuyo objeto de estudio es la enseñanza en el marco de la universidad no son menores. Por otra parte, si bien esta disciplina dispone de teorías que enmarcan la acción educativa, su objetivo no se reduce a ésta, sino que:

(La didáctica) No puede limitarse a iluminar la práctica a través de descripciones profundas y categorías potentes que eventualmente permitan una mejor comprensión y actuación por parte de los practicantes. Debe, además guiar la práctica, dando dirección y orientando a la acción (Basabe,2007, p.220)

Asimismo, desde este campo disciplinar podrían brindarse las condiciones para problematizar y reflexionar sobre todas aquellas decisiones que se toman a la hora de enseñar, y que van legitimando prácticas pedagógicas históricamente arraigadas en este nivel de enseñanza. La posibilidad de sistematizar el saber resultante de aquellas prácticas podría ser una forma de comenzar a teorizar sobre las mismas apoyándose en dicho campo.

Lucarelli (2011) en un artículo llamado “Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual?” aborda la situación histórica y presente del campo de la Didáctica Universitaria en la Argentina. Sostiene que se están consolidando las disciplinas como la Didáctica y la Pedagogía Universitaria, y en tal sentido considera que:

Sólo a través de un mayor desarrollo de producción científica y de intervención en los procesos educativos de la vida institucional, es que el campo pedagógico y didáctico se pueda ir consolidando y logrando identidad en la institución universitaria (p. 427).

Entendemos que, la didáctica podría generar aportes en medida en que logre posicionarse en el marco de la enseñanza en la universidad, al mismo tiempo que debemos analizar cómo los docentes van identificando este campo disciplinar y las contribuciones que puede realizar a la enseñanza. Esto podría lograrse, si desde la didáctica se reconoce cuáles son las necesidades y particularidades de los demás campos profesionales a los que pertenecen los docentes universitarios, entendiendo que su identidad profesional se configura en función de su pertenencia a la disciplina de base y no tanto a su actividad docente. En palabras de Souto (2019):

La identidad de base está dada por la pertenencia a un grupo profesional de origen (ingeniero, abogado, médico) y la docencia en tal caso agrega algún componente, un atributo al profesional de origen, sin modificar sustancialmente los rasgos identitarios profesionales. Esto implica que se es docente universitario desde los modos de relación interpersonal, desde las formas de agrupación, desde las reglas y costumbres, desde los conocimientos, desde modalidades de relación con el saber propias de cada comunidad profesional. Se trata de un médico o de un abogado que hace docencia y no de un docente que enseña medicina o derecho (p. 3).

Intentaremos comprender, en nuestro caso, a partir de los relatos de los docentes que enseñan medicina, cómo se pone de manifiesto la identidad profesional docente, en tanto resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de una socialización de la profesión, ligado a la pertenencia a un grupo profesional y a la adquisición de normas, reglas y valores específicos (Bolivar, 2007). Y en este sentido planteamos, ¿cómo se configura la actividad de

enseñanza en la conformación de su pertenencia a la disciplina? ¿qué lugar ocupa la actividad de enseñanza? y en tal caso, ¿por qué deberían formarse para enseñar?

2. Apartado Metodológico

En función de la temática elegida y de los objetivos planteados, esta investigación corresponde a un enfoque de tipo cualitativo, el cual no se sustenta en la representatividad estadística, sino que busca, en este caso, a partir del relato de los sujetos, entender los sentidos que otorgan a la enseñanza y recuperar sus concepciones sobre las experiencias formativas por las cuales transitaron.

Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo. Este tipo de enfoque utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar las preguntas de investigación en el proceso de interpretación. En tal sentido, la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular (Hernández Sampieri, R et. al 2006).

Dado que el proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría, su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores mismos. Este tipo de estudio se enmarca en un diseño narrativo, en el que el investigador recolecta los datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas. De todos modos, Hernández Sampieri (2006) señala que “Las fronteras entre los diseños cualitativos realmente no existen. Por ejemplo, un estudio orientado por la teoría fundamentada abarca elementos narrativos y fenomenológicos”¹⁴.

En este marco, retomaremos como parte de nuestra elección metodológica, los relatos de los docentes y sus narraciones. Esta decisión tiene sentido en el marco de este tipo de estudio, el cual lejos de generalizar, pretende entender y dar cuenta de los sentidos que los docentes otorgan a la formación y es, en este caso desde los relatos que estos sentidos se recuperarán.

En palabras de Litwin (2008) cuando describe la importancia de la **narración** en el análisis de los relatos de los docentes:

Dar lugar a esos recuerdos permite que los docentes generen relatos de sus experiencias prácticas e inicien un trabajo interpretativo. Se trata de entablar diálogos genuinos en propuestas en las que las narraciones acuden en nuestra ayuda para entender

¹⁴ Una investigación –acción puede generar codificación axial (teoría fundamentada) cuando analiza entrevistas realizadas a participantes respecto a cierto problema de interés. Creemos que el estudiante no debe preocuparse tanto sobre si su estudio es narrativo o etnográfico, su atención más bien tiene que centrarse en realizar la investigación de manera sistemática y profunda, así como a responder al planteamiento del problema. (Hernández Sampieri, R et. al 2006: 516).

los problemas de la enseñanza en una dimensión más humana y reconocer verdaderamente el sentido del aporte de la pedagogía y la didáctica a la comprensión de nuestro oficio (p.77).

La posibilidad de recuperar las narraciones que realizan los docentes sobre su propia experiencia formativa es un aspecto que da cuenta también de un cambio a la hora de abordar esta temática.

Si bien, en palabras de Hernández Sampieri (2006) en la selección de la muestra se involucra a unos cuantos sujetos, no se pretende generalizar los resultados del estudio ya que, al analizar casos individuales, éstos no son representativos. Por tal motivo, es necesario recordar que este tipo de estudios tiene como finalidad comprender a las personas y sus contextos. Sin embargo, muchos de las categorías emergentes pueden servir para construir preguntas e hipótesis sobre procesos sociales más amplios como es en nuestro caso la formación docente en el campo de la medicina.

En relación con la selección de la muestra, esta es intencional (Mendizábal, 2006). Dado el objetivo del trabajo el criterio de selección principal fue que los médicos estuvieran actualmente ejerciendo la docencia. Luego, se consideró que estuvieran representados los docentes que trabajaran en cada uno de los ciclos de la carrera de medicina: el ciclo básico y del ciclo clínico. Se consideró a su vez, que hubiera una distribución equitativa en cuanto al género. Un criterio adicional fue que los docentes cuenten con cierta antigüedad en la enseñanza, con tal objetivo, los docentes convocados contaban por lo menos con diez años de antigüedad en la enseñanza de la medicina. Asimismo, se convocó a la mitad de los entrevistados con formación docente sistemática y a la otra mitad sin formación. Más allá de los criterios de selección anteriormente señalados, quisiéramos destacar que los seis docentes que cursaron la formación pedagógica, la mitad de ellos realizó la carrera docente de la Universidad de Buenos Aires y la otra mitad el Profesorado universitario en enseñanza media y superior en la Universidad Austral. A su vez, como la formación pedagógica que mencionaron remite a dos carreras específicas, decidimos describirlas en el siguiente apartado. En síntesis, así quedó configurada la muestra a partir de los criterios antes desarrollados:

	Con carrera docente	Sin carrera docente
--	---------------------	---------------------

	Ciclo básico	Ciclo clínico	Ciclo básico	Ciclo clínico
Mujeres	1	2	1	2
Varones	1	2	1	2

En lo que respecta a las técnicas de recolección de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes que se encuentren en ejercicio de la docencia de la medicina. La entrevista fue diseñada de manera que permitiera indagar una serie de ejes temáticos y tópicos predefinidos, dejando lugar para que surjan algunas otras cuestiones y preocupaciones no previstas vinculadas a los temas propuestos. Es importante señalar que la intención de la entrevista era acceder a las perspectivas de los sujetos, por lo que las preguntas eran una guía para orientar y disparar las reflexiones de los entrevistados en relación con ciertos tópicos tratando de construir un espacio de reflexión en el cual lo que terminará de dar forma a la entrevista fuera el relato del entrevistado.

En este marco, se trabajó con un guión de preguntas abiertas¹⁵ que pretenden, en función de ejes previamente seleccionados, recabar información por parte de los entrevistados. Algunos de los tópicos centrales fueron: su formación disciplinar, el inicio en la tarea de enseñar, los saberes necesarios en su ejercicio, para luego ir repreguntando y siguiendo el hilo argumental del entrevistado hasta que ocurra la saturación de los datos, es decir no aporten información o datos novedosos

Para el trabajo sobre el material recogido se utilizó el análisis narrativo que toma como objeto las interpretaciones y descripciones de las respuestas de los entrevistados. Este tipo de análisis permite acceder a los sentidos que los actores les otorgan a distintas situaciones, a los modos en los que explican y argumentan diferentes fenómenos y procesos vinculándolos al contexto social e institucional en el que se desempeñan.

Este análisis se realizó de manera global y comparativa. Es así como, se intentó reconstruir a partir del trabajo con la información recogida algunos núcleos comunes en relación con las trayectorias, las concepciones de enseñanza y formación docente de los entrevistados, y algunos que los diferenciaran de acuerdo con el tipo de experiencia de formación que transitaron. Es importante destacar que, si bien algunos de los núcleos de sentido se vinculan

¹⁵ El guión de la entrevista lo presentamos en el Anexo I.

con los tópicos y preguntas que se realizaron, la construcción de los mismos se basó en lo que fue surgiendo del material empírico. Es decir, es partir de lo recogido a través de los relatos de los profesores que se construyeron los núcleos de sentido sobre los cuales se desarrolló el trabajo de análisis y comparación.

Este tipo de abordaje parte del supuesto de la existencia de categorías y marcos de interpretación previos a la recopilación y al abordaje de datos, pero que se van modificando en la medida que uno se aproxima al “objeto de investigación”. Por esta razón, si bien algunos de los núcleos de sentido se vinculan a los ejes de las entrevistas, la mayoría de ellos surgió del análisis empírico llevándonos a revisar y ampliar el marco teórico con el que comenzamos el trabajo.

Cabe señalar, que el trabajo de campo se realizó en el transcurso de 2017 y 2018. A su vez, que todos los entrevistados firmaron un consentimiento informado para asegurar que se cumpla tanto el anonimato como la confidencialidad de los datos. A su vez, se solicitó autorización para la realización del presente trabajo ante Comité Institucional de Evaluación¹⁶, el cual evalúa los aspectos éticos y metodológicos del proyecto. Luego de la presentación del trabajo ante dicho comité se obtuvo un número de protocolo bajo el legajo número 19-051 cuya fecha de aprobación fue 25/07/19.

¹⁶ Dicho comité participa exclusivamente en estudios que se realicen en jurisdicción de la Región Sanitaria V de la Provincia de Buenos Aires.

3. Dos programas de formación: Carrera Docente y Profesorado Universitario

Consideramos oportuno aclarar brevemente en el siguiente apartado en qué consisten las opciones de formación que han elegido los entrevistados, entendiendo que, si bien nuestro interés no se centra en analizarlos y contrastarlos, se torna necesario realizar una aproximación al respecto ya que puede tener incidencia en algunas de sus concepciones.

En un primer caso, se trata de la Carrera Docente de la Universidad de Buenos Aires (CD) y en otro caso, de un Profesorado Universitario (PU) dictado en una institución privada¹⁷.

Si bien, ambos programas se realizan una vez finalizada la formación de los profesionales, difieren en varios aspectos entre los cuales se encuentran los requisitos de inscripción, su extensión y diseño curricular.

Por un lado, encontramos que la CD, requiere para inscribirse la pertenencia al área de Ciencias de la Salud, es decir posee una orientación en relación con el perfil de sus destinatarios que la diferencia del programa del PU, en el cual el único requisito es contar con una carrera de grado.

En relación con los requisitos de admisión la CD exige, además, tener un mínimo de tres años en el ejercicio profesional de la especialidad acreditado por una institución que lo respalde y rendir un examen de idoneidad demostrando el dominio de la asignatura en la que se encuentran. Según la información oficial este “constituye una prueba de admisión y determinará si el aspirante ingresa o no a la Carrera Docente¹⁸.” Y finalmente, contar con dominio del idioma inglés.

Por su parte el PU, solicita además del título de grado, la realización de una entrevista personal en la que se evalúan los antecedentes académicos y profesionales del candidato.

En relación con su diseño curricular, observamos también diferencias en cuanto a su oferta y orientación.

La CD tiene una duración total de 472 h y posee dos tipos de modalidades, un curso llamado “Formación docente en Cs. De la Salud” el cual consiste en tres módulos (Pedagógico, Metodológico y Socio-humanístico) y la “Práctica docente en terrero”.

Encontramos en relación con el surgimiento de estos dispositivos que, durante la última mitad del siglo XX se desarrolló en distintas universidades la denominada “carrera docente”. En el año 1947, mediante la Ley número 13.031 se dispone en la Universidad de Buenos Aires

¹⁷ En este caso, la institución privada es la Universidad Austral cuyo programa de formación consiste en un Profesorado Universitario.

¹⁸ Esta información está detallada en la página oficial, disponible en: <https://www.fmed.uba.ar/carrera-docente/ingreso>

la creación del Consejo Universitario Nacional y se sientan las bases para que cada facultad reglamente su carrera docente. En lo que respecta a medicina, la carrera docente fue aprobada en 2008 mediante la Resolución Consejo Superior N.º: 3918.

La CD está pensada desde su plan de estudios a la orientación en Ciencias de la salud. Así lo acreditan las materias como: Políticas en Educación y Salud, Organización y Práctica de la Enseñanza, Metodología de la Investigación Científica, Introducción a la Epistemología de las Ciencias de la Salud, Historia de la Medicina y de las Ciencias de la Salud o Historia de la Ciencia Socio antropología médica y de la salud, Organización y administración académica.

En tanto el PU, tiene una duración de dos años y su plan de estudios posee tres ejes denominados: “Fundamentos Antropológicos y Éticos de la Educación”, "formación pedagógica” y “Práctica profesional” y, a diferencia del anterior dispositivo, no está orientado, sino que puede inscribirse cualquier profesional que acredite una carrera de grado.

Si bien ambos programas brindan espacios curriculares asignados a la práctica en terreno, observamos que la estructura del programa de la CD está claramente orientada a las carreras de Ciencias de la Salud a diferencia del PU, el cual no posee asignaturas orientadas según la disciplina de base.

En cuanto a la certificación obtenida, el caso de la CD posibilita al docente a tener la categoría de “docente adscripto” el cual, sumado a otro título como doctorado o maestría, puede aspirar a ascender a la categoría “docente autorizado”. La realización de la CD habilitaría a poder ascender en la jerarquía docente, en este caso a aquellos que pertenezcan a la Universidad de Buenos Aires. En tanto, el PU otorga el título de “Profesor universitario para el Nivel Secundario y Superior.”

Si bien no es materia de análisis de este trabajo, es interesante señalar cómo las ofertas dan cuenta de titulaciones distintas, es decir otorgan credenciales diferenciales, al mismo tiempo que responden a distintos objetivos de formación.

Segunda Parte

Primer capítulo: Docentes que dejaron huellas

Los maestros que nos transformaron aparecen a través de reconstrucciones que miran hacia atrás (Jackson, 2002)

Una de las preguntas que realizamos estaba relacionada con las huellas que dejaron en los entrevistados sus docentes de la carrera. Consideramos que a través de esta evocación podríamos ir desentrañando algunos de los rasgos que, por un lado, caracterizan la enseñanza en la medicina, y por otro, aquellas cualidades que ellos consideran importantes a la hora de enseñar. A su vez, entendemos que la biografía académica es parte de la formación docente, con lo cual al acercarnos podríamos reconstruir parte de cómo se fue configurando esta última.

Así, la manera en la cual los entrevistados recuerdan a esos docentes no sólo da cuenta de aquellas características que para ellos fueron determinantes —en cuanto a la persona que identificaban— sino que también, nos permiten asomarnos a su experiencia como alumnos.

Pudimos observar que diez de los doce entrevistados identifican a los profesores del ciclo clínico como aquellos referentes a la hora de enseñar. De estos docentes destacan principalmente "la cercanía". Sostienen que el aprendizaje en contexto hospitalario se da en grupos más reducidos, con lo cual el trato es más personal y el vínculo que se puede establecer es otro, diferente al aprendizaje en las aulas universitarias.

Comenzaremos entonces por analizar las huellas que dejaron los docentes en los entrevistados, recuperando en un principio las características que hacen a la enseñanza del ciclo clínico. Luego, describiremos los distintos modos de enseñar de los docentes y finalmente, ciertos rasgos que los entrevistados identifican, tanto como modelos a seguir, o por el contrario, como lo que no quieren ser.

1.1. Características que hacen al contexto de la enseñanza en el ciclo clínico

Analizaremos a continuación alguno de los rasgos de la enseñanza en el ciclo clínico, que pudimos reconstruir a partir de los relatos de los entrevistados, y que, consideramos nos ayuda a entender por qué eligieron a los docentes que se encontraban enseñando en ese momento específico de la carrera. Es decir, esta elección podría tener que ver con las características del

ciclo clínico y con la marcada separación en cuanto a los enfoques de enseñanza que se presentan entre ambos ciclos de la carrera (Lucarelli, 2010)

En un primer lugar, destacan algunas de las características que hacen al ciclo clínico, en el cual, la enseñanza y el aprendizaje deja de tener lugar en el ámbito de las aulas universitarias, y se va acercando a los escenarios que hacen a la práctica médica. Así, ellos identifican a aquellos docentes que estaban enseñándoles, además, *a ser médicos*, en el contexto de la práctica profesional para la que se estaban formando:

“(profesor de medicina interna) era muy bueno como docente y también en el trato con los demás en su aspecto externo (...) Yo pienso, que algo que se notaba era que la relación que teníamos con los médicos docentes que estaban en consultorio con uno, era diferente a la del docente de bioquímica, anatomía (...)” E9

Al recuperar a los docentes que enseñaban en el contexto hospitalario, los entrevistados describen ciertas características que hacen a este escenario distinto de la enseñanza en el contexto de las aulas universitarias. La enseñanza y el aprendizaje transcurren junto a la consulta médica, con lo cual allí está presente el paciente, como otro de los actores en la situación de enseñanza:

“Los profesores de medicina interna fueron excelentes en sus formas, porque es difícil articular cuando vos estás ahí delante del paciente, explicándole. Digamos que es una docencia un poco más difícil que estar delante del aula, donde son todos alumnos. Vos estás con el alumno y con el paciente tratando de mediar (...)” E12

Así, el docente debe tratar de articular entre el alumno, el saber y el paciente, y lograr de esa experiencia un aprendizaje. Recuperamos de este último relato, la fuerza que tiene la idea de “mediar”. Como señalamos en el marco teórico, el vínculo que el docente entabla con el alumno está marcado por el interés de facilitar su acceso a determinados objetos culturales (Basabe y Cols, 2007). En este caso, se trata de la práctica médica que además de poner en juego una diversidad de saberes implica el trabajo con y sobre los otros. En efecto, en esa mediación que realiza el docente, además, se encuentra el paciente, tornando un poco más compleja o presentando una situación más desafiante a la hora de enseñar. Esto podría vincularse con que en este ciclo predomina el modelo del andamiaje desarrollado por Lucarelli (2010).

En un segundo lugar, a la hora de describir cómo era el aprendizaje en estos escenarios los entrevistados destacaron cómo los docentes del ciclo clínico generaban un ambiente particular

para que el aprendizaje suceda. Así, remarcaron la importancia de propiciar un “clima de confianza”, en el espacio de la atención médica. La posibilidad de generarlo no es un aspecto menor y, en palabras de uno de los entrevistados, implicaría un desafío mayor al de la enseñanza en el contexto del aula:

“(...)ese docente creaba un ambiente especial con el paciente y con los que estábamos alrededor, algunas veces éramos demasiados los que estábamos allí... me parece que esa es la clave (...)” E9

“(...) por ejemplo, profesores de semiología o de medicina interna o de cirugía, son los que me marcaron más. Sobre todo, al ver cómo te parabas frente al paciente, el respeto por el paciente, el generar ese clima de confianza con el paciente” E1

Quisiéramos señalar que este momento de la formación donde tiene lugar la práctica hospitalaria, puede considerarse al mismo tiempo parte de la biografía académica y una instancia de socialización profesional, y que en términos de Lucarelli (2010) consiste en un espacio de transición donde el alumno pone en juego los saberes aprendidos, los ratifica, los rectifica o los desaprende. Agregamos a esta idea, también la posibilidad de incorporar ciertos saberes producto de la práctica en situación. Aquellos que apelan incluso a las actitudes, conductas, o como menciona uno de los entrevistados: “cómo te parabas frente al paciente”. Es decir, aquellos saberes que se producen en la situación de enseñanza y que quizás no son objeto explícito de transmisión, o que conforman aquellos contenidos no declarados, configurando, en palabras de Jackson (1975) parte del llamado “currículum oculto”. Entendemos que estos aprendizajes no declarados poseen en sí mismos un gran valor y que incluso, podrían resguardar una complejidad mayor:

Lo que el alumno aprende en la escuela no es sólo lo que aparece en los documentos curriculares sino algo más complejo, como es el conjunto de reglas y normas que rigen la vida escolar, sentimientos, formas de expresarlos, valores, formas de comportamiento y adaptación a distintos ámbitos (p.215).

Siguiendo este análisis, nuestros entrevistados identifican de aquellos docentes que les enseñaban aspectos que, si bien no estaban declarados, hacían a su práctica profesional. La posibilidad de aprender “cómo te parabas frente al paciente” o “cómo generar el respeto”, son cuestiones que señalaba uno de los entrevistados y que entendemos, son destacados y valorados.

Puede ser que éstos no conformen parte del plan de estudios de la carrera, pero aún así forman parte de ese contenido no declarado, pero sí recuperado y puesto en valor.

A su vez, al identificar a los docentes del ciclo clínico como referentes, los entrevistados también están dando cuenta que en esa enseñanza tuvo lugar un tipo de relación con el conocimiento distinto. Entendemos que en este escenario el aprendizaje y la enseñanza transcurren en situación, propiciando un tipo de aprendizaje práctico. Al mismo tiempo, este tipo de transmisión se aproxima a la lógica del artesanato, en la que se aprende haciendo guiado por el maestro-experto. Es decir, cuando recuerdan a dichos docentes también dan cuenta determinadas formas de vincularse con el saber. Esto último, lo exploraremos con mayor profundidad en el tercer capítulo.

Otro de los aspectos que observamos en el análisis de los relatos, es que, al describir a los docentes del ciclo clínico, destacan ciertos rasgos que hacen a la pasión con la que aquellos docentes les enseñaban. Es así como, en la transmisión del “oficio”, también se pone de manifiesto la posibilidad de generar pasión por lo que se hace, por el objeto de estudio en sí mismo. Pareciera entonces, que cuando aparece esa pasión o amor por lo que se hace, eso deja huellas en los estudiantes, despertando un sentimiento en ellos, por el deseo de enseñar. En palabras de Iturbide (s.f):

Para esto es imprescindible que la preocupación y la ocupación del docente por los anhelos del alumno sean genuinas. Al mismo tiempo, es necesario que haya de su parte un deseo puesto sobre la materia que dicta. De no ser así, jamás habrá transferencia porque de eso se trata justamente la transferencia: de poder transmitirle al otro el propio deseo (p.6).

En los recuerdos de nuestros entrevistados, ese deseo por la disciplina, parafraseando a Iturbide, se puso en evidencia desde la pasión con la cual sus docentes les enseñaban:

“—¿qué te gustaba de esos profesores de clínica? —Nada, esta cosa de que era más cercano, que íbamos mirábamos al paciente era más real. Salías de la cosa del profesor lejano (...) tengo recuerdos, así como el del Dr. X, que recuerdo que me transmitieron esta cosa de bueno: “hacé lo que te gusta, disfrutalo”, me gustaba...me marcaron (...) Básicamente eso. Yo me quedo con eso, con que los alumnos se vayan, con esto de que puedan sentir que vos les transmitís que se hace con pasión esto. No se hace así nomás, se hace con responsabilidad (...)”
E4

En este sentido, la pasión no sólo se limitaba al conocimiento, sino que lo excede, recuperando su experiencia de vida, aciertos, errores:

“Yo tuve por ejemplo en histología a un profesor Y, que era un candidato al premio Nobel, entonces era apasionante escucharlo (...) Y el buen maestro te transmitía no sólo lo académico, sino la experiencia de vida...su experiencia personal, los aprendizajes, los errores propios de él, ¿no? Y te transmitía toda una experiencia práctica de vida que muchos no lo daban...” E5

Este último caso, grafica cómo no sólo era “apasionante” escuchar al docente, sino que, a su vez, éste se exponía como persona, se mostraba en sus errores y aciertos. Podríamos decir que se recuperan emociones y sentimientos al recordar a esos docentes, propios de lo que Mariana Maggio (2012) denomina “enseñanza poderosa”:

Son docentes que desarrollan prácticas cuya potencia no solamente se expresa en la concepción y en el transcurso de la clase, sino que cobran una impensada fuerza en el correr del tiempo, en aquello que de la práctica termina siendo memorable. En los relatos acerca de mis maestros ejemplares seguramente se explica mi propia dedicación a la docencia, en mi intento de seguir reinterpretando sus prácticas, la fuerza de aquellas prácticas deslumbrantes y perdurables que estimularon mi deseo por el estudio de la didáctica (p. 41).

Recuperando los aportes de Maggio, lo “memorable” de esa enseñanza poderosa, se refleja cuando recuerdan la pasión con la que sus docentes enseñaban.

Si bien lo que media es la relación con el conocimiento, también se ponen en juego aspectos que hacen al afecto y sobre todo al reconocimiento, cuestiones que son centrales en la construcción del vínculo pedagógico. Esto lo señala uno de los entrevistados:

“Mirá lo que tenía era mucha empatía, el Dr. se llama Z (...) él se tomaba el tiempo para escucharte, y la sensación era que no lo podías defraudar. Él es como mi referente como profesor, y siempre se acordaba de mí entre los diez mil que éramos. Él entendía que más allá de la carrera uno tenía una vida; y eso insisto no lo ves, menos en una universidad pública” E11

Es interesante observar cómo identifican a aquellos docentes que les transmitieron la pasión por la disciplina y por su enseñanza, aspecto que fue señalado y puesto en valor. A su vez, son

recuperados cuestiones que remiten a la empatía y al reconocimiento del estudiante como persona como en el último testimonio.

1.2. Modos de enseñar

Siguiendo nuestro análisis, pudimos identificar que la mitad de los entrevistados enfatizan en aquellos docentes que pueden generar una forma distinta al presentar el saber. Esto se debe a que, según ellos, aquellos docentes presentaron el contenido de manera tal que lo podían articular de otra forma, pudiendo lograr una apropiación distinta de ese saber.

Retomaremos aquí, la categoría transposición didáctica de Chevallard (1991) para entender el modo en los docentes recontextualizan el saber para transformarlo en un “saber enseñado”. En el caso de la enseñanza de la medicina podríamos encontrar distintos tipos de procesos de recontextualización dado que los escenarios de la transmisión son a su vez, diferentes.

En este caso, los entrevistados destacan a los docentes que pueden realizar dicha transposición didáctica, es decir, transmitiendo un saber enseñado que respete el “saber a enseñar”. Es decir, si bien todos los docentes realizan una transformación del saber para ser enseñado es importante que en esa transformación se conserve una versión lo más cercana posible a aquel saber que Chevallard señala como “científico”.

Los docentes que identificaron son a su vez, aquellos que lograron hacer esta transposición:

“Docentes de la facultad que te hacen bajar a la tierra conceptos tan teóricos, y después (los docentes) que eran cercanos” E7

Es decir, que cuando enseñaban trataban de articular el contenido, acercando ese saber o dando orientaciones sobre cómo acceder al mismo. Podemos asomarnos a este proceso a partir del relato de uno de los entrevistados:

“(…) un profesor de patología, de la unidad hospitalaria, te contaba las cosas y vos veías que te contaba sobre el paciente como una narración” E5

Así, se utilizan ciertas estrategias, como menciona este último, para generar puentes entre el conocimiento experto y el saber a enseñar. Nuestros entrevistados, están reconociendo a aquellos docentes que realizan ese trabajo de transformación del saber considerando, a su vez, a los sujetos que deben apropiarse de él, en este caso los futuros médicos. De esta manera

pueden verse en relación los tres elementos del vínculo pedagógico desarrollado por Moyano (2010). El contenido, en este caso es el que permite dar sentido y poner en movimiento a este vínculo¹⁹.

Por otro lado, encontramos que cuatro de los doce entrevistados, al recordar a aquellos docentes que dejaron huellas, también se veían a ellos mismos, identificando aquellos rasgos que hacen a su rol, o que, por el contrario, no quisieran repetir.

Así, existen ciertos rasgos o cualidades acerca de aquellos docentes que, a su vez, los interroga sobre los propios:

“—¿Qué cualidades viste en ellos (profesores que lo marcaron)? —La forma, el tono de voz, es fundamental. Y eso es algo en lo que yo tengo que trabajar. Yo tengo un tono de voz muy fuerte, sin embargo, estos profesores que te estoy hablando tienen un tono de voz carismático, tranquilo... más como de cariño, no tan duro, tan fuerte. Y son profesores que todo lo que te van a decir te lo decían de manera abrasadora, ni de manera repulsiva, me parece que eso es...” E3

Es decir, se pone en evidencia cómo los docentes van identificando aquellas características, poniéndolas en tensión con su propia imagen. Entendemos que, al tomar distancia reconocen en sus docentes aspectos que a ellos hoy, los interpelan desde otro lugar.

Asimismo, encontramos aspectos que hacen a la reflexión sobre su rol docente, destacando algunas posiciones personales que se construyen a partir de lo que “no quieren ser o repetir”. Por ejemplo, destacan nuevamente la posibilidad de generar cercanía a la hora de enseñar, quizás entendida como “estar a disposición²⁰”, en contraposición a algunos docentes que construían el vínculo a partir de la distancia:

“Yo ahora con mis alumnos soy re cercana (en contraposición con lo que ella vivió) con los chicos...van me buscan, me piden. Y a mí me resulta buenísimo poder ser cercana...odio esa distancia. No me gusta porque me parece que no aprendes nada. Como que lo vivís con tanto respeto que no sé si lo terminas aprovechando.” E4

¹⁹ Introducimos esta idea, para dar cuenta cómo en la construcción de ese vínculo si bien lo que media es el conocimiento, éste último puede a la vez separar o unir a los demás elementos (docente y alumno), generando así distintos tipos de relaciones posibles a presentar el contenido.

²⁰ Esto también nos hace pensar sobre la construcción del vínculo pedagógico y cómo ellos entienden que deben posicionarse en esa relación. Es decir, así como ellos recuerdan a aquellos docentes “más cercanos” también a la hora de enseñar vuelven sobre aquella posición, pero ahora desde otro lugar.

Podemos ver cómo intentan revertir situaciones vividas como alumnos, y que ahora desde su rol como docentes, quieren modificar:

“Yo creo que, para mí, yo no tuve grandes clases, pero tuve grandes maestros. Las clases no eran buenas. Porque hay algo que te pasa como estudiante, y que yo estoy tratando de revertir ahora como profesor, es que a vos te dan una clase de medicina y no podés saber qué es lo que te van a tomar. Y evidentemente hay algo que falla porque entonces uno va a rendir, ha estudiado un mes y tenés miedo de que te tomen algo que no estudiaste... Y el miedo de salir mal es ese, no es algo que no puedas entender, sino que te pueden preguntar algo que no dieron...” E2

Al tomar distancia y recordar aquellos modelos que no quisieran repetir, los interpela también hoy desde su posición docente. Es decir, intentan ir construyendo su posición tomando los rasgos que los marcaron positivamente y modificando aquellos que creen que obturan el proceso de enseñanza.

En este apartado intentamos recuperar aquellas huellas que marcaron a nuestros entrevistados, desde los recuerdos, experiencias, emociones, y pudimos observar cómo existe una valoración de los docentes del ciclo clínico, cuyas características se asemejan al modelo de artesanato, como transmisión en contexto. En palabras de Gimeno Sacristán (2017), “discípulos portadores de enseñanzas, que a su vez hacen algo con ellas: producen y reconocen en su quehacer, en su propia obra, el obrar de sus maestros, aún haciendo lo propio” (p.49).

Es así como el lugar de la biografía en la formación docente es fundamental, ya pone de manifiesto cómo se van consolidando distintas creencias o supuestos que tienen a su vez, influencia en las prácticas docentes y en los mismos resultados que logran (Davini, 1995, p.118).

Segundo Capítulo: Inicios en la enseñanza de la medicina

Se trata ahora de aprender a ser sujeto desde la verdad inmediata del sí mismo, el deseo, hacia la libertad, pasando por la lucha por el reconocimiento, donde quien enseña es el otro como sí mismo (Cullen, 2016)

Al abordar los comienzos de los entrevistados en lo que respecta a la enseñanza, pudimos identificar distintos momentos, como así también, recorridos que los hicieron llegar a la enseñanza de la medicina. Las preguntas que realizamos fueron: *¿Existió algún hito/momento específico en el cual decidiste comenzar la tarea de enseñar? ¿Cómo fue? ¿Cómo te sentiste en ese momento?*

Recuperaremos en el presente capítulo cuáles fueron los distintos caminos que los llevaron a enseñar. Entendiendo que, a su vez, éstos irán conformando parte de su trayectoria educativa y su biografía y, por lo tanto, poseen un valor formativo por sí mismos.

En un primer momento, describiremos distintas actividades que realizaron los entrevistados en las cuales comenzaron a enseñar. Luego, abordaremos cómo en el marco de la formación de grado comenzaron a enseñar como ayudantes en distintas materias, para finalmente presentar otro de los caminos posibles para comenzar con la enseñanza en la medicina, como es la residencia.

2.1 Los inicios en la enseñanza antes de la medicina

Entre los entrevistados hay un grupo reducido de tres docentes que contaban con experiencias previas relacionadas con la enseñanza a partir de otras actividades de interés personal. Por ejemplo, señalaron la pertenencia a grupos políticos, grupos de jóvenes y de investigación académica. Estas experiencias, nos permiten observar los inicios en la enseñanza desde ámbitos no académicos pero que, aún así, tienen un lugar significativo en su formación. Estos docentes en particular, cuando describen esos primeros pasos dan cuenta de cierta “naturalidad” al comenzar con la enseñanza sistemática en el ámbito de la medicina:

“—¿Cómo te sentiste al dar esas primeras clases ante un grupo de enfermería? —Sí, en realidad, un poco yo en toda mi adolescencia, desde los 16 hasta que terminé la carrera, y en la carrera también, participaba de un grupo de jóvenes de la Iglesia. Y ahí teníamos bastantes cosas de dinámicas de grupo, de hablar, de preparar un tema;

entonces creo que eso fue una forma de enseñar algo, o decir algo, y que después se tradujo en otra carrera. Así que no sé si fue la primera experiencia. Como que lo vas agarrando naturalmente, y bueno creo que eso también no lo recuerdo como traumático de haberme parado a explicar algo.” E12

“Yo fui catequista desde muy chica. Desde los trece años empecé a ayudar como catequista, ya ahí empezó mi docencia.” E7

“Yo desde chico estuve en un partido político cristiano (...) Fui presidente del centro de estudiantes del colegio secundario (...) También siendo estudiante fui presidente de la juventud católica de medicina; o sea, que iba junto a la investigación, la docencia y la parte espiritual. Y bueno, después me interesó mucho la parte de la investigación científica.” E8

Consideramos que éstos recorridos también **son en sí mismos formativos**, es decir en palabras de Ferry (1997), formarse es ir adquiriendo una cierta forma; y en estos inicios, los entrevistados fueron construyendo y adquiriendo estas primeras ideas acerca de cómo enseñar. En otras palabras, la posibilidad de rastrear estas instancias nos permite entender un poco más cómo va construyendo o conformándose su rol docente a partir de los distintos recorridos que describen.

2.2 La ayudantía como primer espacio de enseñanza de la medicina

Otro de los recorridos identificado por los entrevistados está relacionado con los espacios de ayudantía en la misma carrera de grado.

Encontramos que seis de los doce entrevistados comenzó la actividad de enseñanza en el marco de la ayudantía a materias. Recuperaremos aquí nuevamente, la noción de *socialización profesional*, para describir cómo en esta etapa se va configurando uno de los posibles escenarios donde tiene lugar las prácticas docentes.

Está presente nuevamente la idea de enseñar como una actividad “naturalizada”, ahora en los relatos de aquellos que comenzaron como ayudantes de materias en la carrera:

“Cuando llegué a la docencia universitaria, lo tenía naturalizado, no me generaba presión el grupo, pero lo que sí me generaba presión era el saber. Creía que siempre tenía que

saber mucho más, porque estaba con docentes que tenían muchos años de docencia y yo estaba en el último año de la carrera.” E6

Retomando lo señalado anteriormente por el último entrevistado, otro aspecto recurrente es el peso otorgado a la *idoneidad disciplinar*, en el sentido que lo aborda Lucarelli (2011). Este aspecto, también lo recuperaremos en el cuarto capítulo. Es así como, tiene un gran valor para los docentes el hecho de disponer de un conocimiento disciplinar sólido a la hora de enseñar:

“—¿Cómo te sentías en esas primeras clases te acordás? —Mucho miedo, pánico escénico a morir. Me daba miedo intervenir o decir alguna burrada, ¿viste cuando decís y si me equivoco? Hasta que uno por ahí dice, bueno si me equivoco, me equivoco y cualquiera se puede equivocar...” E11

Esto nos lleva al planteo realizado por Anijovich et al. (2009) cuando señalan cómo la docencia en la educación superior es entendida como una actividad natural, y es avalada por la idoneidad disciplinar en las aulas de modo que no requiere una formación específica para desarrollarla. En nuestro caso, observamos que el camino de estos docentes para empezar a enseñar se inició por poseer los conocimientos de aquellas materias en las que primero fueron alumnos, después ayudantes, y luego, en una última instancia, fueron a buscar —o no— conocimientos pedagógicos-didácticos.

A su vez, el rol de ayudante-alumno implicaba posicionarse distinto ante compañeros que quizás compartían la misma edad o más, y asumir esa responsabilidad de enseñar, implicaba un desafío mayor:

“—¿Cómo fue que comenzaste a dar clases, te prepararon? —No, no me prepararon, me soltaron...así nomás y hacia lo que podía. Me costaba mucho prepararme y me encontraba con muy buenos estudiantes, pero yo lo que hacía era no hablar de lo que no sabía, es muy poco lo que podés enseñar a un chico cuando tenés dos años de diferencia. Pero no tuve ningún curso de didáctica, nadie me enseñó y hacía lo que podía... Seguramente era un muy mal docente, pero hacía lo que podía.” E2

Volviendo sobre este último entrevistado observamos que si bien pueden disponer de conocimiento disciplinar —con todas las inseguridades del caso— lo que seguro no tenían era formación pedagógica. Al señalar que “lo soltaron” da cuenta cómo se sentía desprovisto de

formación pedagógica. La falta de preparación es reconocida y señalada, incluso desde estas primeras experiencias.

Entendemos que los docentes que comenzaron como ayudantes de materias, tienen en algún sentido naturalizada la actividad de enseñanza, pero no desconocen que, así como era necesario el saber disciplinar, necesitaban también de algún tipo de acompañamiento en ese nuevo rol, es decir alguien que “les enseñe a enseñar” (Alliaud, 2017).

Sin embargo, pudimos evidenciar que, si bien seis de los doce entrevistados realizó algún tipo de ayudantía, sólo en dos de los testimonios se identificaron espacios o dispositivos creados para dar lugar a una formación pedagógica. A estos espacios lo nombran como “Escuela de ayudantes²¹”:

“Me gustó embrio (Embriología) entonces me metí ahí, y había que hacer una escuela de ayudantes. Pero era una formación docente muy básica, esto que tengo todavía... nos enseñaban cómo explicar (...)” E7

Destacamos que en estos inicios como docentes no es menor poder contar con un espacio de formación pedagógica, que les permita ir conformando a la vez, su rol docente. En la construcción de este último, al mismo tiempo que dan sus primeros pasos en la docencia, van tomando y reflexionando sobre los propios modelos docentes adquiridos:

“Yo recuerdo que esa Escuela de Ayudantes que hice de Patología (materia en la cual era ayudante), a mí me empezó a dar una base de cómo enseñar la materia: qué mostrar, qué no mostrar. Había reuniones docentes una vez a la semana donde no había clases y se juntaban con el titular todos los docentes con el programa en la mano, se leía y se decía lo que el alumno tenía que saber y qué marcar, se discutía por qué esto y por qué esto no... Para mí fue un aprendizaje muy lindo.” E5

Aunque una minoría pudo encontrar estos espacios de acompañamiento que les posibilitaron reflexionar sobre su rol, pareciera que para quienes los tuvieron resultaron significativos y, además, en algunos casos, son reconocidos como la única instancia de formación pedagógica,

²¹ Hacemos una aclaración, lo denominan “Escuela de ayudantes” los entrevistados quienes han realizado su ayudantía en el marco de la formación en la carrera de Medicina de la Universidad de Buenos Aires.

incluso hasta la actualidad. Como describe el primer relato, si bien fue “básica” es la formación que dispone hoy en día.

Podríamos hipotetizar que, si se brindaran espacios formativos sistemáticos en la carrera de grado destinados a los ayudantes, sería una posible vía para reflexionar sobre su rol docente y hasta quizás poner en discusión aquellos modelos adquiridos, o los que Gimeno Sacristán (1998) entiende como esquemas de acción.

Recuperar estos primeros pasos en la docencia, tiene sentido si entendemos que gran parte de lo que los profesores saben sobre la enseñanza y sobre su rol, está atravesado por su propia historia de vida y, sobre todo, por su historia de vida escolar (Tardif, 2000). Dejar de lado estas experiencias previas, sería desconocer gran parte de lo que los sujetos traen como bagaje educativo.

Entendemos que todas las experiencias por las que transitan los docentes son formativas, desde la biografía académica como aquellas que hacen a la socialización profesional, aspecto que nos da cuenta la posibilidad de entender a la formación docente en tanto concepto multidimensional. En esas experiencias y recorridos, también se van construyendo en palabras de Anijovich y Cappelletti (2014) una serie de ideas acerca de la tarea de enseñar.

2.3 Doble aprendizaje en la residencia

Otro de los inicios en la enseñanza según los testimonios, tiene lugar en la residencia, luego de la formación de grado. Esta etapa, que se desarrolla una vez obtenido el título, representa otro escenario posible a la hora de comenzar a enseñar. Cabe señalar que, todos los docentes entrevistados realizaron una residencia, pero sólo la mitad de ellos identificó esta instancia como un inicio en la actividad de enseñanza. Sobre este punto avanzaremos más adelante.

Al comenzar a interiorizarnos sobre la organización formativa de la residencia observamos que, según los años transcurridos en la misma, se diferencian los roles y responsabilidades que se les asignan según van pasando los años de formación. Esta instancia, implica ir enseñándole al que ingresa, y a su vez, ir adquiriendo autonomía en el ejercicio profesional. Esto último, da cuenta de un esquema de formación pensado en este campo profesional, que resguarda a su vez, características intrínsecas que lo diferencia de otras profesiones.

Los relatos remarcan cómo en la residencia predomina un *tipo de aprendizaje práctico, en situación*, que se pone en juego en la actividad asistencial, junto con el paciente y los médicos en formación superiores:

“En la residencia es una cosa natural, cuando sos de primero un poco lo tenés al rotante ahí persiguiéndote. Pero después en segundo, tercero, como que vos vas enseñándoles a los de primero, segundo...” E12

Otra vez, en los relatos aparece la enseñanza en tanto actividad “natural”, en este caso en el marco de la enseñanza en la residencia, en el cual siempre hay un otro a quién formar según transcurren los años. Es natural en tanto no se produce en un contexto específico para la enseñanza, sino que se produce en la propia práctica profesional. Esto nos lleva también, a relacionarlo con la idea de aprendizaje como actividad artesanal, donde tiene lugar la enseñanza, en palabras de Sennett (2009) en ese encuentro del docente-experto y el aprendiz.

Si bien describen que en esta etapa de formación el peso está puesto en un tipo de aprendizaje práctico, ellos identifican también que existen **espacios reservados para la formación teórica** acompañada por la reflexión sobre el ejercicio profesional diario. Pudimos observar en los testimonios cómo dentro del esquema de la formación en la residencia, se establecieron dispositivos de formación que intentaremos recuperar, para así dar cuenta de cómo se generan espacios de formación y reflexión al interior de la enseñanza de la medicina. Uno de los relatos describe en qué consisten los denominados “ateneos”:

“Los ateneos en general presentan algún caso difícil de resolver, se presenta una patología poco frecuente (...) Se presenta el caso y se estudia la patología del paciente para poder explicarla a todos los que están escuchando. En cambio, en un ateneo bibliográfico lo que se hace es revisar un tema, entonces decís bueno: hepatitis autoinmune, revisemos todo lo que hay y después el que lo revisa hace un resumen de todo lo que hay, y después expone, por ejemplo (...)” E1

En los ateneos los docentes señalan que se encuentran en un doble rol, como alumnos y como docentes a la vez:

“Yo aprendí mucho en los ateneos (...) porque escuchabas a los que más sabían de un tema y discutían y te enseñaban a razonar indirectamente.” E5

“Ya en la residencia, nosotros teníamos armado después del mediodía, después de la vorágine de la planta y todo lo que corresponde a la actividad hospitalaria, teníamos clases. Y esas clases eran, los primeros años, preparadas por los residentes superiores. Pero después nosotros íbamos preparando clases para los chicos más jóvenes, entonces es como que el acto ese de enseñar siempre está presente en el marco de la residencia; y tenía su espacio, o ateneos que eran solamente de Pediatría o con la gente de cirugía, de traumatología, de lo que fuere... que eran en el marco de todo el hospital.” E3

Los relatos ponen de manifiesto cómo se conforman estos espacios de reflexión sobre la práctica médica, en el transcurso de la formación. Retomaremos, en este marco la conceptualización de **dispositivo** de formación siguiendo los aportes de Souto (2019), en tanto:

El término (dispositivo) da cabida a propuestas que en la enseñanza universitaria trabajan desde lo múltiple y no desde lo único, desde la combinatoria de componentes metodológicos diversos, desde la flexibilidad metodológica más que desde formas únicas repetitivas. Se trata de propuestas a nivel universitario, que plantean un abanico metodológico que ofrece al estudiante múltiples y variadas situaciones de formación (p.9).

Enmarcamos los espacios de “ateneos” como dispositivos de formación pensados y diseñados en el marco de la formación del ejercicio de la medicina. Entendemos que son espacios en los que se reflexiona sobre cómo ejercer la profesión y que en sus relatos los entrevistados los reconocen como el lugar destinado a la actividad docente. Sin embargo, observamos que éstos remiten principalmente a la reflexión sobre la práctica de la medicina y en tal sentido, no estarían vinculados a la reflexión sobre la enseñanza en sí misma (o por lo menos desde los relatos no se evidenció). De todas formas, es interesante plantear que en estos espacios se podría, además, generar discusión sobre cómo enseñar la medicina y en tal caso, identificarlos como dispositivos de la enseñanza, reconociendo así su valor en tanto productor de saber pedagógico.

Consideramos que estos espacios de ateneos podrían encuadrarse dentro de la concepción *hermenéutica-reflexiva*, en medida que se genere el espacio para la reflexión sobre la enseñanza como parte de la actividad médica, superando de esta manera la concepción del artesanato clasificada por Diker y Terigi (1997).

Esto último podemos leerlo en clave de las categorías que utiliza Schön (1998), cuando aborda la noción de *practicum reflexivo*, en tanto instancia que permite aprender haciendo,

destacando el valor de la práctica reflexiva. En este caso, la reflexión está orientada a la práctica de la medicina y no tanto a la enseñanza en sí misma. Es por tal motivo que, nuevamente planteamos cómo podría ponerse en juego y visibilizarse en estos espacios la práctica de enseñanza de la disciplina, y en definitiva, cómo convertirlos también en espacios de reflexión sobre lo que implica formar a los más jóvenes, es decir sobre los aspectos pedagógicos, ya que la tarea de educar está presente en estos espacios:

“—Y me pregunto, cuando vos ves a médicos que exponen en los ateneos, ¿cómo son como docentes? —La mayoría son bastante flojitos como docentes, te encontrás con alguno que tiene mucha capacidad (...) pero te das cuenta por el modo en lo que transmite es distinto. Hay algunos que son más docentes que otros, hay algunos que te duermen ya desde el tono de voz con que está hablando, hay otros que son más dinámicos, o le ponen suspenso, lo va mostrando de a poco y le pone expectativa, eso capta la atención...” El

Queremos resaltar que, si bien fuimos identificando distintos dispositivos como los ateneos o la misma “escuela de ayudantes” que conforman espacios de reflexión, debemos señalar que éstos se diferencian en cuanto a su objeto de reflexión. Es decir, en los primeros la reflexión tiene que ver con cómo ejercer la medicina y en tal sentido, son dispositivos de formación de la profesión. Por otro lado, encontramos la Escuela de Ayudantes cuyo objeto es la enseñanza, y en todo caso, podríamos preguntarnos qué concepción subyace a la misma.

Esto nos lleva a plantear que la función conservadora del modelo del artesanato podría estar en todas aquellas concepciones que no ponen como objeto de la reflexión la enseñanza. La escuela de ayudantes podría ser la excepción, según cómo se trabaje en su interior.²²

Retomando el análisis sobre los ateneos, vemos cómo estos dispositivos se presentan como uno de los espacios donde pueden *reflexionar sobre el hacer*. Es decir, podemos observar que en el macro de la enseñanza de la medicina, y específicamente en la residencia, se desarrollan dispositivos dedicados a la reflexión sobre la acción.

Continuando con el análisis, un aspecto que nos llamó la atención por la fuerza con la que apareció en algunos relatos, es la dimensión política de la residencia, en tanto espacio en el que

²² Cabe señalar que, si bien apareció en los relatos de los docentes este dispositivo, no fue objeto de nuestra indagación.

se establecen jerarquías y se construyen relaciones de poder. Algunos relatos lo describen de la siguiente manera:

“(—Y en esos ateneos, ¿cómo era tu participación? ¿tenías que dar clases también?) —Y te tiroteaban, te tiroteaban violentamente... y había que sortearla... no era muy pedagógico (...) Creo que el primer aprendizaje es que no hay que tener miedo... yo he visto gente quedar como muy tonta... pero a todo eso se sobrevive.” E7

“El aprendizaje en la residencia, primero que es práctico, cosa que muchas clases no lo son. Y segundo, es que hay un doble aprendizaje: vos enseñas y te enseñan, hay un momento en el que todo el mundo te reta y un momento en el que vos retas... (—¿cómo se ven diferenciados estos niveles?) —Claro, por ejemplo, al de primero todo el mundo lo reta, es más llegas a pensar cómo me recibí, porque crees que no tenés inteligencia. Después al de segundo reta el de primero, pero a su vez lo reta el de tercero; y después hay algo que se llama repetición, si vos ves doscientos infartos en la residencia vas a saber... es imposible que no lo aprendas.” E2

Aquí puede observarse la idea de asimetría que caracteriza la relación docente-alumno, en tanto, “la relación pedagógica es una relación de autoridad y es una relación asimétrica” (Dussel y Southwell, 2009). En el marco de la enseñanza de la residencia pudimos observar cómo esta relación pedagógica se construye desde las jerarquías claramente establecidas, en las que quienes pertenecen a un primer nivel de la residencia tienen asignados ciertos roles, para luego ir ascendiendo en las responsabilidades y tareas que les corresponden. Entendemos que estas características de la residencia son parte de la denominada “socialización profesional”, entendida como un momento clave en el que van adquiriendo experiencias en el mismo escenario de trabajo. Es decir, los médicos se encuentran en esta etapa comenzando sus primeros pasos en el ejercicio de la profesión, al tiempo que van incorporando experiencias en lo que respecta a la enseñanza de la medicina.

Por otra parte, podemos ver que en este espacio se superponen la lógica de la enseñanza y el aprendizaje de la práctica médica, con la jerarquización y disputas de poder propios del campo disciplinar. Y por momentos, parece predominar esta última lógica subsumiendo los objetivos explícitos de aprendizaje. En efecto, este esquema de formación, así como lo describen, pareciera responder a cierta lógica de poder y jerarquización, más que a pensar este sistema en tanto estructura formativa. O en todo caso, en esta estructura formativa se aprende —sin poner

en cuestión— también como parte del currículum esas relaciones de poder propias de la práctica médica.

Esto podemos entenderlo desde las conceptualizaciones que entienden la enseñanza en tanto actividad política y, sobre todo, a las instituciones (y profesiones) en las que ésta se desarrolla, como espacios o campos configurados en base a relaciones de poder.

La noción de campo utilizada por Bourdieu (2002) nos habilita a pensar las profesiones como campos configurados por relaciones de poder y lucha:

Un campo —podría tratarse del campo científico— se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios (no será posible atraer a un filósofo con lo que es motivo de disputa entre geógrafos) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo (cada categoría de intereses implica indiferencia hacia otros intereses, otras inversiones, que serán percibidos como absurdos, irracionales, o sublimes y desinteresados) (p. 120).

Al aproximarnos en el campo de la medicina, podemos visualizar ciertas luchas de poder y tensiones al interior de la profesión, que ponen de manifiesto los intereses específicos, y que en palabras de Bourdieu son casi imperceptibles a la mirada ajena.

En el marco de la residencia médica, encontramos entonces que se ponen en juego las relaciones de poder, atravesando a las instituciones y a su vez, dándole forma al vínculo pedagógico que allí se genera. Por lo tanto, podríamos pensar que esto se constituye también como dimensión formativa.

Recuperando los aportes que Ball (1987) realiza para pensar la organización escolar, podemos observar cómo en el ámbito de la formación de médicos, y en particular en la residencia, pueden visualizarse diversidad de metas e intereses en disputa que se ponen en juego al mismo tiempo que se desarrolla la enseñanza y que van configurando lo que allí sucede. Es decir, podríamos pensar que el control del proceso formativo está atravesado por una serie de disputas que trascienden el objetivo explícito de enseñanza, vinculadas con los intereses particulares de crecimiento y distinción personal. Así, se puede vislumbrar cómo las luchas de poder (en este caso vinculado con las jerarquías y las posiciones al interior de las residencias) ocupan un lugar central acompañando, o por momentos desplazando, al objetivo formativo. Nuevamente, señalamos que podría reconocerse a estos espacios también como escenarios para la habilitar la reflexión sobre la enseñanza de la medicina incluyendo esta dimensión política y,

de esta manera recuperar su valor formativo. Al mismo tiempo esto permitiría hacer transformaciones en esas mismas estructuras de poder.

Desde esta perspectiva, entendemos a la residencia como un espacio en el que se va conformando la identidad profesional, en términos de Bolívar (2007), ésta se relaciona con la pertenencia a un grupo profesional y la adquisición de las normas y reglas específicas. Pareciera entonces que la conformación de esa identidad, no está exenta de jerarquías ni de la construcción de relaciones de poder.

En este capítulo, pudimos identificar distintos inicios a la hora de enseñar, ya sea desde actividades afines a los intereses de los entrevistados, en el marco de la formación de grado como ayudantes, o en la residencia como profesionales en formación que, en a medida que avanzan y aumenta su responsabilidad se ven en la tarea de enseñar a aquellos que comienzan.

Estas características intrínsecas a la formación de los médicos pueden ayudarnos a comprender por qué esta actividad es entendida de manera “natural” por los entrevistados. En efecto, a lo largo de la carrera la enseñanza se va tornando una actividad cada vez más más habitual, donde siempre hay alguien a quien formar. Identificamos, a su vez, que existen espacios dedicados la reflexión, pero cuyo objeto varía. Espacios como los ateneos —que inicialmente se plantearon como dispositivos en los que se reflexiona sobre la profesión— nos llevan a preguntarnos si podrían eventualmente convertirse en espacios de reflexión sobre la enseñanza.

Finalmente, retomamos una de las características que planteamos inicialmente, es decir, que si bien todos pasaron por la residencia sólo la mitad identifica a esta instancia como uno de los caminos posibles a la hora de comenzar a enseñar. A partir de aquí, nos preguntamos ¿por qué sólo algunos la identificaron con claridad? ¿es que acaso “la naturalización de la enseñanza” como parte de la actividad médica solapa o desdibuja a la enseñanza como esfera distinta?

Concluyendo este capítulo y siguiendo las reflexiones de Anijovich et al. (2009) cuando señalan: *¿es que la universidad parece no haberse considerado a sí misma como un lugar en el que pueden plantearse problemas pedagógicos y didácticos?*, consideramos que, si bien tal como lo describen, estos problemas no parecen ser planteados como tales, en esta profesión, se estarían desarrollando espacios que, potencialmente, podrían habilitar este tipo de discusiones. Quizás en principio son dispositivos centrados en la disciplina, sin embargo, podrían generar discusión o abrir el juego sobre los aspectos que hacen a su enseñanza, habilitando a la puesta en valor de los saberes pedagógicos que, aunque no reconocidos como tales, allí se producen. Esto nos lleva a preguntarnos también, si en esta disciplina en particular, ¿se reconocen los saberes resultantes del paso por estas instancias formativas?, ¿podrían ser recuperados en el

marco de los programas de formación docente?, estos son algunos interrogantes que dejaremos planteados para continuar el análisis.

Tercer capítulo: Los distintos tipos de saber y las relaciones con el conocimiento

“Hay que enseñar no solo los saberes, sino la historia de esos saberes; porque al entender que esos saberes fueron cruciales en la historia, que constituyeron un gran desafío que permitió liberarse de creencias arcaicas y que fueron la manera de liberarse del control de los que eran tiranos y omnipotentes, se puede entender la interacción de todos los elementos de nuestro complejo mundo” (Philippe Meirieu, 2013)

3.1. Enseñar desde el libro - Enseñar desde el paciente. Diferencias entre los ciclos de formación

Cuando entrevistamos a los docentes, una de las preguntas estaba orientada a identificar *cómo se les enseñó* durante la carrera de grado. En sus respuestas encontramos una clara diferenciación entre los dos ciclos que la integran, aspecto que también fue remarcado a la hora de recuperar los docentes que dejaron huellas. Cabe señalar que, si bien una de nuestras variables a considerar era el ciclo en el cual enseñan los docentes (entrevistamos docentes del ciclo básico como del ciclo clínico), no evidenciamos diferencias sino consensos en la forma de entender cómo se les enseñó durante la carrera.

A partir de los relatos pudimos identificar dos grandes categorías vinculadas a la forma de entender la enseñanza en cada uno de los ciclos. Las categorías que elaboramos en función de la empiria, y que enmarcan nuestro capítulo, están relacionadas con entender la enseñanza **“desde el libro” o “desde el paciente”**. Es así como, observamos que existe un acuerdo en los entrevistados, en la manera de entender la enseñanza en ese primer tramo de la carrera, llamado “biomédico o básico” a la que denominaremos, tomando las palabras de un entrevistado, como *“aprendizaje centrado en torno al libro”*; a diferencia del modo de entender la enseñanza que denominaremos *“aprendizaje al lado del paciente”* propio del ciclo llamado “clínico”, en el cual la enseñanza transcurre en el contexto de la práctica profesional misma.

Alguna de las preguntas que realizamos a los entrevistados fueron: ¿cómo se enseña en la carrera?, y antes de esta pregunta, ¿cómo aprendieron?, ¿cómo eran las clases? Abordaremos

a continuación los distintos tipos de saberes que predominan y cómo se establece la relación con éstos, en este caso con el saber de la medicina.

Observamos que once de los doce entrevistados al describir el ciclo básico advertían que, en esta instancia existía una mayor distancia en el trato con el docente, aspecto que luego se verá modificado, en la segunda parte de la carrera (como lo señalamos en el primer capítulo, este último aspecto también fue destacado cuando recuperaban aquellos docentes que dejaron huellas).

Esta categoría que presentamos anteriormente sobre la enseñanza *“desde el libro o desde el paciente”*, parece reflejar la forma en que se encuentra organizada la carrera desde su estructura curricular. La misma da cuenta de esta diferenciación, de modo que se comienza con una formación más teórica para luego tener lugar la práctica (Lucarelli, 2010). Se trata de una concepción similar a la del enfoque técnico academicista de la formación docente, una suerte de lógica deductiva de la formación. Así lo describen los entrevistados:

*“(—Cuando usted estudiaba como alumno, ¿me podría contar cómo eran esas clases?)
—La enseñanza de la medicina, a diferencia de otras cosas, implica que viene alguien da un teórico, donde uno tiene que estudiar y sabe que le van a preguntar eso. Y después, está la otra cosa de ver los enfermos, que ahí uno no se da cuenta que los pacientes te enseñan, y yo creo que lo que más me acuerdo es del ciclo clínico...” E10*

*“Los primeros tres años de la carrera fueron años de sentarse y estudiar, y después, los últimos tres fueron recontra prácticos, por lo menos en la UBA como yo lo entendía”.
E3*

A su vez, parecen prevalecer las clases magistrales en la primera parte de la carrera:

“(—¿Cómo eran esas clases?) —Lo sustantivo en la teórica era el profesor, lo sustantivo en la mostración era un poco más activo el alumno. (—¿Esto fue así toda la carrera?) —Era mucho más fuerte en el ciclo básico...” E8

Esto nos lleva a abrir dos dimensiones de análisis: por un lado, el origen y tipo de conocimiento que prevalece en cada etapa; y por otro, principalmente la forma en la que éste se presenta. Así, en los primeros tres años, en la universidad, predomina un tipo de saberes provenientes del ámbito científico. Luego, cuando la enseñanza tiene lugar en el ámbito

hospitalario se ponen en juego estos saberes, que provienen del ámbito científico, pero vinculados con otros saberes que tienen que ver más con el “hacer”.

En relación con la segunda dimensión, de acuerdo con los entrevistados, en esta primera instancia de la carrera predominaba una cierta forma de presentación del conocimiento más cercana al conocimiento tópico, en términos de Edwards (1985). En tanto, se presenta como acabado, y el sujeto tiene un rol pasivo, sólo puede repetirse, los datos no admiten ambigüedades y deben de ser nombrados con precisión²³. Desde esta perspectiva, el conocimiento no modifica al sujeto y el sujeto no puede modificar al conocimiento.

Quisiéramos aclarar que estamos hablando de la forma de presentación y no de una característica del conocimiento científico. Entendemos que en el proceso de producción del conocimiento científico tiene lugar el planteo de hipótesis, se presentan controversias y se generan preguntas respecto al mismo. Ahora bien, a la hora de transmitir ese conocimiento parecería que se pierden, o no son recuperadas en su totalidad, aquellas discusiones propias de su construcción. Podría deberse a que en ese proceso de transposición didáctica²⁴ el conocimiento se vuelva tópico, en medida en que su forma de presentación omita o no deje ver el proceso de construcción que conlleva el mismo. Es decir, ese proceso de transmisión pareciera darse mediante una determinada forma de presentación del conocimiento que promueve un tipo de relación con el conocimiento de exterioridad, en términos de Edwards (1985) dejando de lado, la posibilidad de involucrarlos como sujetos de saber.

La percepción por parte de los entrevistados de esta primera parte de la carrera nos permite observar esta posición de exterioridad, o en palabras de uno de ellos, una sensación de lejanía:

“Las clases en La Plata, me acuerdo los anfiteatros, esas clases antiguas... el profesor dando los teóricos a cincuenta mil, el trato no era muy cercano con el profesor (...) Los últimos años cuando íbamos a los hospitales y estábamos con la gente que hacía clínica, me parece que la cosa cambiaba. Pero cuando hacíamos anatomía, histología, micro...era una cosa lejana...” E4

Retomando nuestro análisis, encontramos que la forma de presentación del contenido en la primera instancia de la carrera es entendida desde la lejanía o construye una relación de

²³ El sujeto no dispone de mucho margen para la interpretación, en este tipo de conocimiento. La información que se dispone “no es modificada ni ampliada” en palabras de Edwards (1985).

²⁴ Como aborda Chevallard (1991) en la enseñanza se tiene lugar un proceso de transformación del saber experto al saber para ser enseñado.

exterioridad, en palabras de Edwards (1985). Sin embargo, queremos señalar que no necesariamente por tratarse de la enseñanza en las aulas de la universidad (a diferencia de la realizada en el hospital) debe predominar esta forma de presentación. Es decir, si bien se trata de una enseñanza “descontextualizada” la forma de presentación de este conocimiento podría habilitar la recreación de las preguntas que le dieron origen, las decisiones que se tomaron en el proceso de producción, las discusiones que se generan y las posibles controversias acerca del mismo.

En palabras de uno de los entrevistados la riqueza está cuando se los hace parte o habilita en el proceso de transmisión del conocimiento, habilitando la posibilidad de hacerle preguntas al mismo:

“La formación en la UBA, por lo menos como yo la viví, fue hegemónico. Es decir, teníamos un teórico de una o dos horas, hegemónico con alguien que era el jefe de cátedra...era unidireccional, sin contacto directo ni antes ni después (...) Me parece que para ser bueno no se trata de la clase magistral, o que lo magistral tiene que incluir esto de lo bidireccional y permitir las preguntas; permitir la interrupción... el desvío de lo que tenía preparado (...)” E6

En resumidas cuentas, si bien predominan cierto tipo de saberes en un momento u otro de la carrera entendemos que la forma en la que fueron presentados incide en los modos en que los entrevistados construyen una relación con el saber.

A su vez, cuando el aprendizaje empieza a tener lugar en el contexto hospitalario, pareciera que los distintos tipos de saberes que mencionamos al comienzo de este capítulo comienzan a “mezclarse”:

“(en el ciclo básico) las clases eran de tipo magistral, que algunas eran muy buenas (...). Pero predominaba la clase magistral y lo que eran los prácticos, lo daban los ayudantes alumnos, era de más confianza. Y después, en el ciclo clínico, ya ahí se entraba a mezclar todo, ¿no? El trato con el paciente...” E5

Ésta última idea acerca de “que ahí se entraba a mezclar todo” nos permite entender cómo se pueden poner en relación todos los saberes en situación. Es decir, existen saberes

científicos y aparecen otros vinculados al “saber hacer” que van teniendo lugar a medida que transcurre la formación.

Sin embargo, debemos advertir que el lugar que tiene el sujeto de saber, como lo denomina Charlot, es independiente de los escenarios en los que se presenta el saber. Así, los sujetos pueden verse interpelados también en las clases magistrales dependiendo del tipo de actividad que se les proponga y que les permita, sentirse involucrados en esa relación con el saber, entendiendo, que “la idea de saber implica la de sujeto, de actividad del sujeto, de relación del sujeto consigo mismo, de relación de ese sujeto con otros (que co-construyen, controlan, validan, comparten ese saber)” (p: 101).

Continuando con el análisis, en el contexto hospitalario los distintos saberes se presentan de otra forma, se ponen en juego y se relacionan en la situación donde se aprende “haciendo y mirando”:

“En el caso de un cirujano, lo mirás cómo hace, cómo corta, cómo se para, cómo seca, cómo se pone la bata, lo tenés que mirar...mirar y estar. Y ahí vas aprendiendo, después vas al libro y lees la técnica quirúrgica, pero primero ves cómo lo hace(...) por ejemplo, cómo se palpa un hígado, sino lo ves cómo lo hace... podés mirar un libro, un video, pero necesitas que alguien te muestre cómo... que se pare al lado del paciente y lo haga, y después te dice “bueno hacelo vos” o “escuchá este ruido característico del corazón, el segundo ruido es más fuerte que el primero, lo escuchaste?” bueno y así se va enseñando...” El

A partir del relato de este último entrevistado podemos entender cómo se enseña en el mismo contexto de la práctica médica. A su vez, nos permite comprender cómo tiene lugar la relación teoría-práctica, desde esa técnica quirúrgica, donde se recupera el conocimiento científico y sobre el que se consolida la puesta en práctica de dicha técnica. Es decir, se genera un ida y vuelta en esa relación con el conocimiento y luego en su aplicación.

Otro aspecto que se desliza en el relato del anterior entrevistado nos remite a la enseñanza como la describe Sennett (2009) y aquella imagen del artesano enseñando al aprendiz, observando cómo se ejerce el oficio, “así se va enseñando” en palabras del entrevistado. Así, se ponen de manifiesto ciertas características relacionadas con el modelo del artesanato, donde se aprende el oficio practicándolo, en el encuentro con el docente se van transmitiendo los saberes y el oficio, en este caso el de la medicina. Vinculado con este modelo

podemos observar rasgos de los dispositivos de enseñanza centrado en el modelaje y en el andamiaje (Lucarelli, 2010)

Asimismo, estos aspectos que venimos trabajando están presentes, con más fuerza en el ámbito de la residencia médica, ya como profesionales en ejercicio. En este caso, observamos que los sujetos están involucrados desde otro lugar con el conocimiento ya que, es en esta instancia que deben tomar decisiones, poner en ejecución y movilizar saberes incorporados durante los años de formación:

“En la primera guardia (...) cayó una señora que era diabética con una neumonía... la primera vez que escuchaba lo que me decía el libro que tenía que escuchar... estaba fascinada. Por eso les digo (a los alumnos), aprendan, metan mano, no sean sonsos, los va a agarrar algo en el medio de la nada y tienen que saber hacerlo. Van a ser médicos del lugar... o están en un accidente y qué van a decir, no no yo no lo practiqué... tienen que aprender (...)” E11

“No podía no saber, estando de guardia... todo el tiempo era tomar decisiones.”

E4

Recuperando parte de lo anteriormente señalado por los entrevistados, podemos observar cómo esta instancia implica la toma de decisiones en situación, en la cual ponen en juego aquellos saberes incorporados en la formación y que podrían dar cuenta qué tipo de relación con el conocimiento construyeron. Volviendo sobre aquella idea de *“No podía no saber, estando de guardia... todo el tiempo era tomar decisiones”*, entendemos que se ven implicados desde otro lugar, y que quizás esa posición en la que están con el conocimiento los interpela distinto. Podemos analizar esta idea desde la categoría de conocimiento “situacional” presentada por Edwards (1985). En esta forma de presentación, el referente para el sujeto es el mundo —y en este caso la práctica médica— que así lo significa mediado por la situación (p.22). Observamos que todos los aprendizajes anteriormente incorporados se ponen en situación y los interpelan en la toma de decisiones en el marco de la práctica médica.

Entendemos que el ámbito de la residencia sería el espacio propicio para poner en juego esos saberes y, a su vez, el espacio para la formación *“en situación”*:

“Yo fui diploma de honor, terminé con 8.31 de promedio y, sin embargo, no me podía soltar y me termina salvando la residencia que es la práctica. Si yo no hubiese

hecho la residencia yo no sé qué hubiese hecho, porque yo me sentía inseguro y era consciente que sabía las cosas, pero no me podía soltar.” E2

Además, aparece en la residencia la idea de prácticum reflexivo en términos de Schön (1998), en tanto instancia que permite aprender haciendo, incorporando en ese hacer la práctica reflexiva. Pareciera entonces que, en esta instancia los entrevistados pueden tomar decisiones en el marco de la práctica profesional a la vez que, ponen en juego todos aquellos saberes incorporados anteriormente.

Al analizar las distintas etapas y el tipo de relación con el conocimiento que se construye en cada una, entendemos el carácter aplicacionista que de acuerdo con Lucarrelli (2010) predomina en la organización de la carrera de medicina. En tanto, primero tiene lugar una formación teórica para luego, disponer de la práctica.

Recuperando algunas cuestiones abordadas en este apartado, queremos destacar la posibilidad de habilitar al otro en tanto sujetos de saber, a las discusiones que se generan en relación con la producción del conocimiento. Esto implica a su vez, que los docentes se vinculen de otra manera con su objeto de enseñanza, y que quizás sea lo que más valga la pena a la hora de enseñar, en términos de Mariana Maggio (2012):

Cuando enseñamos sin ver o reconocer estos niveles de construcción del conocimiento, cuando enseñamos haciendo de cuenta que “el mundo es plano”, nos alejamos de modo sistemático de las oportunidades que ofrece el pensamiento disciplinar que son, ni más ni menos, aquellas que otorgan las herramientas que permiten seguir construyendo conocimiento y, por ende, posiblemente las únicas que valga la pena enseñar (p. 50).

Finalmente nos preguntamos, ¿podría la formación docente generar aportes para que los docentes se vinculen de otra forma con los saberes y, consecuentemente, establecer otro tipo de relación con los mismos? o quizás ¿podría la formación docente tornar visibles las posibles formas de presentación de los saberes de manera que, en su transmisión también se habiliten las discusiones que tuvieron lugar a la hora de su construcción?

A continuación, en el siguiente apartado presentaremos ciertas características que hacen a un grupo de entrevistados que a su vez realizan investigación. Desarrollaremos entonces algunas cuestiones que nos parecieron interesantes a señalar de estos perfiles.

3.2 Perfil de los docentes-investigadores: “*la posibilidad de hacer preguntas*”

En el análisis de los relatos se puso de manifiesto cómo en los perfiles de los docentes que a su vez eran investigadores, la relación con el saber a enseñar presentaba otras características y hasta denotan otra posición ante su rol como docentes. Tal es así que, consideramos como una tercer categoría para enmarcar este aspecto a la que denominaremos “*desde la producción del saber*”.

Observamos que el hecho de investigar y de enseñar acerca de lo que al mismo tiempo es objeto de estudio, promueve una relación con el saber distinta. Si bien esta tesis no tuvo entre sus objetivos diferenciar a los docentes que realizan investigación, emergieron cuestiones similares en cuatro de los entrevistados con este perfil, que no quisiéramos dejar de analizar.

Podemos advertir que en estos relatos se vislumbraba otra relación con el saber a enseñar:

“Pero creo que uno iba un poco a compartir, más que enseñar... como a compartir cosas y hacer que el alumno estudie también y vinieran a hacer preguntas. Porque un poco el (Instituto) Lanari tenía esa percepción... donde no había que ir a repetir nada sino tomar los datos de los pacientes o de los experimentos para a través de eso aprender, quizás sin darse cuenta...” E10

La posibilidad de “hacer preguntas” como señala el último relato, da cuenta de cómo se puede posicionar distinto al alumno, desde un rol activo, como productor también del conocimiento que se enseña. Quisiéramos reparar en este concepto ya que entendemos que tiene un gran potencial para abordar la relación con el saber y la enseñanza, marcando un contrapunto con lo que veníamos trabajando anteriormente. Es decir, la posibilidad de hacer preguntas podría pensarse como una actividad a desarrollar por todos los docentes, no sólo aquellos que investigan. Así, podría entenderse como otra forma de presentar el contenido, no como algo acabado sino entendiendo que éste es producto de una construcción, posee movimiento, no es estático, es decir dar lugar a un pensamiento científico también en el aula. En palabras de Furman (2016) al hacer hincapié en la introducción de la ciencia, en este caso en el ámbito escolar:

(..) la educación científica y tecnológica tiene la oportunidad (y el deber) de formar una mirada del mundo potente, propia, confiada, preguntona, libre de dogmatismos y fanatismos, que nos habilite para seguir aprendiendo y construyendo con otros durante toda la vida, para cualquier ámbito en el que nos desempeñemos, seamos, o no, científicos o tecnólogos. Se trata de una mirada que nos empodera para

tener el rol de constructores de este mundo apasionante, complejo y maravilloso que tenemos enfrente. Y, por qué no, que nos da alas para ser protagonistas del futuro que queramos crear junto con otros (p.24).

Como lo señalamos anteriormente, en estos perfiles de docentes que son al mismo tiempo investigadores, entendemos que se establece una relación distinta con ese saber a transmitir. Continuado con los aportes de Edwards (1985) está presente nuevamente una relación de *interioridad* con ese saber, en tanto lo incluye lo interroga logrando tener una relación significativa con aquel. Parecería que para lograr que los estudiantes construyan ese tipo de relación con el saber, previamente es el docente el que la debe tener, y eso es lo que parece habilitar el hecho de ser investigador.

En esa relación de interioridad, los perfiles de los docentes-investigadores ponen de manifiesto a la vez cómo entienden que se enseña ese saber, el cual no sólo implica su transmisión, sino que se posicionan desde el rol de productores del conocimiento. Esto último podríamos intentar tensionarlo o contrastarlo, con lo que sucede en la primera parte de la carrera, en la que señalamos el predominio de un tipo de relación distinta con el saber, sin lugar a intervención del sujeto que aprende. Así, estas características presentes en los docentes investigadores y cómo se relacionan con el saber, se traducen a la hora de enseñar:

“Yo trato de enseñar desde los pacientes y no hacer una cosa de libro (...) pero creo que uno iba un poco a compartir más que a enseñar. Como a compartir cosas y hacer que el alumno estudie y que vinieran a hacer preguntas” E10

Es decir, pareciera que la actividad de investigar rompe con esa concepción sobre la relación que se establece con el saber, entendido como “estático” o de “libro”. Se pone de manifiesto nuevamente la posibilidad de tornar más “práctico” el contenido a enseñar, ya desde el lugar de productores de ese mismo conocimiento y a la vez, presentando las dificultades y obstáculos que se enfrentan a la hora de investigar, estableciendo así una relación de interioridad con ese conocimiento. Esto se ve en los relatos cuando describen la concepción acerca de ese saber a enseñar:

“(A la hora de enseñar) pero sobre todo hacerlo bien práctico y generar entusiasmo en la transmisión... nosotros decíamos era “vivir juntos la aventura de

aprender” y recordar un poco a Hipócrates, siempre creímos en vivir juntos la aventura. No el profesor alejado, lejano y aprender juntos (...) transmitir de libro es fácil porque no se transmite las dificultades que hay.” E8

Podríamos tomar esta última cita para reflexionar las concepciones sobre la transmisión del conocimiento, en tanto pareciera que es más fácil transmitirlo si se aprendió y se construyó otra relación con ese saber. Esto podría también ser objeto de análisis a la hora de pensar las propuestas formativas. Es decir, entendiendo que, si uno logra apropiarse de ese saber, porque además pudo evidenciar cómo es el camino de su construcción, las dificultades y hallazgos, además a la hora de transmitirlo podría dar cuenta de todo ese camino recorrido y transitado, señalando de alguna manera “la trastienda de la construcción de ese saber”.

Por otro lado, la posibilidad de generar conocimiento *de forma conjunta*, fue otra de las características que predominaba en este tipo de perfiles.

En los relatos de los docentes-investigadores, nuevamente se pone de manifiesto, cómo su actividad hace que la relación con el saber —en tanto productores del mismo—, que luego van a transmitir, conlleva que la concepción que tienen sobre el alumno también sea otra. Como destacaron implica “aprender juntos”, y entender “lo inacabado del conocimiento”:

“Desde mi especialidad por ejemplo se enseñan cosas que el alumno de grado de medicina no las va a usar nunca (...) La idea es que reconozca los problemas a los que se va a enfrentar y cómo los va a aplicar y cómo los va a resolver, y no enseñar cosas que no las va a usar nunca (...) Yo les digo que en el aula se pueden equivocar, que pueden preguntar lo que quieran y que pueden decir lo que les parezca, que es el lugar donde uno puede equivocarse.” E5

En este último relato, también puede recuperarse otra de las características que hacen a la actividad de investigar y de enseñar sobre ese mismo objeto de estudio, presentando las dificultades, dando cuenta del lugar para interrogarse y cometer errores.

Desde la perspectiva de Achilli (2000) la posibilidad de integrar estas dos actividades, la que respecta a la investigación y la que refiere a la enseñanza, podría generar una relación muy poderosa con el conocimiento. En tanto:

Se podría enmarcar este tipo de relación con el conocimiento transmitido que a la vez es resultado de la investigación, en el tipo de relación con el conocimiento denominado “complejo/dialéctico “ en el que los docentes participan tanto de la

producción/generación de un campo de conocimientos a través de procesos de investigación, como en la “transposición didáctica” –o mejor– en la circulación de esos conocimientos mediante procesos de enseñanza y aprendizaje desplegados en el contexto áulico. Entre las prácticas de generación de los conocimientos y las prácticas docentes en sí, se producen un conjunto de situaciones que transforman tanto al sujeto docente investigador como al mismo conocimiento que circula (p.36).

Entendemos que la posibilidad de transmitir el conocimiento desde este lugar que plantean los perfiles de los docentes-investigadores, es decir, mostrando y demostrando los desafíos, aciertos y vicisitudes propias que se juegan en la producción de ese saber y de su transmisión, podría generar beneficios en varios sentidos. Por un lado, ante los alumnos ya que los podría posicionar distinto ante ese conocimiento a transmitir, propiciando una relación de interioridad con en ese saber. Por otro, nos permitiría poder reflexionar sobre los programas de formación docente, y plantear ¿es que acaso el docente no puede hacer —y hacerse— preguntas acerca de ese saber a transmitir?, ¿qué lugar tiene esta actividad al interior de la formación docente? ¿es que acaso los docentes tienen que tener más respuestas y menos preguntas?

Retomando algunas ideas anteriormente señaladas, la posibilidad de generar en los estudiantes un tipo de relación de interioridad con el saber, implica que previamente el docente construya dicha relación. Aspecto que encontramos presente en el perfil de los investigadores, pero que entendemos tendría que ser parte de la manera en que los docentes se vinculan con su objeto de enseñanza, y que en tal caso, la formación docente podría llegar a generar aportes al respecto.

Cuarto capítulo: Saberes necesarios para enseñar

“Un enseñante dispone raramente de una “teoría” bastante completa y pertinente para actuar “con conocimiento de causa”. Para decidir en tiempo real, utiliza fragmentos de saber, si dispone de ellos en su memoria o los tiene a mano, y se aventura más allá, de forma improvisada o reflexionada, según los casos, sirviéndose de su razón y de su intuición” (Perrenoud, 2016)

A la hora de abordar el lugar otorgado a los saberes necesarios para enseñar, o ante la pregunta “¿qué se necesita para enseñar medicina?”, encontramos un aspecto recurrente, en seis de los entrevistados, acerca de la necesidad de disponer de los **saberes disciplinares**. Es decir, aquellos que hacen específicamente al campo de la medicina. Ellos los denominan “saberes específicos”, “conocimientos disciplinares”, “tener una base de conocimiento”. Sin embargo, pareciera no ser suficiente, sino que, además, nueve de los doce entrevistados coinciden en la necesidad de “saber transmitir” esos conocimientos²⁵. Así lo remarcan:

“Hoy algunos médicos se salvan con que al terminar la clase en el final ponen lo que es importante, pero tiene que llegar la última diapositiva... y estuvieron una hora y vos decís: ¡cuánto sabe, pero ¡qué mal transmite!” E2

“(—¿Qué se necesita para enseñar medicina?)—Que sepa transmitir su saber, que lo sepa transmitir de un modo dinámico y en cómodas cuotas” (...) E1

“(...) tiene que saber sus contenidos como regla, pero tiene que saber transmitirlos, tiene que bajarlos a las necesidades, tiene que ayudar a construir el aprendizaje y evaluar consecuentemente que eso se haya logrado. Que la meta principal es pensar qué es lo que le queda al alumno después de tu pasada por ahí (...)” E6

²⁵ Debemos aclarar que nuestra muestra está compuesta por doce docentes y la mitad de ellos ha realizado algún tipo de formación sistemática, por lo tanto, esto puede tener relación con ese reconocimiento.

La distinción que realizan los entrevistados entre saber disciplinar y *saber transmitir el contenido*, es un aspecto en el que quisiéramos detenernos. Por un lado, esto permite pensar también sobre la necesidad de la transposición didáctica y la secuenciación a la hora de enseñar. Desde uno de los entrevistados, esta idea de “transmitir de modo dinámico y en cómodas cuotas”, nos lleva a reconocer la importancia de ese proceso que describe Chevallard (1991) para lograr el paso del saber experto al saber para ser enseñado.

Por otro, están reconociendo que no basta con la formación disciplinar, sino que es necesaria además una formación específica en saberes pedagógicos. Recuperamos desde este lugar, parte del marco teórico, en relación con la dicotomía de formar a los docentes en lo que respecta a una **formación general o especializada**, señalada por (Diker y Teirgi, 1997). Desde nuestro análisis podríamos observar que, desde la visión de la mayoría de los entrevistados, ambas son complementarias y se reconoce su valor. Entendemos que no se excluyen, sino que, en algún sentido, son necesarias tanto la formación en la disciplina como la formación pedagógica.

A su vez, como venimos desarrollando al describir las características de esta disciplina, entendemos que disponer de saberes pedagógicos es especialmente necesario en la práctica médica. Más aún en el marco de la formación en contexto en la cual, por ejemplo, en la residencia médica, hace que por lo general todos los médicos en algún momento formen a otros. Podemos decir entonces, que en este caso requiere especialmente de saberes vinculados a la enseñanza, incluso más allá de las aulas universitarias. Es decir, para enseñar en cualquier ámbito de la medicina, no sólo son necesarios los conocimientos disciplinares, sino que implica disponer de otro tipo de saberes que les permitan transmitirlos de manera efectiva. La formación específica que brinda la pedagogía podría habilitarlos en este último sentido.

4.1 “De lo intuitivo a disponer de marco teórico sobre la enseñanza”

A la hora de responder qué se necesita para enseñar, identificamos que tanto los docentes que realizaron algún tipo de formación pedagógica como los que no la han realizado, señalan cuando se iniciaron en la docencia se guiaban por medio de la “intuición” y que “hacían lo que podían”, con “las herramientas que tenían”. Encontramos que este es un núcleo común en seis de los doce docentes entrevistados. Ahora bien, a lo que ellos denominan “*intuición* o sentido común”, lo enmarcamos desde la construcción de los esquemas de acción que abordamos en el marco teórico y cuyo origen —o parte de él— pudimos reconstruir en el primer capítulo de esta segunda parte. Dichos esquemas de acción que describe Gimeno Sacristán (1998) nos permiten

dar cuenta de aquellas decisiones basadas en las creencias y el sentido común que guían la práctica. Estos operan en el contexto de inmediatez. Es decir, los esquemas ya están construidos (aunque se siguen construyendo en la práctica), pero operan en ese contexto, cuando hay que tomar decisiones sin tiempo de que medie una reflexión. El siguiente entrevistado lo describe como:

“(...) y hacia lo que podía. Yo me acuerdo que por ahí jerarquizaba cosas que no valían la pena ...” E2

Sin embargo, por momentos parecería aparecer algún tipo de reflexión sobre esa intuición, aún sin disponer de formación:

“Bueno yo no hice ninguna carrera docente. A mí nadie me enseñó cómo enseñar... uno se va guiando intuitivamente. Y después, vas viendo, cómo va reaccionando el aula, cuando ves que se te duermen los alumnos vos decís, bueno acá estoy perdiendo terreno, algo estuvo mal...” E1

Así, estos esquemas de acción se van incorporando en la socialización profesional pero también se construyen a partir de la biografía y trayectoria escolar previa, y como mostramos en el segundo capítulo, a partir de otras experiencias docentes que fueron transitando. Como lo abordamos en ese capítulo, entendemos que cuando uno va a enseñar utiliza los recursos disponibles que construyó a lo largo de toda la vida. Es decir que, producto de la historia de vida transcurrida en las aulas, también se van incorporando modelos y concepciones sobre los roles tanto de los alumnos como de los docentes. En esas experiencias los docentes van incorporando e identificando “ideas acerca de la tarea de enseñar”, que, como lo sostienen Anijovich y Cappelletti (2014), van dando sentido y guiando a su vez, las prácticas de enseñanza. De esta manera, la toma de decisiones en el contexto de inmediatez hace que el docente se guíe por esos modelos previamente adquiridos, como resultado de su recorrido anterior. Desde estos relatos podemos ver el peso de los modelos que van adquiriendo:

“La mayor parte de los médicos que hacen docencia, y que hicimos, que hago yo también, lo haces por cómo te enseñaron a ser docente (...) entonces bueno, se transmiten buenos y malos hábitos en esas formas de docencia.” E12

“(—¿Qué crees que se necesita para enseñar medicina?) —Supongo que técnicas, yo creo que hay que saber algo de docencia, es fundamental saber algo (...) a mí me hubiera gustado que me hubieran dado en su momento cuando lo necesitaba, algún lineamiento o algunos tips de cómo enseñar, que no tuve en ese momento. Sino que más bien me manejé en base a la experiencia que yo tuve como alumna no como docente.” E1

Cuando los docentes asumen algunas de las características de quiénes fueron sus modelos, también nos lleva a reflexionar sobre aquellas críticas que se realizaban al enfoque que entiende la formación docente como artesanía, al señalar su **aspecto conservador**, en la repetición de los buenos y malos modelos. Entendemos que las críticas a esta tradición tienen que ver con que en esa repetición se realiza en la medida que se van adquiriendo ideas, hábitos, por imitación y que, en todo caso, si no existe un espacio para reflexionar, cobra lugar su carácter conservador y, por lo tanto, reproductor.

Retomando a su vez, parte del último fragmento en el cual el entrevistado señala la posibilidad de adquirir ciertas técnicas o “tips” a la hora de enseñar, es que encontramos otro aspecto destacado por once de los doce entrevistados. A esta categoría la denominamos *“saberes pedagógicos entendidos como herramientas”*. Es decir, cuando describen la posibilidad de “saber transmitir”, remarcan la necesidad de disponer de ciertas técnicas o herramientas que les permitan abordar la tarea de enseñanza.

Los siguientes fragmentos representan, tanto un docente que no realizó formación específica, como otro que sí lo hizo:

“Yo creo que formación, me encantaría tenerla en algún momento porque es básico tener, aunque sea mínimo, alguna herramienta.” E7

“(...) poder transmitir ese conocimiento... que eso a veces sí te lo dan las herramientas que vos podés ir viendo en la carrera docente, donde te dan algunas herramientas...” E12

Este reconocimiento de la necesidad de formación, entendido con más frecuencia como la adquisición de herramientas, técnicas, estrategias de enseñanza, acentúan la necesidad de disponer de saberes vinculados a la acción. Esta última idea, podría remitirnos a las

características que dan cuenta del enfoque técnico-academicista, según la clasificación que realizan Diker y Terigi (1997). Según ésta última, tiene lugar una clara separación de los conocimientos teóricos y prácticos, sostenida por una visión instrumental del trabajo docente, enfatizando así su preparación técnica. Sin embargo, consideramos que es necesaria una aclaración para no limitarnos a entender sólo desde esta posición el análisis de este caso. Es decir, por momentos, pareciera que los saberes pedagógicos son considerados meramente instrumentales, dejando de lado o desconociéndose, los principios y fundamentos teóricos que tienen como base, evidenciando cierta tensión en la relación entre saberes teóricos y saberes prácticos. Aún así, no podemos sostener que en todos los casos se enfatiza en dicha mirada sobre los saberes pedagógicos desde su aspecto técnico-instrumental, sino que, también podrían estar haciendo referencia a la posibilidad de disponer de algunos principios pedagógicos que les permitan tomar decisiones.

Ampliando ésta última idea, queremos destacar un aspecto presente en el grupo de docentes que realizó una formación específica. Encontramos que cuatro de los seis entrevistados que cursaron alguna formación docente se distancian de dicha visión técnica, entendiendo a los saberes pedagógicos como un campo disciplinar distinto, basado en un corpus teórico. De esta manera, consideran que acceder a aquellos, podrían disponer de un conjunto de principios que les permitirá tomar decisiones acerca de la enseñanza, o en palabras de uno de los entrevistados, necesitaba “la parte pedagógica”.

El siguiente relato de una docente que decidió formarse en docencia, da cuenta de la posibilidad de dejar de lado la intuición y reconocer el valor de disponer de un marco conceptual a la hora de enseñar. Aspecto al que identificaremos como ***“pasaje de lo intuitivo a disponer de marco teórico sobre la enseñanza”***:

“Mirá yo sabía que había algo que no estaba completo, o sea era algo intuitivo. Yo veía cómo se desarrollaban los docentes de la cátedra en ese momento y ninguno tenía la carrera docente entonces; y yo miraba, y miraba y decía no... acá hay algo que me falta. Más allá de lo que uno pueda tener intra, que uno lo desarrolla como puede e instintivamente... acá hay algo que me está faltando. Y no es por falta de estudio, no... no es falta de empatía con los chicos... es marco teórico. (...) la parte pedagógica que no la tenés, entonces dije vamos a hacer una formación. Entonces ahí dije listo, el problema está acá (...)” E11

Señalamos que, si bien es importante el reconocimiento del otro campo disciplinar, aún lo es más la posibilidad de reflexionar sobre esas prácticas, que antes eran intuitivas para poder tomar decisiones sobre ellas y problematizarlas. Esto último, pone de manifiesto que el hecho de haber realizado algún tipo de formación sistemática podría permitirles a los docentes reflexionar, tomar distancia de aquellas prácticas en las cuales repetían modelos, creencias y supuestos sobre la enseñanza, para pasar a entender que existen otras posibles prácticas sustentadas en saberes propios de la disciplina pedagógica.

4.2 “Ponerle nombre a las cosas”

Continuando el análisis, pudimos observar que aquellos docentes que transitaron por algún tipo de formación docente sistemática, reconocieron el campo de la pedagogía y los saberes que esta disciplina posee. Además, describieron que lo que antes se hacía mediante la intuición ahora cobra otro sentido, hasta en su identificación. El primer paso parece ser la posibilidad de nombrar y registrar aquellas acciones que ellos docentes realizan y así, disponer de teoría que la sustente:

“Mirá la primera vez (que asistió a cursos de formación) eran sobre estrategias de enseñanza y variaban los temas, que de repente pensaba “ah, lo que yo estoy haciendo tiene un nombre” (...) entonces ahí es cuando uno empieza a decir, bueno lo que uno hace tiene un nombre, algo que uno hacía intuitivamente...” E3

“Cuando participo en distintos seminarios de docencia, le pongo nombre a las cosas que se yo... entonces me parece que en todos estos años veo que nosotros los médicos tenemos muchas falencias, los que hacemos docencia hace mucho tiempo, y que por naturaleza somos docentes lo hacemos bien, mal, a veces mejor, a veces peor. Por eso para mí los médicos en su mayoría no tienen una formación “formal” ... hacen lo que pueden con las herramientas que tienen (...)” E6

Ponemos el foco en esta cita, por la fuerza que tiene la referencia de “ponerle nombre a las cosas” ya que significa reconocer que aquello que se hacía por intuición o repitiendo modelos adquiridos, ahora es identificado de otra manera. Además, a partir de esta afirmación podríamos plantear que aquellos docentes que han realizado una formación, reconocen la importancia de los saberes pedagógicos y de la pedagogía como campo disciplinar específico y a su vez,

necesario a la hora de enseñar; y, por otro lado, y más interesante aún, la posibilidad de objetivar la práctica, permitiendo a su vez, tomar distancia y reflexionar en la toma de decisiones.

En efecto, podríamos plantear que al disponer de saberes pedagógicos podría superarse el modelo del artesanato, guiado por la repetición de modelos incorporados previamente, para dar lugar a una mirada más compleja y crítica que trae el paradigma hermenéutico-reflexivo, otorgando la posibilidad de trabajar sobre aquello que se hacía por medio de la intuición. Cabe realizar una advertencia con respecto a *“ponerle nombre a las cosas”* ya que, sin este ejercicio de reflexión sobre la práctica y sobre los modelos previamente adquiridos, podrían legitimarse las prácticas anteriores, simplemente poniéndole un nombre a lo que ya se hacía. De otra manera, entendemos que, si la posibilidad de objetivar y analizar la práctica no tiene lugar, se vuelven a repetir modelos y esquemas de acción constituidos en el transcurso de las experiencias previas, en palabras de uno de los entrevistados:

“Si no tenés la formación docente haces siempre lo mismo, no cambias” E4

Lo que nos plantea este último fragmento es que en esa repetición de modelos adquiridos si la formación docente no interviene, tiene lugar la enseñanza en tanto artesanato, tal como la entiende Diker y Terigi (1997), acentuando sus características conservadoras y reproductoras. Podríamos plantear que el hecho de objetivar la práctica y adquirir a la vez principios y marcos teóricos/conceptuales que ayuden a repensar aquellos modelos y esquemas de acción naturalizados, habilitaría a los docentes repensar sus prácticas y generar eventualmente cambios en las mismas, parafraseando a este último relato, sino *“uno hace siempre lo mismo”*.

Siguiendo el análisis anterior, la posibilidad de tomar distancia y formarse, por un lado, permite entender cómo la actividad docente puede ser objetivada y puesta a reflexión, intentando superar o poner en discusión los modelos adquiridos, o aquellos que se realizaban por medio de la intuición. La formación docente podría otorgar elementos y principios que enmarquen las acciones pedagógicas entendiendo que éstas están ancladas en preceptos teóricos que la sustentan.

Entendemos que la actividad de enseñanza puede ser considerada como una actividad secundaria a la de la profesión médica, en tanto su enseñanza se desprende del ejercicio de ésta última. Sin embargo, siguiendo los aportes de Souto (2019), no dejan de ser dos campos de práctica cualitativamente distintos que podrán ser objeto de transferencia cada uno en el otro, enriqueciéndose mutuamente desde sus diferencias. En lo que respecta al campo de la formación pedagógica, debemos advertir que en la medida en que se revalorice su especificidad,

y consecuentemente su utilidad en términos de aportes sustantivos para la toma de decisiones sobre la enseñanza de manera fundamentada, es que entendemos que se podrían superar tales diferencias y distancias que hacen a dichos campos. Además, como lo venimos señalando, esta disciplina dispone de muchos espacios de enseñanza, incluso fuera de las aulas universitarias con lo cual sus aportes podrían ser mayores.

En el siguiente apartado retomaremos esta idea acerca de la posibilidad que remarca Souto de que ambos campos puedan ponerse en diálogo. Intentaremos entonces, abordar los escenarios que hacen a la práctica de la enseñanza de la medicina, dando cuenta que cuando hablan de la enseñanza no se limita sólo a las aulas de la facultad.

4.3 Otros escenarios en los que se pone en juego el saber pedagógico

Como lo venimos señalando en el campo de la medicina, la toma de decisiones pedagógicas no se limitan sólo al ámbito de las aulas universitarias, sino que se pone en juego en otros escenarios en los cuales tiene lugar la enseñanza su medicina. En los relatos de los docentes puede verse que ellos mismos entienden que la enseñanza no es sólo en las aulas universitarias.

Este aspecto lo encontramos mencionado por cinco de los seis entrevistados que realizaron algún tipo de formación docente, y en ese sentido, pareciera que disponer del saber pedagógico los posiciona de otra manera en los distintos escenarios en los que tiene lugar la práctica médica:

“Me parece que la formación lo que hace es esto: te hace parar en un lugar distinto con los alumnos. Podes entender distinto qué es lo que necesitan... eh todo el tema de la tecnología (...) desde la importancia de la foto que mostrás, no es cualquier foto... y eso se traslada también a la palabra del médico, lo que decís al paciente, la repercusión que tiene en ese paciente. Es lo mismo que lo que vos mostrás con una clase... qué intención tenés con esa clase... el impacto que eso genera es impresionante y no te das cuenta. En eso hay que estar atento; y al haberme formado, para mí te tenés que formar. Sino es como siempre... bueno no cambia.” E4

Es decir, el hecho de formarse en docencia, de pensar las prácticas de enseñanza, no sólo parece remitir al contexto aula con los alumnos, sino que va más allá y se extiende a su rol como educadores, ante un paciente, un colega, etc. En sus palabras:

“(...) hasta haces docencia con un paciente en el consultorio. También eso, puedes educar bien o no a un paciente porque te interesa o no... Cómo transmitís, cómo das la información, la medicina tiene mucho de eso (...). Todo es docencia, durante la recorrida, durante la evaluación de un paciente...” E12

La posibilidad de que ellos reconozcan el valor de la formación pedagógica más allá de las aulas universitarias, nos hace pensar que los saberes pedagógicos también podrían trascender dicho ámbito, y habilitarlos en la toma de decisiones pedagógicas en los demás escenarios donde tiene lugar la enseñanza de la medicina.

Los docentes son, en este caso, médicos que están educando no sólo a alumnos sino también a colegas, es decir se pone de manifiesto cómo en esta profesión se construye con otro, y en este caso no se limita sólo a la figura del alumno. Así, podríamos señalar cómo en la enseñanza de la medicina y su transmisión, se pone en juego aspectos que hacen a la actividad de enseñanza entendida como accionar con otros y sobre otros (Sennet, 2009). A su vez, al enseñarse cual sea el ámbito y los destinatarios, debemos reparar en concebir el oficio de enseñar como producción, como intervención, como transformación de algo, nos coloca como adultos, como educadores, y convoca nuestra propia potencialidad de poder y saber (Alliaud, 2017, p.14).

4.4 Recuperando los “saberes de oficio”²⁶

Observamos que, cinco de los seis de los entrevistados que no tuvieron formación pedagógica, señalan que ellos fueron adquiriendo distintos recursos que les permitieron afrontar la tarea de enseñar. Es así, como remarcan que se procuraron por distintos medios disponer de estrategias a la hora de enseñar. En palabras de uno de los entrevistados:

“Y después busqué recursos en internet, y encontré clases que me parecieron muy entretenidas cómo estaban dadas. Y no es que yo pasé un videíto, sino que copié el modo de explicar algo que me pareció que estaba bien explicado.” E1

²⁶ Este título hace referencia a la categoría utilizada por Andrea Alliaud (2017).

“O sea todo es no-formal (la formación que tuvo), pero sí creo que recibí herramientas pedagógicas (...) Yo creo que las habilidades uno las puede adquirir de diversas maneras.” E6

Quisiéramos dejar planteado que el hecho de poseer formación sistemática no debiera considerarse la única vía para que los docentes puedan canalizar sus preguntas pedagógicas. En este sentido, es importante reconocer todos aquellos saberes que fueron construyendo en sus años de docencia. Encontramos que existen distintas perspectivas que ponen en valor aquellos saberes resultantes de todo ese tiempo que llevan en el ejercicio de la docencia. Distintos enfoques ponen en valor esta última idea, como Bolívar (1995) cuando aborda la revalorización del “conocimiento del profesor” en tanto conocimiento práctico-personal. Así como también lo hace Contreras (2010) cuando aborda el saber producto de la experiencia, remarca la posibilidad de problematizarla y valorarla a la hora de pensar las propuestas formativas.

Continuando con esta última idea, es importante destacar cómo los docentes hablan desde su experiencia y desde allí cobra protagonismo otro tipo de saberes. A ese otro tipo de saberes, también desde Alliaud (2017) los denomina “saberes de oficio” como aquellos que se producen a la hora de enseñar y que su potencia permite llevar adelante la tarea. Sin embargo, éstos no suelen encontrarse en los ámbitos de formación.

La posibilidad de brindar propuestas de formación que contemplen los saberes resultantes de la experiencia y de la práctica que fue construyendo el docente, es un aspecto a considerar, a la hora de pensar los dispositivos de formación. En tanto, si éstos no se integran con aquellos saberes de oficio, podrían verse alejados de los propios sujetos a los que se pretende formar. Esto lo que nos aporta Gloria Edelstein (2013) cuando aborda qué tipo de conocimiento es valioso de/para la enseñanza:

El conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión cuando se integra no como información fragmentaria, sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, organizando sobre esta base su experiencia. Y es justamente a través de la dimensión reflexiva que el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica para convertirse en un mediador activo que, desde la práctica, reconstruye críticamente sus propias teorías (p. 108).

Consideramos que, al brindar conocimiento sobre la enseñanza, éste debe poder “integrarse” en palabras de Edelstein con aquel saber producto de la experiencia que poseen los docentes, para así reflexionar críticamente sobre sus prácticas.

Luego de este análisis nos preguntamos cómo retoman los programas de formación dicho saber producto de la experiencia (independientemente de la formación sistemática que dispongan o no quienes lo portan). Es decir, ¿se piensan como espacios en los que estos saberes pueden ser puestos a discusión o recuperados para a partir de éstos habilitar a la reflexión? ¿es posible a partir de esta reflexión comenzar a sistematizar y objetivar estos saberes para que puedan ser compartidos con otros? Retomando lo señalado por Terigi (2007) en medida en que los docentes, son productores del saber a transmitir y no solo reproductores del mismo, podrían generar y sistematizar el saber resultante de su experiencia. Agregamos a estos aportes, la siguiente reflexión, **en la medida en que ellos puedan reconocer —y reconocerse— productores de ese saber pedagógico**, podrían sentirse parte de las discusiones pedagógicas habilitados —y autorizados— en la generación de conocimiento, sobre el mismo campo de enseñanza, en este caso de la medicina.

Además, podría permitirles, por un lado, acceder a saberes que los habiliten a tomar decisiones en contexto de manera fundada, y al mismo tiempo construir nuevos saberes a partir de la experiencia y saberes previos. El saber ya sistematizado puede servir para fundar las decisiones, pero además puede darles herramientas para construir nuevos saberes en contexto.

Entendemos que a partir de los aportes de los saberes pedagógicos podrían reflexionar sobre ese saber y así, trabajar con los supuestos previos. Disponer de formación sistemática pensada en clave de tomar distancia y repensar las prácticas, sería el puntapié para comenzar a objetivar la enseñanza.

La posibilidad de reflexionar gracias a los aportes que brinda la pedagogía y la didáctica podría —en un campo como la medicina que dispone de espacios y dispositivos propios— generar y sistematizar el conocimiento que ya producen, pero en este caso en lo que refiere a su enseñanza y no sólo sobre la práctica médica. Es en este aspecto que enfatizamos en que será importante recuperar los aportes de la didáctica, entendida no como tecnicismo, sino como la disciplina que brinda criterios, normas y metodologías para la enseñanza, sobre los cuales los docentes pueden organizar sus propias estrategias, estilos y configuraciones de enseñanza (Davini, 2008).

Quinto Capítulo - *Concepciones sobre la formación docente*

“Es que el oficio del docente, esa pura práctica, se ilumina difícilmente desde una sola dimensión o disciplina y en ausencia del contexto en que se inscribe. En clave contemporánea, enseñar es seleccionar contenidos, darles una secuencia, usar tecnologías, evaluar e investigar” (Litwin, 2008).

5.1 Indicios sobre la formación docente

En este capítulo abordaremos los sentidos que le otorgan nuestros entrevistados a la formación docente. Presentaremos en un primer momento, algunas reflexiones sobre qué esperan y cómo entienden que debería ser la formación los docentes que no han realizado una formación específica. Luego, describiremos los aportes que percibieron los docentes con formación pedagógica y, finalmente incluiremos algunas ideas resultantes del análisis de este apartado. Consideramos que abordar estos aspectos podría darnos ciertos indicios de lo que sucede en los programas de formación, aunque este no fue objeto de nuestro estudio analizar las propuestas en sí mismas.

Recuperaremos entonces, las concepciones sobre la formación docente que construyó el grupo de entrevistados que **no realizó ninguna formación pedagógica sistemática**. A partir de sus relatos se puede vislumbrar al mismo tiempo cómo ellos creen que es y cómo debería de ser, cuáles piensan que son sus características y qué expectativas tienen. Es por tal motivo, que intentaremos identificar qué sentidos subyacen, y aquellos aspectos que destacan sobre del tipo de formación que esperarían tener.

Observamos que existió un consenso en este grupo, ya que todos señalan que la formación pedagógica es necesaria. Aquí lo encontramos en el relato de un entrevistado:

“(¿se necesita una formación en docencia?) —Bueno, yo no voy a decir que no, porque me parece bueno ofrecer, quizás habría que pensar un poco más cuáles son los objetivos de ese curso, diplomatura (...) Yo creo que la formación en educación tiene que ser una cosa que el docente diga, qué bueno! y no qué plomo... Se entiende, ¿no?”

E9

Podemos observar cómo se presentan ciertas creencias acerca de lo que entienden que la formación docente es y lo que, en consecuencia, ellos quisieran que fuera. En sus palabras:

“Me parece importante siempre remar hacia la excelencia (...) y con un sistema de formación docente muy pensada, muy revisada y escaparle al academicismo como enfermedad. Es una cosa dinámica, gente que trabaja... el tipo o la tipa que está al frente tiene que ser atractivo” E8

A su vez, manifiestan que es necesario que ésta se vincule con sus prácticas, aspecto que nos deja entrever que la consideran como algo teórico, lejano o alejado de sus necesidades. Parecería que lo que cree que es hoy la formación docente se corresponde con la concepción técnico- academicista:

“(que) la carrera docente le sea como un caminar, por algo que a él (docente) le guste mucho, que pueda meterlo dentro de las cosas que a él le gustan... No como una cosa teórica. Que se torne práctico y que al mismo tiempo lo esté llenando de cosas que va descubriendo” E10

Es decir, observamos que existen ciertas ideas con las que los docentes ya cuentan acerca de lo que la formación podría ofrecerles y, por otro, lo que ellos quisieran que ésta sea. Nuevamente se pone en cuestión, aquellos aspectos que fueron conformando su biografía como alumnos, y que a su vez condicionan fuertemente el modo en que los sujetos encaran la enseñanza (Davini, 2015, p.118).

Cuatro de los seis entrevistados, remarcan con más preponderancia la necesidad de que la formación les brinde estrategias **concretas para su aplicación en el aula**, y que lo puedan articular a su práctica de enseñanza. Como pudimos identificar existen ciertos supuestos creados sobre los programas de formación, entendiendo que éstos estarían lejos de darles recursos concretos para resolver situaciones que se presentan en la práctica, solapando aquellos que hacen a sus principios teóricos. En palabras de una docente, sus necesidades pasan por dar respuesta a éstas últimas y no tanto por los contenidos:

“Yo creo que las habilidades metodológicas son importantes, la capacitación o carrera docente es importante. No sé si para todos, pero debería. Lo que pasa es que cuando ya estás encaminado, ¿cómo haces para que la gente dedique tiempo para hacer

la carrera docente o algún tipo de formación pedagógica? O tenés que hacer una carrera docente que sea muy fácil de llevar. Que vos digas los contenidos mínimos indispensables, que sea de poca carga horaria... porque te digo que las necesidades pasan precisamente por la actividad en el aula (...)" E6

Continuando con este análisis, observamos que algunos supuestos que traen los docentes remiten a entender la **utilidad** de la formación en términos de su aplicación, dejando en un segundo plano los aspectos teóricos que la sustentan.

Queremos destacar que este aspecto predomina en los relatos de todos los entrevistados que no han realizado una formación pedagógica sistemática, por lo que podría ser una creencia extendida acerca de lo que es la formación docente. A su vez, algunas afirmaciones, parecieran estar remitiendo a **los aspectos instrumentales** que podría brindar la formación docente para mejorar su práctica.

Ahora bien, nuestro análisis al respecto de lo señalado por los entrevistados nos lleva a entender la necesidad que indican de articular, por un lado, la formación con aquello que el docente se encuentra haciendo; y por el otro, como sostenían anteriormente, “herramientas” concretas para la acción. Retomaremos aquí los aportes de Schwab (1973) en torno a la **enseñanza en tanto actividad práctica**. Según este autor “más que una serie de procedimientos de aplicabilidad general, la empresa pedagógica exige reflexión, deliberación y construcción de consensos en el marco de las instituciones educativas (cit. Cols, 2007, p. 109). Es decir, si bien la formación pedagógica es percibida por este grupo de docentes como un espacio en el que se otorgan estrategias para poner en juego en el aula, más que brindar “recetas generalizables”, la formación pedagógica lo que podría permitirles es repensar las prácticas, entendiendo que cada escenario es particular y resguarda una complejidad propia.

A su vez, podemos advertir que desde el análisis de las entrevistas de este grupo, se pone en relieve una posible **tensión entre formación teórica y práctica**. Cuando señalan el abordaje de “contenidos mínimos”, o frases como “escaparle al academicismo como enfermedad”, estarían remarcando la idea de que estos programas estén más orientados a los aspectos teóricos que a los prácticos. Volveremos sobre esta tensión al finalizar este capítulo.

Por otro lado, presentaremos a continuación aquellos ejes resultantes del otro grupo de docentes que realizaron algún tipo de formación pedagógica. En ellos, encontramos más puntos

en común que diferencias, a pesar de que son distintos programas (carrera docente y profesorado).²⁷

Quisiéramos plantear que si bien la carrera docente empieza a ser un requisito para ascender en las categorías o nombramiento docente (como lo mencionamos en la primera parte al presentar los programas), en general los entrevistados destacan más los aportes pedagógicos que esta dimensión burocrática, que sólo apareció referida en un caso:

“Después hice la carrera docente que te da las herramientas básicas... —¿Sentís que te aportó? —En algunas cosas sí, en otras no (...) cuando yo la hice duraba dos años, era algo más burocrático que otra cosa. Pero sí me dio herramientas en cuanto a la evaluación, la didáctica. Después tenía sus fallas, no...” E5

Nos preguntamos si esta percepción es aislada, o quizás, es una motivación común, aunque no reconocida, dado que este tipo de dispositivo habilita a acceder a nuevas categorías docentes. Podríamos pensar, a modo de hipótesis, que esta podría haber sido una motivación inicial para formarse en la docencia y que luego, a partir del tránsito, fueron valorando otros aspectos. A su vez, como abordamos en el capítulo anterior, los docentes que se acercaron a la formación lo hicieron por la necesidad de contar con “marco teórico”, es decir, reconocieron el campo de la pedagogía y los saberes que esta disciplina posee.

Analizaremos a continuación cuáles fueron los aportes que destacaron de la formación docente. Por un lado, remarcan la posibilidad de incorporarlo en sus prácticas. En sus palabras:

“La carrera docente, por lo menos en la UBA, no sé cómo será en otros lados, es muy como práctica de que vos lo incorpores a lo que ya estás haciendo. No es como que es algo que vos te vas a formar para ser, sino que son herramientas para que vos, que ya sos docente, las uses. Entonces te hacen preparar clases de lo que vos ya estás dando. No sé a mí me sirvió estando en una materia, participar de es; si por ahí vos no estás en ninguna, se complica (...)” E12

²⁷ Quisiéramos retomar un aspecto que tiene que ver con las características de los dos programas de formación elegidos por los entrevistados. Como mencionamos anteriormente al presentar estos programas encontramos que para realizar la carrera docente (CD), es necesario como requisito de ingreso disponer de un mínimo de tres años en la actividad científica o académica en instituciones reconocidas y demostrar dominio de la asignatura en la que se desea enseñar. Esto lo diferencia del otro programa, es decir del profesorado universitario (PU) ya que, en este último pueden ingresar sin experiencia previa.

En consonancia con este relato, la mayoría de los entrevistados remarcó con más frecuencia aquellos aspectos que tienen que ver con los **aportes pedagógicos que los programas brindan**. En efecto, cinco de los entrevistados describen el hecho de poder acercarse más, y desde otro lugar, a las necesidades de los alumnos, generar cambios al interior de las clases y poder incorporar distintas estrategias pedagógicas. En otras palabras, refieren que acercarse a la formación les permitió disponer de mayores recursos a la hora de enseñar:

“Me está ayudando un montón la formación (docente) porque es lo que me faltaba. Poder desarrollar, ver las cosas de otra forma (...) después usé la materia tic’s para hacer más interactiva la clase, usé una aplicación para hacer un choice simpático y los chicos salen más involucrados porque ven que el docente trata de acercarse de alguna manera a lo que ellos viven en su tercera mano que es el celular. Entonces decís, listo voy por un caminito más amigable...” E11

A su vez, otro aspecto tiene que ver con la posibilidad de **tomar distancia y observar sus propias clases** y pensar que la formación pedagógica tiene algo para aportar o decir al respecto. Esto nos parece algo a destacar, ya que implica poder objetivar la práctica, así lo indica uno de los entrevistados:

“A mí eso me lo dio el profesorado (cómo cambiar las clases), porque si no es como que no salís de la estructura. Yo veo o por ahí me quedo en las clases y todos dan las clases igual, cuando puedo me quedo a escuchar los teóricos de Pediatría. Todos los damos de la misma forma, desde el frente, hablando... (—¿y esto lo viste en función de haber hecho el profesorado?)—Sí, sí, con el profesorado hice clic, el poder mirar cómo da el otro la clase y cómo se podría mejorar...” E4

Resaltamos en este caso esta idea de poder tomar distancia y pensar que existen otras formas de enseñar. Con esta idea queremos destacar que, para comenzar a vislumbrar la importancia de la formación docente en el nivel universitario, primero debemos reconocer la actividad de enseñanza como una práctica distinta a la de la disciplina, basada en principios que la rigen sobre un corpus teórico propio. Ahora bien, volviendo sobre lo que describe el entrevistado acerca de que “todos dan las clases igual”, esta mirada hoy la identifica con más claridad, luego de haber pasado por la formación en docencia, con lo cual la posibilidad de

tomar distancia y objetivar la práctica pareciera ser resultado del paso por dicha instancia formativa.

Esto último, lo podríamos analizar en clave del paradigma hermenéutico-reflexivo, el cual:

Parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas (Pérez Gómez 1993, p. 27).

La posibilidad de abordar la enseñanza en tanto actividad compleja que requiere de reflexión -para así poder objetivar la práctica- permitiría a quienes cursan la formación docente, reconocerla como una práctica distinta de la profesional (la práctica médica) basada en principios y en un corpus teórico propio.

Como lo venimos trabajando, en los relatos se deslizan ciertas características que tienen que ver con disponer de recursos a la hora de enseñar. Retomamos aquello que abordamos en el anterior capítulo sobre los *“saberes pedagógicos entendidos como herramientas”*, en este caso entendemos que estas herramientas les permitirían reflexionar y volver sobre sus prácticas. Así lo describe uno de los entrevistados:

“Después estos talleres (en la formación docente) me dieron muchas herramientas, tip’s, que yo después bajaba a los ayudantes (...) entonces nos quedamos cuarenta minutos y hacemos un intercambio y tocamos siempre algún tema que yo traigo del profesorado. Suponte, un día les traje una grilla de observación, entonces les digo “fíjense porque uno cuando se da cuenta que te observan, se da cuenta de sus clases”. Entonces después les di una grilla sobre cómo estructurar la clase, cosas que a mí me sirven como herramientas para trabajar con los ayudantes, y que parecen súper importantes y que aportan” E3

Así, a partir de este último entrevistado, la posibilidad de formarse en pedagogía puede a su vez, traducirse en cambios no sólo en sus prácticas sino también en la interacción con los que hay que formar, transmitiendo así otras formas de entender la enseñanza. Esto último también nos deja ver, la concepción de la enseñanza en tanto actividad artesanal, en la cual se aprende del maestro más experto, tomando y reproduciendo modelos. Es decir, como siempre existe alguien a quien formar, el modelo del artesanato tiene una fuerte presencia en esta disciplina; y, cuando interviene la formación específica, esas prácticas incorporadas pueden ser

puestas en discusión y repensadas, acentuando las características que hacen a la tradición hermenéutica-reflexiva. Esta idea nos remite a los aportes de Ferry (1997) cuando aborda la formación en tanto posibilidad de “objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos”²⁸, es en ese proceso dialéctico que podría operar la formación.

Otro aporte que encontramos a la hora de disponer de la formación docente, pero señalado con menor frecuencia, es la posibilidad de sentirse respaldados en la toma de **decisiones pedagógicas**. Este es un aspecto que encontramos en dos de los entrevistados. Es así como, el hecho de empoderarse a partir de ese saber pedagógico, pareciera posicionarlos distinto:

“Después de haber hecho el profesorado docente, y sobre todo después de haber escuchado docentes de didáctica, gente que te dice “no podés enseñar todo, tenés que recortar, cuál es el hilo conductor”, esto te lo puedo marcar como un hito. Yo hasta ahora la autoridad no la tenía; pero ahora las herramientas que me dio el profesorado me da autoridad para poder recortar y para asumir la responsabilidad de tomar la decisión. Eso para mí no es un dato menor (...)” E3

En este caso, parece referir a la autoridad pedagógica, más cercana a un tipo de “*autorización*” que habilitaría la toma de decisiones, en este caso, decisiones pedagógicas. Dicha *autoridad entendida como autorización*, podría generar otro tipo de percepción sobre la autoridad en términos normativos, en palabras de Dussel y Southwell (2009):

Quizás el primer trabajo que tenemos por delante es el de encontrar nuevas formas de autorización de la palabra docente, desde el lugar de aquello que los docentes poseen y tienen la responsabilidad de brindar. Volver a autorizar la palabra docente a partir de reafirmar y reforzar su vínculo con el saber es el modo más democrático de ocupar la asimetría, el poder, la autoridad, la transmisión que la tarea conlleva (p. 28).

²⁸ Retomando esta última idea, nos parece potente ese movimiento dialéctico que puede ofrecer la formación para poner en discusión la necesidad o no de la formación docente en el nivel universitario. Es decir, ¿es que en este nivel se prioriza otras actividades académicas como la investigación y producción de conocimiento y no así, la generación de conocimiento sobre la enseñanza? Paralelamente, señalamos una preocupación en relación con la escasez de datos que releven cuántos de los docentes poseen formación, pero sí existen aquellos que tienen que ver con su titulación académica. Ahora bien, nos preguntamos, ¿porqué para enseñar se les exige formación en los demás niveles educativos y en este se ponderan más aquellos que hacen a su formación académica? ¿Es que acaso continúa predominando aquel modelo profesionalista que aborda Buchbinder (2005) en el cual se cimienta el sistema universitario argentino?

Observamos que la posibilidad de contar con saberes pedagógicos pareciera brindar más seguridad en la toma de decisiones pedagógicas y a su vez, sentirse autorizados a la hora de responder ante las mismas.

Continuando con lo señalado por el anterior entrevistado, a la hora de describir aspectos que hacen a los dispositivos y sus percepciones sobre los mismos, estos docentes reconocen especialmente a las materias vinculadas con la **didáctica**:

“Mirándola para atrás (carrera docente), las materias más importantes que te aportan son las de didáctica. Y esa fundamentalmente, porque después el resto son materias como complementarias... Las mayores materias que uno dice: cómo armar un programa, cómo tener pensada la clase, como que eso no lo pensás como médico... nuestra formación no tiene nada que ver con eso (...)” E12

Esto último, nos lleva a hipotetizar que quizás éstos son los saberes que los ayudan a abordar los dilemas que presenta la enseñanza, y los aportes que puede brindar esta disciplina podrían entenderse como “andamios para la práctica”, en palabras de Davini (2015):

Es evidente que quienes enseñan necesitan saber o tener un relativo dominio sobre el conocimiento, la habilidad o experiencia que desean transmitir. Pero conocer o poseer este saber no es suficiente: se necesita también pensar para qué enseñarlo, cómo enseñarlo y tomar decisiones. Así parece conveniente recuperar, en forma equilibrada, los aportes de la didáctica para que, como andamios para la práctica, sea posible definir las formas particulares de utilizarlos, adecuándolos en función de los casos, los sujetos y los ámbitos concretos (p. 47).

En otras palabras, los aportes de este campo disciplinar no son menores, y además son valorados por **todos** los entrevistados que se han formado en la docencia. A su vez, aquellos “andamios para la práctica” que brindan los saberes pedagógicos, son los que permitirían al otro grupo de docentes disponer de estrategias para aplicar en el aula. Es decir, en algún sentido estarían contemplados en los programas de formación aquello que planteaba el primer grupo de docentes.

Podríamos decir que entre la formación disciplinar (en la práctica médica) y las prácticas de enseñanza, pueden tenderse lazos que permitan articular ambas disciplinas. Entendiendo de dónde parten las necesidades de los propios sujetos, reconociendo a su vez, que ellos cuentan con experiencias y biografías educativas previas para también, generar aportes al interior de la formación.

Siguiendo con esta idea, observamos que para los entrevistados que cursaron alguna formación docente, los saberes pedagógicos son los que permitirían articular la formación disciplinar y las prácticas de enseñanza. A esta última la denominaremos, retomando la empiria, como “*saberes pedagógicos como puentes*”. Puentes entre el saber disciplinar y su transmisión, entre el currículum y su puesta de manifiesto en las clases. Pareciera que, entre los conocimientos disciplinares y la posibilidad de transmitirlos, **son los saberes pedagógicos los que facilitan la construcción de puentes:**

“Los médicos que dan clase no es que no sepan. No planifican la clase, no saben que hay que planificarla, y por lo tanto no saben de qué van a hablar (...) Lo que pasa, es que si no haces la carrera (docente) nunca te vas a enterar lo que es la pedagogía; es más, la subestimás, crees que es una estupidez. (—¿qué considerás que te brindó el hecho de formarte en pedagogía?) —Me dio herramientas, es la escalera entre el currículum y el modelo que vos querés formar. Es un puente. Si vos querés graficar la pedagogía, es eso: un puente entre dos compartimentos estancos, que no están unidos (...)” E2

Este fragmento entendemos que tiene un gran valor, en tanto grafica cómo es entendida la pedagogía y qué lugar ocupa. Pone en relieve cómo pueden desconocerse y hasta subestimarse los saberes pedagógicos. Además, a partir de ésta última entrevista también podemos plantear que muchas veces se desvaloriza aquello que no se conoce. Es decir, el hecho de que “no saben que hay que planificar, y por lo tanto no sabe de qué van a hablar” también nos lleva a plantear cierto desconocimiento de la didáctica como disciplina y cuáles serían los aportes de su inclusión en el marco de la enseñanza universitaria.

A su vez, quisiéramos retomar, la idea que sostiene Souto sobre “*el lugar del sujeto de formación*²⁹”. Identificamos en nuestro trabajo que, por un lado, en esta disciplina siempre existe alguien a quién formar desde los distintos niveles en los que transcurre la formación.

Por otro, están planteados los dispositivos para la reflexión sobre la medicina. De este modo, se están poniendo en juego simultáneamente, tanto la práctica profesional de la medicina

²⁹ Hacemos énfasis en esta última idea ya que recuperar las necesidades y características que hacen a “los sujetos de formación” es a quiénes, en definitiva, se dirige la formación docente. Entendemos que más aún en el ámbito de la enseñanza universitaria, es quizás donde menos recurren los docentes a la formación pedagógica, y quizás es así como se generan estos supuestos o preconcepciones que señalan nuestros entrevistados. En medida en que la formación pedagógica se acerque más a sus deseos y necesidades, es que se podrían vislumbrar sus aportes a este nivel de enseñanza.

como aquella que hace a la enseñanza. Señalamos la importancia de estas últimas ya que, son parte constitutiva de la trayectoria formativa de los médicos-docentes, pero sobre todo, aunque no siempre de manera consciente, están “practicando la enseñanza”.

Desde esta perspectiva, abordaremos el peso que ocupa la enseñanza en el campo de la medicina y que, además, es reconocida por los entrevistados:

“El lugar que ocupa la enseñanza es primordial. Yo creo que todo el mundo termina siendo docente. Todo el mundo en medicina es docente, le tiene que enseñar sí o sí al que empieza...” E4

“(—¿Qué lugar ocupa la enseñanza en la carrera de medicina?) —Todo el tiempo uno comunica, educa. Por ejemplo, yo trabajo mucho desde el aspecto del paciente educado; es decir, el que más educación tiene con respecto a la enfermedad que padece, mejor le va... mejor control de su enfermedad y mejor calidad de vida. Entonces el paciente que está más educado tiene mayor adherencia al seguimiento, a la toma de medicamentos... los empodera.” E6

La posibilidad de entender que en este campo disciplinar siempre se enseña y que, además, existen dispositivos de formación propios, podría ser el camino para incluir allí la dimensión sobre la enseñanza. Es decir, como venimos marcando, si la enseñanza es una actividad intrínseca a la profesión (pero como ya mencionamos tiene características y principios propios), así como se generan espacios para la reflexión sobre la disciplina, podrían tener lugar también los que hacen a la enseñanza.

De alguna manera el camino para enseñar en esta disciplina ya está trazado, en palabras de uno de nuestros entrevistados:

“Yo creo que, si la docencia te va interesando, la carrera te va llevando. Porque o te metiste en una ayudantía, o más si te estás formando en un hospital (...), o a veces tenés que dar un ateneo, o una clase a residentes inferiores o presentar un caso en un congreso... es como que estás siempre en contacto. Pero no todos son docentes, porque vas a los congresos y te querés matar con algunas presentaciones. Será un capo, pero esto es un embole...” E12

Aquí retomamos también esta idea que trabajamos en nuestros primeros capítulos al intentar entender cómo percibían la enseñanza en tanto actividad “natural”. Retomando la

última cita, “*la carrera te va llevando*” pero como indica el entrevistado “*no todos son docentes*”, aspecto que nos deja entrever la diferencia a la hora de enseñar y lo que antes señalaban “*saber transmitir*”³⁰.

En palabras de Ferry (1997), es el propio sujeto quien debe estar a disposición para adquirir esa forma y los dispositivos no comprenderían la formación, sino un *medio* para alcanzar la misma. Y agrega, “sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para ese trabajo sobre sí mismo (...) tiempo y lugar para la formación, tiempo y lugar para el trabajo sobre sí mismo, que no puede confundirse con el trabajo profesional que es un trabajo para otros” (p. 56).

5.2 Recuperando algunas ideas sobre los dispositivos de formación

Entendemos que, acercarse a la formación pedagógica, partió de una necesidad de los entrevistados de querer saber un poco más, entendían que no era suficiente con las herramientas que tenían. Por otro lado, encontramos que aquellos docentes que no se acercaron a la formación remarcan que es necesario que ésta última se vincule con sus prácticas y que esperan estrategias concretas para poder aplicar en el aula.

Es decir, a partir de los relatos de aquellos docentes que se formaron hallamos ciertos indicios de que algunas de las cuestiones planteadas como necesidades por aquellos que no realizaron formación pedagógica son recuperadas en los espacios formativos. Con lo cual, lo que el primer grupo espera sobre la formación docente estaría, aunque sea en parte, contemplado por los programas, y es lo que el segundo grupo señala como las principales contribuciones de haberse formado.

Ahora bien, quisiéramos volver a aquella tensión sobre la teoría y la práctica, presente en los relatos del primer grupo de docentes. Una vía para superarla, la encontramos desde la categoría *praxis*, la cual abordamos en el marco teórico en tanto forma de acción reflexiva (Carr, 1996). En este sentido, postula la necesidad de generar una relación articulada, sin caer en la hegemonía de una por sobre la otra. Podríamos plantear que al incorporar la reflexión como parte de esa superación en la dicotomía teoría y práctica, nos lleva nuevamente a considerar los aportes que podría tener el enfoque hermenéutico-reflexivo. Éste último, podría otorgar otros

³⁰ Es interesante retomar algunas cuestiones ya trabajadas en otros capítulos. Por un lado, la naturalidad con la que se entiende la posibilidad de enseñar, entendiendo que son muchos los caminos que desde la disciplina se despliegan para desarrollarse como docentes. Por otro, esta idea de la diferencia entre el “saber disciplinar y saber transmitir”, como dos aspectos diferenciados. En este último, es donde tiene lugar la posibilidad de formarse, en palabras de uno de los entrevistados: “*tiene que saber (de pedagogía) porque si no va a caer en la información y no en la enseñanza, y se nota, se nota.*” (E2)

recursos para repensar aquellas características que hacen al modelo del artesanato, predominante en este caso en la enseñanza de la medicina. De otra manera, “*hacés siempre lo mismo, no cambiás*” como sostenía uno de los entrevistados que buscó formarse en docencia.

A partir de nuestro análisis observamos que, al referirse a la formación, nuestros entrevistados remarcan que ésta pueda articularse con su práctica, con lo cual estarían contemplando la posibilidad de generar reflexión y proponer cambios. Esto nos plantea la posibilidad de incluir el **prácticum reflexivo**, en tanto podría permitirles volver sobre aquellas prácticas para problematizarlas, y es allí donde desde los programas de formación docente parecieran estar dando herramientas para objetivar la práctica.

A su vez, entendemos que si bien se espera un tipo de formación que otorgue estrategias concretas para aplicar a la enseñanza, éstas también están basadas en el uso de teorías que generen aportes para la reflexión, como sostiene Schwab, de manera tal que el docente pueda fundamentar sus decisiones pedagógicas, en el marco de una actividad compleja e indeterminada.

De alguna manera, la formación pedagógica podría ser al mismo tiempo lo que les permita disponer tanto de principios como de herramientas para la acción, de tal manera que ante la toma de decisiones se puedan poner en uso aquellas teorías.

Otra dimensión que quisiéramos agregar, tiene que ver con todos aquellos saberes que poseen los docentes como resultado de su experiencia, los cuales también conforman saberes prácticos, o los que Tardif et al. (1991) denominan saberes de los profesores. Estos últimos, son los que según su perspectiva deben considerarse a la hora de la formación docente.

Alliaud y Antelo (2011) entienden que estar formado para enseñar, implica haber practicado mucha enseñanza, así como también la posibilidad de distanciarse para reflexionar y sistematizar las acciones desarrolladas. En sus palabras, “el desafío formativo propuesto consistirá, en cambio, en capitalizar las experiencias vividas y en transformarlas en un saber, susceptible de ser aprovechado, continuado por otros” (p.159). Cabe señalar, que nuestro grupo de entrevistados cuenta con años de experiencia en la toma de decisiones pedagógicas. En efecto, todos los docentes poseen más de diez años de práctica en la enseñanza, **con lo cual sería esperable que la formación docente recupere y analice cómo fueron consolidando ideas acerca de cómo enseñar.** Nuevamente, parecería que algo de esto sucede en los programas de formación docente que cursaron los docentes entrevistados. En ese sentido, en los inicios de nuestro análisis abordamos cómo todos los docentes reconocieron que comenzaron a enseñar por medio de la intuición o por cómo les enseñaron. Es allí, en las distintas etapas por las que atraviesan los docentes que se van conformando los distintos modos

de entender la enseñanza y la formación docente específica es una oportunidad para trabajar sobre esos esquemas de acción y posiciones conformados a lo largo de toda su trayectoria.

Continuando con el análisis, y a partir de Souto (2019), cuando se pregunta *¿Qué entendemos por formación?*, creemos que no debemos limitar este término a la idea de un sujeto pasivo y sin historia ni saberes previos. Sino desde su perspectiva, es desde el trabajo con los saberes que ya posee, reconociendo sus necesidades de formación. Es así que la formación docente cobra sentido:

Dichos saberes, ya sabidos por la experiencia del docente y que podrán conformar un cuerpo de conocimientos distinto al disciplinar de origen, al conocer teorías pedagógicas y didácticas diversas. El lugar del sujeto en formación, del universitario diplomado, profesional, es central, sujeto individual, grupal, institucional que puede demandar formación al problematizar y analizar su enseñanza universitaria (p. 5).

De este modo, advertimos la importancia de recuperar aquellos saberes que los docentes ya cuentan, producto de sus años en la enseñanza. Si bien la formación otorga ciertos recursos para repensar las clases, no por eso debe desconocerse o ignorarse todo lo realizado anteriormente por los docentes y los saberes producto de dicha experiencia. Éste último aspecto, nos lleva a abrir nuevas preguntas acerca de cómo trabajan o se retoman en los mismos programas de formación docente estas cuestiones. Como señalamos en un comienzo del capítulo, no fueron materia de análisis los dispositivos de formación, es por eso que, ante la emergencia de algunos indicios, dejamos planteados estos interrogantes que podrían orientar nuevos estudios.

Finalizando este apartado, enfatizamos que, a la hora de pensar los dispositivos de formación, no deben dejarse de lado las particularidades de los sujetos, sus necesidades, las características que hacen a sus prácticas. Y, sobre todo, entendiendo que son individuos con historias y distintos recorridos, y fundamentalmente, que es a ellos en definitiva a quien se orienta el discurso didáctico (Camilloni, 2007, p. 63).

Conclusiones

Durante el presente trabajo nos propusimos indagar sobre los sentidos otorgados a la formación docente desde la visión de docentes de medicina, tanto aquellos que eligieron realizar una formación pedagógica sistemática como aquellos que no. Si bien trabajamos sobre relatos que reflejan historias de vida y singularidades específicas, que lejos están de poder generalizarse, entendemos que es posible buscar ejes comunes o ciertas regularidades, así como contrastar las diferencias que los distancian, para, a partir de allí, construir interrogantes e hipótesis para pensar la formación docente. Retomaremos a continuación algunos núcleos de sentido y conclusiones que fuimos construyendo, así como también, dejaremos algunos interrogantes abiertos para futuros trabajos.

A partir de los distintos relatos pudimos reconstruir algunas características centrales de la enseñanza de la medicina. En el marco teórico describimos cómo estaba estructurada la carrera, desde su división en distintos ciclos e instancias de formación. Aspecto que luego recuperamos cuando los entrevistados señalaron diferencias a la hora de aprender a lo largo de la carrera. Así, ellos distinguieron dos maneras de aproximación a la enseñanza en cada uno de los ciclos, a las que denominamos: *“desde el libro”* y *“desde el paciente”*. Identificamos dos posibles dimensiones que nos permiten analizar esta idea, por un lado, el origen y tipo de conocimiento que tiene lugar en cada momento, y luego la forma en la que éste se presenta. En los primeros tres años, o el llamado ciclo “biomédico”, predomina un tipo de saberes provenientes del ámbito científico; en los últimos años y en el marco de la residencia, cuando la enseñanza transcurre en el ámbito hospitalario, se retoman aquellos, pero ahora, vinculados con otros que tienen que ver más con el “hacer”. Es allí donde remarcan que *“ahí se entraba a mezclar todo”*. Es decir, que estos distintos saberes se ponen en juego en situación. A su vez, encontramos que la enseñanza en el contexto hospitalario se asemeja al enfoque del artesanato, donde tiene lugar un encuentro más cercano con el docente, propiciando un determinado vínculo pedagógico (distinto al identificado en las aulas universitarias) y a su vez, otra relación con el saber.

Ahora bien, encontramos que la forma de presentación del contenido que predomina en la primera instancia de la carrera se aproxima a una forma de conocimiento tópica, el conocimiento se presenta como acabado, parece ser algo lejano y esto contribuye a la construcción de una relación de exterioridad. Al contrario, cuando tiene lugar la enseñanza en el contexto hospitalario, pareciera que la forma de presentación del conocimiento, en situación,

genera una relación de *interioridad*, en tanto lo incluye lo interroga logrando tener una relación significativa con aquel, en palabras de Edwards (1985).

Cabe señalar que, si bien predominan cierto tipo de saberes en un momento u otro de la carrera, la forma en la que fueron presentados es lo que parece incidir en los modos en que los entrevistados construyen una relación con el saber. Encontramos entonces, que cuando describen estas etapas, se presentan *distintas relaciones con el saber*. Sin embargo, señalamos que el lugar que tiene el sujeto de saber, como lo denomina Charlot, es independiente de los escenarios en los cuáles éste se presenta. Así, aunque los distintos escenarios parecen propiciar distintas formas de presentación del conocimiento, remarcamos que los sujetos podrían verse interpelados también en las clases magistrales, dependiendo de la concepción del conocimiento, de la forma de presentación y del tipo de actividad que se les proponga, que les permita a su vez construir otra relación con el saber.

Como contrapunto de la distinción que realizamos anteriormente sobre los ciclos y las distintas relaciones con el saber, observamos, a partir de los relatos **de los docentes-investigadores**, otra forma de transmitir el conocimiento que, a su vez, nos permitiría pensar sobre las propuestas de formación. A través de estos relatos, pudimos vislumbrar, que aún en las aulas universitarias, puede producirse otra forma de transmisión que incorpore preguntas al saber, mostrando y presentando los desafíos, controversias, aciertos y vicisitudes que se juegan en su producción. De esta manera, los sujetos podrían sentirse parte de aquellas discusiones, entender lo inacabado del conocimiento generando otra relación con el saber. Advertimos que la posibilidad de que los estudiantes construyan ese tipo de relación con el saber implicaría, que el docente la establezca previamente, y esto es lo que estaría presente en los perfiles de los docentes investigadores.

Entendemos que se podrían acercar los modos de pensar la disciplina, en palabras de Furman (2016) no sólo desde el rol de investigadores sino de los docentes en general, aspecto que a su vez nos lleva a entender cómo aprendieron a ser docentes.

Si bien los modos de pensar la disciplina es lo que parece habilitar ser investigador, consideramos que esto tendría que ser parte de la manera en que los docentes se vinculan con su objeto de enseñanza. El desafío sería analizar *cómo trabajar con los docentes para que éstos puedan reponer algo de esos sentidos, preguntas y modos de pensar la disciplina*. Retomando alguno de los interrogantes que planteamos en su momento, *¿cómo aborda la formación docente la trasmisión del conocimiento? ¿es desde la presentación del conocimiento como acabado, o intentando dar lugar a las preguntas que se generaron para su construcción?*

Volviendo sobre la idea de generar otro vínculo con el objeto de enseñanza, recuperamos algunos de los dispositivos generados al interior de la formación. Ámbitos como el de los *ateneos* en el marco de la residencia, nos llevaron a identificar cómo en esta profesión se generan espacios específicos destinados a la reflexión sobre la práctica médica que, en un segundo momento, podrían incluir como objeto de reflexión a la enseñanza. Esto último lo encontramos, en el espacio denominado “*escuela de ayudantes*”, cuyo objetivo tiene que ver con la reflexión sobre la práctica de enseñanza desde el lugar de la formación como ayudantes de cátedra.

Así, estas experiencias que los docentes tuvieron como alumnos fueron conformando su biografía “académica”, que es una de las etapas de la formación docente y uno de nuestros ejes de análisis. Encuadradas en este concepto presentamos todas aquellas experiencias formativas que fueron construyendo una serie de ideas acerca de la tarea de enseñar (Anijovich y Cappelletti; 2014). De este modo, así como pudimos analizar las distintas relaciones con el saber que se promovieron en los distintos ciclos de la carrera, las huellas de aquellos docentes recordados por los entrevistados, nos permiten entender tanto los rasgos que caracterizan a la enseñanza de la medicina como, también, aquellas cualidades que los docentes consideran importantes a la hora de enseñar.

En consonancia con lo que abordamos anteriormente, observamos que los entrevistados recuerdan con más frecuencia a los docentes que les enseñaron en el ciclo clínico de la carrera. Valoran a aquellos docentes que se encuentran también en ámbito de la práctica hospitalaria, enseñando y creando un clima propicio para que ese aprendizaje tenga lugar, al mismo tiempo que se encuentran ejerciendo como médicos. La idea de andamiaje y de enseñanza artesanal parece estar muy presentes en estos escenarios. En este ciclo, cobra lugar simultáneamente la socialización profesional en tanto, van adquiriendo experiencias en lo que respecta a la práctica médica con la biografía ya que van vivenciando cómo el docente, en ese contexto, conjuga la enseñanza con el ejercicio de la profesión.

En esas huellas también se ponen en juego ciertos aspectos que hacen a la enseñanza poderosa en términos de Maggio (2012) en la transmisión del “oficio”, destacan la posibilidad de generar *pasión por lo que se hace*, por el objeto de estudio en sí mismo. Los entrevistados identifican a aquellos docentes que les enseñaban aspectos que conforman el currículum oculto en términos de Jackson (1975). Si bien no estaban declarados, les enseñan aquellas actitudes, conductas, incluso como menciona uno de los entrevistados “cómo te parabas frente al paciente”.

Retomado el concepto de biografía académica, dimos cuenta de todas aquellas experiencias por las cuales los entrevistados fueron acercándose a la enseñanza de la medicina, considerando a éstas también como instancias formativas en lo que respecta a la docencia. Es así como describen distintas actividades por fuera de la medicina, en las que comenzaron a enseñar, como también otras al interior de ésta como la ayudantía a materias y la residencia médica. A su vez, en estas dos últimas tiene lugar la **socialización profesional** nuevamente, ya que van acercándose a los distintos escenarios donde se desarrollan las prácticas de la medicina, al mismo tiempo que también incorporan experiencias en la enseñanza.

Cabe destacar cómo se van configurando las etapas de formación, aspecto que se vincula, por un lado, con las características que hacen a la carrera de la medicina, y por otro, a los modos en los que se entrelazan la práctica médica y la de la enseñanza. En este sentido, la residencia médica es una etapa donde pueden analizarse todos esos entrecruzamientos. Allí se juegan las primeras experiencias en el ejercicio de la medicina, pero al mismo tiempo es un espacio para su enseñanza, en los cuales los docentes se forman como médicos y van realizando, a veces sin notarlo, sus primeras experiencias docentes. De este modo la **residencia médica** es, a la vez, un espacio de enseñanza y de aprendizaje, en el que se “aprende haciendo”. Podemos vislumbrar allí el *prácticum reflexivo en relación con la práctica médica*, ya que siguiendo los aportes de Schön (1998), se aprende “haciendo y reflexionando”. En este sentido, destacamos que, si bien este *prácticum reflexivo* tiene lugar en relación con la enseñanza de práctica médica, podría eventualmente, considerarse a la hora de la formación docente. Es decir, tematizar la enseñanza como objeto de aprendizaje y reflexión. A su vez, *consideramos que sería interesante recuperar los distintos dispositivos de formación en la carrera como saber no reconocido y sobre el que se podría hacer un trabajo de sistematización y reflexión pedagógica*.

Asimismo, lo aprendido en la residencia médica se vincula sustancialmente con la práctica médica que es parte de un campo profesional que se desarrolla en instituciones no exentas de relaciones de poder. Por lo tanto, encontramos que estas reglas, jerarquías y luchas de poder se ponen de manifiesto y se enseñan también en la residencia, aunque no sea tematizado de ese modo.

Al abordar estas experiencias presentamos un aspecto que tiene que ver con la **naturalidad** con la cual describen la enseñanza. A partir del análisis pudimos vislumbrar dos sentidos distintos en los que aparece mencionada. Uno relacionado con aquellas experiencias previas que les permiten abordar luego la enseñanza de la medicina, es por eso que entendemos que es vivido como algo “natural” ya que lo venían haciendo y se van interiorizando de manera progresiva. El otro sentido, tiene que ver con la idea, muy instalada en la enseñanza

universitaria, de que se empieza a enseñar naturalmente conociendo la disciplina, sin necesidad de formación pedagógica. Sin embargo, a pesar de que algo de esta idea permanece, pudimos observar que la mayoría de los entrevistados señalan que, así como es necesario el saber disciplinar para enseñar necesitaban también de algún tipo de acompañamiento en ese nuevo rol, es decir alguien que “les enseñe a enseñar” (Alliaud, 2017).

En relación con los **saberes necesarios para enseñar** los docentes destacaron, como venimos señalando, aquellos “saberes específicos”, “conocimientos disciplinares”, “tener una base de conocimiento”, y luego remarcaron el *hecho de saber transmitirlos*. Hacemos hincapié en esta idea ya que encontramos un núcleo común presente en todos los entrevistados cuando señalaron que se guiaban por medio de la “intuición” y que “hacían lo que podían”, con “las herramientas que tenían”. Presentamos en este caso, el concepto de *esquemas de acción*, para describir cómo los docentes fueron guiándose por su intuición y, además, por todas esas experiencias vividas —que conforman parte de la biografía académica— permitiéndoles dar respuesta y tomar decisiones en el contexto de inmediatez que hace a la práctica de enseñanza. A su vez, también recuperaron aquellos recuerdos vividos como alumnos, y cómo asumían como propias algunas de las características de quiénes fueron sus docentes. Este aspecto nos remite también a la concepción del artesanato y aquellas críticas que remarcaban su **aspecto conservador**, en la repetición de los buenos y malos modelos. *Advertimos que, si no existe un espacio establecido para reflexionar sobre estos, cobra lugar su carácter conservador y, por lo tanto, reproductor.*

A partir de los relatos de los docentes planteamos ciertas categorías que nos permitieron dar cuenta de **cómo antes aquellas prácticas eran intuitivas y luego de su acercamiento a la formación pedagógica, pueden tomar distancia y problematizarlas. Estas categorías tienen que ver con el “pasaje de lo intuitivo a disponer de marco teórico sobre la enseñanza” o “ponerle nombre a las cosas”.**

Es así como fuimos identificando algunos indicios de cómo se viene trabajando en los programas de formación. Encontramos que se estaría dando respuesta a algunos de aquellos supuestos y creencias que tiene el grupo de docentes sin formación pedagógica acerca de ésta. Estos últimos perciben que la formación está pensada desde el academicismo, y que estaría lejos de darles recursos concretos para resolver situaciones que se presentan en la práctica. Sin embargo, observamos que alguno de los aportes de los programas tiene que ver con poder acercarse desde otro lugar a las necesidades de los alumnos, generar cambios al interior de las clases y poder incorporar distintas estrategias pedagógicas. Y en ese sentido, reconocen especialmente a las materias que tienen que ver con la didáctica.

Volviendo a aquella idea de un entrevistado sobre *“todos dan las clases igual”*, advertimos que hoy lo identifica, luego de haber pasado por la formación en docencia, con lo cual *la posibilidad de tomar distancia y objetivar la práctica pareciera ser resultado del paso por dicha instancia formativa*. Es así como, remarcamos la importancia de transformar la **enseñanza en objeto de reflexión**. Planteamos que sin este ejercicio de reflexión sobre la práctica y sobre los modelos previamente adquiridos, podrían legitimarse las prácticas anteriores. En efecto, afirmamos que *al disponer de saberes pedagógicos podría superarse el modelo del artesanato, guiado por la repetición de modelos incorporados previamente, para dar lugar a una mirada más compleja y crítica que trae el paradigma hermenéutico- reflexivo*, otorgando la posibilidad de trabajar sobre aquello que se hacía por medio de la intuición, volviendo sobre uno de los entrevistados, *“si no tenés la formación docente hacés siempre lo mismo, no cambias”*.

En menor medida encontramos que al disponer de la formación docente podrían sentirse respaldados en la toma de **decisiones pedagógicas**. En este caso, pareciera referir la autoridad más cercana a un tipo de *“autorización”* que habilitaría la toma de decisiones, en este caso, decisiones pedagógicas.

Otro aspecto relacionado con la importancia de formarse en docencia tiene que ver con que, al acceder a ésta última, no sólo podría remitir al contexto de las aulas de la facultad, sino también a *todos aquellos escenarios donde tiene lugar la enseñanza de la medicina*. Es así como, los entrevistados que poseen formación, remarcan que disponer del saber pedagógico los posicionó de otra manera a la hora de enseñar, ya sea ante un colega como a un paciente. *Esto nos llevó a plantear que los saberes pedagógicos también podrían trascender el ámbito universitario y habilitarlos en la toma de decisiones pedagógicas en los demás escenarios donde tiene lugar la enseñanza de la medicina*. Consideramos que esto tiene un gran valor, ya que como venimos trabajando en esta disciplina, la enseñanza transcurre en distintos espacios y va conformando parte de su práctica profesional. A su vez, otro aspecto presente tiene que ver con los saberes pedagógicos entendidos como herramientas. En tal sentido, las herramientas que brinda la formación pedagógica también se podrían aplicar a los distintos escenarios de la práctica médica, articulándose con las prácticas que hacen a la enseñanza.

Esto último nos lleva a plantear que *en medida en que se reconozca la formación docente y, consecuentemente su utilidad en términos de aportes sustantivos para la toma de decisiones pedagógicas, es que se pueden generar aquellos “puentes” —como lo señalaron los docentes— acortando las distancias que existen entre estos campos*.

Tomar la decisión de formarse quizás implique correr algunos “riesgos” para pensar que existen otras formas de enseñar. En palabras de Litwin (2008):

“En el marco de las prácticas en la enseñanza superior, más de una vez las clases más sofisticadas, elaboradas y apreciadas por los estudiantes son aquellas que ofrecen riesgos para el docente, en tanto lo hacen acudir a campos ajenos a la asignatura que imparte, seleccionar estrategias novedosas o acudir a experiencias que generan situaciones de ruptura” (p. 214).

Finalmente, planteamos a lo largo de este trabajo **distintas concepciones sobre la enseñanza y la formación docente**: la que hace al artesanato, como la visión técnica, o desde los aportes del paradigma hermenéutico-reflexivo. Entendemos que éstas lejos están de excluirse, sino que se van amalgamando de manera tal que conviven a la vez que se van entrelazando. Esto tiene sentido, ya que a su vez “las decisiones cotidianas en relación con la formación de maestros y profesores no se toman adscribiendo de manera explícita a una determinada tradición y su funcionamiento es más sutil” (Diker y Terigi, 1997, p. 111).

Pudimos identificar cómo conviven estas concepciones, aspecto que nos permite ir observando los movimientos “sutiles” —como lo denominan las autoras— que se van configurando. Esto nos permite entender que las maneras de pensar la enseñanza, y en consecuencia la formación, no están tan explícitamente definidas, sino que van superponiéndose unas con otras.

Reflexiones finales

Identificamos en nuestro trabajo que, por un lado, en esta disciplina siempre existe alguien a quién formar desde los distintos niveles en los que transcurre la formación. Por otro lado, encontramos que están planteados los dispositivos para la reflexión sobre la profesión, aspecto que entendemos no es menor. Destacamos la importancia de estos últimos ya que, son parte constitutiva de la trayectoria formativa de los médicos-docentes, pero, sobre todo, podrían **resultar también espacios potentes para pensar las prácticas de enseñanza**. En otras palabras, la posibilidad de entender que en este campo disciplinar siempre se enseña y que, además, existen dispositivos de formación propios, podría ser el camino para incluir allí mismo la **dimensión sobre la enseñanza**.

Como venimos señalando, si la enseñanza es una actividad intrínseca a la profesión, en la que se presenta con más fuerza bajo el modelo de enseñanza basado en el artesanato, la

posibilidad de acercarse a la formación docente puede brindar recursos para comenzar a objetivar las prácticas y generar la reflexión sobre la enseñanza, aspectos que tienen lugar al incluir la perspectiva del enfoque hermenéutico-reflexivo.

Afirmamos que, *para comenzar a vislumbrar la importancia de la formación docente en el nivel universitario, primero debemos reconocer la actividad de enseñanza como una práctica distinta a la de la disciplina, basada en principios que la rigen sobre un corpus teórico propio.*

Encontramos que la formación docente estaría brindando las herramientas y recursos para abordar la enseñanza en tanto actividad compleja que requiere de reflexión, para así poder objetivar la práctica. Esto podría ser un camino para empezar a su vez a generar teoría y sistematizar aquellos saberes resultantes de todas aquellas prácticas que van teniendo lugar en la enseñanza, en este caso de la medicina.

En definitiva, sería interesante entender la formación docente como una experiencia en sí misma en la cual *se desplieguen más interrogantes que respuestas*. En otras palabras “que sea una experiencia (la formación) es lo que nos abre la oportunidad a otras formas de saber y a otras formas de relación con el saber” (Contreras (2010, p. 63). Y, en ese camino, son quizás los espacios de formación los que deben ponerse a disposición interrogando a quienes deseen formarse. Coincidimos cuando Souto (2019) señala:

El discurso pedagógico debe ponerse a la escucha de lo que en cada campo circula como construcciones propias para desde allí construirse, interrogando al profesional docente con preguntas de concepciones, principios, representaciones acerca de la realidad universitaria y sus actores, de organización de contenidos y actividades, de transposiciones didácticas, de vínculos entre docentes y con los alumnos, de modalidades de acción, de métodos, para desde allí permitir la resignificación de saberes pedagógicos (p.5).

La pregunta a retomar sería cómo desde los programas de formación se pueden generar esas otras maneras de relacionarse con el saber y configurar así una relación distinta con aquel, presentando otras formas posibles de entender la enseñanza.

Referencia bibliográfica:

Achilli, E. L. (2000) *El sentido de la investigación en la formación docente. Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.

Alliaud, A. (2004) *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. Buenos Aires, FFyL, UBA (Tesis de Doctorado).

Alliaud, A. y Antelo, E. (2011) *Los gajes del oficio*. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique.

Alliaud, A. (2011) *Enseñanza. Transformación y formación*. Revista Del IICE, (30), págs. 43-56.

Alliaud, A. y Vezub, L. (2015) *Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 10, págs. 111-130.

Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Andreozzi, M. (1996) *El impacto formativo de la práctica. Avances de investigación sobre el papel de las "prácticas de formación" en el proceso de socialización profesional*. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. N° 9, octubre 1996.

Anijovich, R.; Cappelletti, G; Mora, S.; Sabelli, M. (2007) *La formación de docentes reflexivos*. En Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires. Año 5, Número 9, págs. 235-249.

Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009) *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R.; Cappelletti, G. (comp.) (2014) *La práctica como eje de la formación*. Buenos Aires: Eudeba.

Ball, S. (1987) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.

Basabe, L. y Cols, E. (2007). *La enseñanza*. En Camilloni, A. R. (Comp.) *El saber didáctico* (págs. 125-158). Buenos Aires: Paidós.

Bolívar, A. (2007) *La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional*. ESE. Estudios sobre educación. N° 12, págs. 13-30.

Bolívar, A. (1995) *El conocimiento de la enseñanza: epistemología de la investigación curricular*. Granada: Force.

Borsotti, C. (2006) *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bourdieu, P. (2002) *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor Jungla Simbólica.

Buchbinder, P. (2005) *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Camilloni, A. R.; Cols, E.; Basabe, L. y Feeney (2007) *El Saber Didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Cappelletti, G.; Feeney, S.; Sabelli, M. J.; Tenutto, M. (2004) *La formación de profesores universitarios en la Universidad Maimónides*. Revista Pensamiento Educativo. Vol. 35, págs. 398-420.

Carr, W. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Charlot, B. (1997) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Clark, B. (1991) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen/Universidad Futura.

Cols, E. (2007) *Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo*. En Camilloni, A. R. (Comp.) *El saber didáctico* (págs. 125-158). Buenos Aires: Paidós.

Contreras D. (2010) *Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal*. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2), 61-68.

Cullen, C. A. (2016) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. (1ª. ed.). Buenos Aires: Santillana

Davini, M. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Dubet, F. (2006) *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Dussel, I. y Southwell, M. (2009) *La autoridad docente en cuestión: líneas para el debate*. En Revista El Monitor de la Educación. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, v. 20, 5º época, págs. 26-28.

Edelstein, G. (1996) *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*. En Camilloni, A. et al, Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2013) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Edwards, V. (1985) *La relación de los sujetos con el conocimiento*. (tesis de Maestría) Departamento de Investigación educativa (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, de la ciudad de México, octubre 1985.

Ferry, G (1990) *El trayecto de la formación. El enseñante entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

Ferry, G (1997) *Pedagogía de la Formación*. Serie Los Documentos. Universidad de Buenos Aires: Novedades Educativas.

Furman, M. (2016). *Educación de mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia*. XI Foro Latinoamericano en Educación. Buenos Aires: Santillana.

Gimeno Sacristán, J. (1991) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación* (Pedagogía). Madrid: Morata.

Hernández Sampieri, R. (comp.) (2006). *El proceso de la investigación cuantitativa*. México: McGraw-Hill.

Ickowicz, M. (2002) *Los trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente de grado*. Anuario de Investigaciones en Cs. De la Educación (Tesis de Maestría).

Iturbide, P. (s.f) *El vínculo educativo: lectura de una dinámica*. Material de cátedra. Inédito. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/331572355/Relato-Interesante-Para-Pensar-Nuestras-Clases-de-Matematica-1-1>

Jackson, P. (1975) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.

Jackson, P. (2002) *Práctica de Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (1997) *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Lucarelli, E. (1998) *Didáctica del nivel superior sus notas distintivas*. Ficha de cátedra. Publicación de la Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Lucarelli, E. (2004) *Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad*. Ficha de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Lucarelli, E. (2010) *La construcción de Didáctica específicas en la Universidad: la articulación teoría-práctica en los primeros años y en los espacios/ciclos de formación para la práctica profesional*. Proyecto UBACyT 092.

Lucarelli (2011) *Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual?* En Perspectiva. Florianópolis, vol. 29, nro.2, págs. 417-441.

Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Maxwell, J. A (1996) *Qualitative research design. An interactive Approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.

McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Mendizabal, N. (2006) *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

Merieu, P. (2001) *La opción de educar: ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.

Merieu, P. (2013) *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la República Argentina. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005089.pdf>

Morín, E.; Roger, E. y Domingo R. (2002) *Educación en la era Planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Primera Edición. España: Editorial Gedisa, S.A. Colección Libertad y Cambio.

Moyano, S. (2010) *Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social*. Clase N° 12 Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. FLACSO Argentina, Área de Educación.

Pérez Gómez, A. I. (1987) *El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica*. Revista de Educación, número 284, Barcelona.

Pérez Gómez, A. I. y Gimeno Sacristán, J. (1988) *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. En Revista Infancia y aprendizaje, 42, págs. 13-67.

Pérez Gómez, A. I. (1994) *La función profesional del docente al final del siglo: conflicto de perspectiva*. Escola Crítica, 3 (7), 9-20.

Pérez Gómez, A. I. (1997) *Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas*. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 29, págs.125- 140.

Pérez Gómez, A. I. (2010) *Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes*. En Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado. 24. 37-60.

Perrenoud, P. (2016) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. profesionalización y razón pedagógica*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Schwab, J. (1973) *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*. Buenos Aires: El Ateneo.

Sennett, R. (2009) *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Souto, M.; Barbier, J. M. et al. (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Facultad de Filosofía y Letras. Colección Formación de Formadores. N.º 10. Buenos Aires: Novedades Educativas

Souto, M. (2004) *La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases*. En: Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. II N° 2.

Souto, M. (2006) *El carácter de "artificio" del dispositivo pedagógico instrumental. Su utilización en el establecimiento de tipos de formación para el trabajo*. 8° Biennale de l'education et de la formation. Lyon.

Souto, M. (2019) *Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria*. En Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol. XVI N° 16, págs. 1-16. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>

Tardif, M. (2000) *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação, nro. 13. Rio de Janeiro-Campinas, ANPEd-Autores Asociados, págs. 5-24.

Tardif, M.; Lessard, C. y Lahaye, L. (1991) *Os professores face al saber: esbozo de uma problemática do saber docente*. En Teoría & Educação 4, págs. 215-233. Porto Alegre, Brasil.

Terhart, E. (1987) *Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?* En Revista de Educación, (284) págs.133-158.

Terigi, F. (2007) *Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina*. MECyTN- Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

Vezub, L. (2004) *Las trayectorias de desarrollo profesional docentes: algunos conceptos para su abordaje*. Revista IICE N° 22. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Zeichner, K. & Tabachnik, R. (1981) *Are effects of University teacher education “washed out” by school experiences?* Journal of Teacher Education, 32, 3, 7-11.

Anexo I: Guión de entrevista

La Entrevista

Datos básicos:

Edad:

Formación de Base:

Institución de formación:

Antigüedad en el ejercicio de la medicina:

Antigüedad en el ejercicio de la enseñanza:

Con/Sin formación docente:

Guía de preguntas:

¿Cómo fue que llegaste a estudiar medicina?

¿Existió algún referente que te llevó a elegirla? ¿Por qué?

¿Qué aspectos te gustan más al ejercer la profesión?

Al ser estudiante en carrera de medicina, ¿cómo crees que aprendiste medicina? ¿Y a enseñar medicina? ¿Me podés contar cómo eran esas clases, como alumna/o?

¿En el ejercicio de la enseñanza, te sentiste identificado por alguno de sus profesores/maestros?

¿Cómo definirías a un “buen docente”?

¿Existió algún hito/momento en específico en el cual decidiste comenzar la tarea de enseñar?
¿Cómo fue? ¿Cómo te sentiste en ese momento?

¿Qué lugar ocupa la enseñanza en la carrera de medicina?

¿Qué saberes son necesarios para enseñar medicina?

¿Qué espacios de formación existen en el ejercicio de la profesión en el cual se enseñe?

Y a la hora de enseñar medicina ¿Son necesarios saberes pedagógicos?

¿Vos pensas que se necesita algún saber específico para poder enseñar? O ¿qué se necesita para enseñar?

¿Consideras que los saberes y la formación pedagógica son importantes?

¿En algún momento pensaste en formarte en pedagogía? ¿Por qué? ¿Qué instancias conoces para formarte?