

Profesionalismo: ¿huellas de un currículo oculto?

Professionalism: Fingerprint of a hidden curricula

Wilma J. López

Catedrática Asociada, Escuela de Profesiones de la Salud, Universidad de Puerto Rico.

Resumen

En este ensayo, escudriñamos el significado del vocablo “profesionalismo” e indagamos además sobre el posible efecto que tiene nuestro sistema educativo, nuestras prácticas pedagógicas y el modelaje de la facultad de nuestros programas educativos de ciencias de la salud en el desarrollo de atributos que definen un buen profesional. Entendemos como modelaje, todas aquellas manifestaciones subliminales del comportamiento en las aulas que pueden identificarse como lo que se conoce como currículo oculto. Mucho se ha documentado sobre el efecto que ejerce el llamado currículo oculto, los mensajes subrepticios a través de expresiones emocionales, conducta o lo que podemos identificar como modelaje por parte de los profesores. Este currículo oculto es un reflejo de las estructuras dominantes y de poder de la sociedad en un momento histórico determinado. En este ensayo abordamos el tema desde la perspectiva filosófica sobre las definiciones del bien, las psicológicas del comportamiento social y las pedagógicas sobre modelos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: currículo oculto | filosofía educativa | modelaje | compromiso social

Abstract

In this essay, we search for the meaning of the word “professionalism”. We also inquire about the possible effect that our educational system, our pedagogical practices and the modeling of the Faculty, have in the development of those attributes that characterize a good health sciences student. We define modeling as all those subliminal manifestations of behavior in the classrooms that can be identified as a hidden curriculum. Much has been documented about the effect exerted by the so-called hidden curriculum, stealthy messages through emotional expressions, behavior or that we can identify as modeling by teachers in educational programs of health sciences. This hidden curriculum is a reflection of the dominant structures of the society at a particular historical moment. In this essay we address the issue from a philosophical and psychological perspective of social behavior, as well as pedagogical and teaching-learning models.

Keywords: hidden curriculum | educational philosophy | modeling | and social commitment

1. TRASFONDO

Eugenio María de Hostos¹ confiesa, mientras reflexiona sobre su primera obra: “Cuando lo publiqué por primera vez en Madrid, a fines de 1863, era yo dos veces niño: una vez, por la edad; otra vez, por la exclusiva *idealidad* en que vivía.” (Hostos, 2001, p. 68, énfasis nuestro) ¿Es el idealismo una característica inherente a la juventud? ¿O es acaso un anacronismo absurdo, un vestigio obsoleto y caduco del romanticismo del S. XIX? Si ese no fuere el caso, ¿todavía puede el idealismo ser parte de la idiosincrasia de la juventud puertorriqueña de nuestros días? ¿Qué efecto, si alguno, ejerce nuestro sistema educativo, nuestra sociedad, la cultura globalizada o el neoliberalismo, entre otros, en el cultivo o, en su defecto, desarraigo de esta característica particular?

Algunos estudios evidencian el carácter altruista de las vocaciones que nuestros estudiantes traen al aula, impulsados por el deseo de servir, ávidos de encontrar vías para canalizar sus aspiraciones de ser útiles y de contribuir al bienestar comunitario. Baingana y otros (2010) estudiaron un grupo de estudiantes de medicina en la Universidad de Makerera. Sus hallazgos reflejan características de idealismo, motivación interna y de índole moral presentes en el grupo de estudiantes del primer año y la subsecuente mengua de estas características.

148

Similares conclusiones aparecen en el trabajo de hace unos años del Dr. Marín (2002), conducido en la Escuela de Medicina de la Universidad de Puerto Rico. El doctor Marín concluye que los estudiantes van perdiendo ese interés inicial de servicio y compromiso social a medida que se avanza en la carrera.

Ambos investigadores, Baingana (2000) y Marín (2002), infieren que la razón principal para este proceso de cambio reside en el modelaje que reciben estos jóvenes de los profesionales de la medicina, en cuanto a la conducta y relaciones que exhiben en el trato diario con sus pares, pacientes y para con los mismos estudiantes. Lo que perciben a través de esta interacción les va transformando en individuos y profesionales cínicos e impersonales.

Sin embargo, cabe aquí especular sobre la veracidad de estas inferencias. El psicólogo Jerome Bruner (2002) hace un recorrido muy interesante sobre la forma en que los seres humanos construimos una imagen propia: desde aden-

¹ Hostos hace esta reflexión en Santiago de Chile en junio de 1873. en el prólogo a la segunda edición de *La peregrinación de Bayoán*, primer libro que Hostos publica – en 1863– y que fue escrito mientras estudiaba en Madrid, cuando contaba con 24 años.

tro –ideas, sentimientos, creencias– y desde afuera, como reflejo de un afán de reconocimiento por parte de la sociedad y de cómo la cultura y el momento histórico definen cuáles son las características que se esperan de cada uno de nosotros. Nos dice Bruner que «...acts of self-making are usually guided by unspoken, implicit cultural models of what selfhood should be...or shouldn't be.»(p. 65)

Nos preguntamos entonces si las características de personalidad que estos estudiantes proyectan corresponden a su verdadero “yo interior” o responden más bien a su necesidad de reflejar la imagen que se considera aceptada y premiada con admiración por los miembros de la sociedad. Hegel (Bakker, 1988) defendía la idea de que el pensamiento dominante en una determinada época es relativo y depende del momento histórico. Marx, discípulo de Hegel, enfatiza en la idea de que el pensamiento y creencias principales se transforman de acuerdo con las relaciones que se dan entre clases sociales en un momento histórico particular (Torres Santomé, 1998). ¿Cuál es la imagen aceptada, estimada y respetada en nuestro escenario social actual? ¿Responde ésta a las ideologías dominantes en este momento histórico, caracterizado por una economía global y una ideología neoliberalista?

149

Revisitamos entonces nuestra primera interrogante: ¿es que nuestros tiempos se caracterizan por una pérdida de estas características idealistas y de sentimentalismo romántico? Bruner (2002) menciona que, en el sistema escolar de Sonoma en el estado de California, se prohíbe, ente otras cosas, el mostrar afecto a los niños. Probablemente, las razones para esta prohibición estriban en los numerosos casos de abuso sexual contra menores reportados durante los últimos años en ese país. Independientemente que la decisión esté fundamentada en esta particularidad, una regla como esa parecería chocante e insólita hace algunas décadas, o al menos esa fue nuestra experiencia durante los años en escuela primaria y secundaria.

Pero, ¿es esto suficiente para concluir que los jóvenes de nuestros tiempos son criaturas de una sociedad tecnológica y, por consecuencia, fría, calculadora e insensible? Bruner concluye que no. Todavía existe un valor muypreciado en nuestra cultura e idiosincrasia: la autonomía. Ese aspecto interior que también nos define y que nos estimula a cultivar nuestro propio albedrío, nuestra

necesidad de sobresalir, pero como entes particulares y únicos. Bruner cita el trabajo de dos psicólogos² publicado en el 2001, quienes investigaron literatura relacionada con la visión del carácter de la juventud de nuestros días que se proyecta a través de los medios de comunicación. Ellos reportaron que solamente una de veinticinco noticias en la televisión de los Estados Unidos está ligada a la juventud y los tres temas que principalmente se abordan son: crímenes, accidentes y violencia juvenil. Encontraron que, probablemente por efecto de esta proyección mediática, solamente una ínfima proporción de adultos en ese país creen que los jóvenes comparten sus valores éticos y morales (p.104).

Si entonces concluimos que no compartimos la visión estereotipada de nuestros jóvenes y confiamos en que éstos sí poseen los valores que caracterizan nuestra sociedad puertorriqueña y que tienen esos anhelos de desarrollarse en entes que representen esos valores y que sean dignos de reconocimiento, es imperativo que nos cuestionemos, como educadores, si verdaderamente contribuimos a cultivar esa esencia, a destacar esos atributos humanistas y de civismo ejemplares.

2. CURRÍCULO OCULTO

Nuestras visiones filosófico-educativas se traducen en el modo que se planifican y conducen las tareas académicas docentes. Esa conceptualización de la educación se manifiesta en el currículo, incidiendo finalmente en la formación de los egresados de nuestras instituciones educativas.

Hostos (2000), por ejemplo, reconoce que existen dos realidades: la física y la no física, refiriéndose esta última a una serie de fenómenos de tipo afectivo e intelectual, que se perciben por medios diferentes a los que perciben los fenómenos físicos, como la vista, el oído, el olfato, el tacto y el gusto. Estos fenómenos no físicos son reales, pero se perciben a través de la razón y la conciencia. Hostos los identifica como fenómenos morales, lo cual no los convierte en menos biológicos que los meramente físicos y que van conformando una “existencia moral” (p. 94).

² El trabajo citado por Bruner es el de Gilliam, F.D & Bales, S.N., *Strategic Frame Analysis: Reframing America's Youth*, publicado en el 2001 en la revista *Social Policy Report*, 15:3, pp. 3-14.

Dewey (1910) explica que Locke reconocía la existencia de un fenómeno universal en el cual las imágenes actúan como “fuerzas invisibles” que rigen y controlan la mente humana y que, tanto Locke como Bacon, advertían que los hábitos del pensamiento se podían inculcar a través de la autoridad, “*by conscious instruction, and by the even more insidious half-conscious influences of language, imitation, sympathy, and suggestion*” (p.26)

Es importante entonces el planteamiento y replanteamiento de las contradicciones que se generan en el trabajo diario del aula. Cómo nuestras creencias y concepciones filosóficas van, inadvertida pero inexorablemente, conformando y moldeando nuestras estrategias educativas, confiriendo énfasis y decidiendo omisiones en los contenidos y cómo van reflejándose sobre todo en el ambiente del aula. Philip Jackson (1968) fue uno de los educadores que señalaron la influencia de estos elementos intangibles en el currículo. Jackson los identificó como mensajes no especificados en el currículo pero que se supone que los estudiantes aprendan y le llamó “currículo oculto” (p. 34).

Hafferty (1998), de la Escuela de Medicina de la Universidad de Minnesota, ha estudiado largamente los efectos del currículo oculto. Este investigador nos invita a que indagemos y reflexionemos sobre “*what they learn, instead of what they are taught.*” (p. 403) Hafferty recomienda que, en lugar de evaluar el contenido curricular, se examinen la política institucional, las actividades de evaluación, las decisiones sobre el uso de recursos y otros aspectos que permitan la reconstrucción de la totalidad del ambiente de aprendizaje para identificar el currículo oculto.

En estudios llevados a cabo con estudiantes de la Escuela de Medicina en la Universidad de Yale (Hafler et al, 2011) se reconoce que existen características culturales y morales que se transmiten a través de la educación informal sin que ello se reconozca de forma explícita en el contenido del currículo formal. Interesantemente, estos investigadores hacen el señalamiento de que la Facultad a su vez está expuesta a mensajes conflictivos durante las actividades formativas y de desarrollo docente en las cuales se especifican contenidos y los modos de evaluar el desempeño estudiantil, perpetuando y reforzando así el poco interés en el aspecto ético o moral del aprendizaje. Concluyen, por tanto, que la misma facultad está expuesta a taras culturales que luego transmiten, sin reconocerlo abiertamente, a través del currículo informal.

Francisco Cisterna Cabrera (2004a, 2004b), de la Universidad de Chile, ha examinado el concepto de currículo oculto desde distintos enfoques educativos y expresa que estos mensajes van moldeando la conciencia desde las ideologías dominantes por lo que el análisis crítico del currículo y sus componentes puede ayudar a comprender cómo estos elementos subliminales se relacionan al tipo de sociedad que, como institución educativa, formamos.

Dell'Ordine (2004) de la Universidad de Buenos Aires es otro educador, entre muchos, que también ha publicado similares hallazgos sobre los efectos del currículo oculto y cómo éste refleja las posturas filosóficas, económicas y políticas de la sociedad y sus estructuras de poder.

Bacon (Dewey, 1910) coincide en esta apreciación y afirma que cada sociedad va conformando hábitos por medio de sugerencias o influencias inconscientes. Estos modales y ademanes particulares surgen desde la imitación que adviene como consecuencia de cómo se percibe la autoridad de esos estratos dominantes.

152

En su obra *El Currículo Oculto*, Torres Santomé (1998) reflexiona a profundidad sobre los mensajes que se experimentan sin que haya conciencia clara de ello, incorporando el marco conceptual de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt. Este educador señala que las "relaciones de poder que existen en cada sociedad tienen una prolongación en el sistema educativo" (p.13). Por lo tanto, insiste Torres Santomé, el currículo es un reflejo del ámbito cultural, pero también del político y económico.

Torres Santomé (1998), en particular advierte sobre la costumbre en la práctica docente de dejarse llevar por la rutina y "en el camino sucumbir a la coerción" de los libros de texto (p. 11). Las editoriales de libros de texto no son consideradas por este autor como empresas "neutrales ni filantrópicas" (p. 166). Asegura que los autores y la propia editorial están comprometidos con ciertas visiones y filosofías ideológicas y políticas. Son en general, según este educador, productos políticos, militaristas y religiosos que responden a esas ideologías predominantes. Muchos de nosotros recurrimos constantemente a los libros de texto para delinear y esbozar el currículo, obviando el hecho de que generalmente estos textos proyectan de forma subrepticia una visión e interpretación de lo que se debe considerar conducta e ideas respetables y dignas.

El currículo oculto y el efecto que tiene el modelaje de los profesores en las escuelas de medicina se ha estudiado de forma prolija (Hafferty, 1994; Hundert, 1996; Coulehan, 2001; Wear, 2009). Hafferty & Franks (1994) insisten en que la mayoría de las características que conforman la identidad de los médicos no se forman por medio del currículo formal, sino más sutilmente y menos oficialmente por el “currículo oculto” (p. 861).

3. ASPECTOS PSICOLÓGICOS DEL COMPORTAMIENTO SOCIAL

Ya hemos señalado que las acciones individuales en un sistema social dependen o son un reflejo de las presiones externas de esa misma sociedad. Aunque Freud pensaba que el individuo permanece como él mismo, ya que, en su “yo interno”, solamente responde a su naturaleza humana y ésta no cambia, algunas nuevas teorías del psicoanálisis están en desacuerdo y afirman que las inclinaciones no son puramente biológicas, sino que provienen del ambiente social (Fromm, 1968). Fromm insiste en que existen mecanismos y conflictos de fuerzas –represión, proyección, transferencia, y otros– que rechazan la concepción mecanicista de Freud.

Es muy interesante y apropiado describir, aunque de forma somera, el pensamiento de Fromm (1968) sobre la influencia del sistema económico capitalista en el comportamiento social de nuestros tiempos. La explicación que ofrece sobre el “yo” es, como dijimos anteriormente, de orden social, en el cual el individuo no es capaz de verse a sí mismo despojado de la visión que tienen los demás sobre él. En síntesis, Fromm expone que el “yo” del hombre en la sociedad moderna reproduce el papel que se espera de él, es un “disfraz” (p. 149) de su función social. La relación que existe entre los miembros de esta sociedad es la de instrumentalidad y manipulación. Las relaciones de trabajo las describe como una relación en la cual los individuos se consideran mercancía y el mercado fija el valor de la misma. Por ejemplo: el obrero vende su energía física y el médico vende su “personalidad” (p.154).

La sociedad paternalista adjudica entonces la autoridad de acuerdo a las funciones sociales –el padre sobre la esposa e hijos, el patrón sobre sus empleados, el profesional sobre sus clientes. Es importante establecer que ese sentimiento autoritario se extiende desde una percepción de superioridad. Según Fromm, este individuo entiende además que su valor en la sociedad depende, tanto de sus pertenencias o posesiones de propiedades y vestimenta, como de su

prestigio o poder. Pertenzo a un grupo: nacionalidad, clase social, *grupo profesional*. La autoridad de este individuo proviene de su estatus socio-económico y de su conocimiento; espera reconocimiento y obediencia porque asume que solamente él sabe qué le conviene al paciente.

El reconocimiento generalizado de esta superioridad crea una sensación de inseguridad en el ciudadano común, el cual se siente de cierta forma protegido cuando se ejerce sobre él esa autoridad y asume posiciones de conformismo y sometimiento que Fromm traduce como el “miedo a la libertad”. Se legitima y acepta la autoridad porque este individuo o ente superior nos protege.

Si trasladamos este razonamiento a la sociedad esclavista del pasado, podemos concebir el porqué fue aceptado tanto tiempo este sistema como uno moral, tanto por los amos, como por los esclavos. Todo este panorama nos permite entender las razones por las cuales nuestra sociedad puertorriqueña exhibe estas características de sometimiento y conformismo, basándolas en la falsa sensación de protección. Esta misma disposición psicológica facilita aceptar el paternalismo manifiesto en la clase médica, traducido en el disfrute de una posición social privilegiada.

154

4. PROFESIONALISMO

Ahora bien, podemos decir que el vocablo *profesional* abarca, en nuestra cultura e idiosincrasia actual, aquel trabajador que posee vastos conocimientos sobre un contenido particular, pero además la palabra involucra actitudes y ademanes de cierta parsimonia. En nuestra cultura, un *profesional* no es igual a un *trabajador*. El trabajador rinde servicios que pueden remunerarse con lo que se conoce como salarios –peso en sal. En cambio, el profesional rinde servicios tales que no es posible calcular su valor y traducirlo a salarios, por lo tanto se le hace el *honor*, le pagamos *honorarios*. Después de todo, por ejemplo, ¿quién puede ponerle precio a la salud?

Cuando hablamos de profesionales en general, nos sobreviene a colación inmediata el término competencia. Un profesional competente debe exhibir características positivas en tres aspectos de su desempeño. El primero, cognitivo, le exige tener conocimientos que le permitan saber qué tiene que hacer en circunstancias relacionadas con su trabajo. El segundo, psicomotor, hace imperativo que, una vez sabe lo que tiene que hacer, el profesional competente

debe tener las capacidades físicas que le permitan poder hacerlo. El tercero, afectivo, es igualmente vital, pues no vale de nada que el profesional sepa y pueda ejercer adecuadamente sus funciones, si no tiene una capacidad volitiva que le estimule a ejercer de forma excelente. Una vez egresados de las instituciones educativas, estos estudiantes se insertan en el mundo de los servicios de salud y su competencia en el desempeño de sus tareas muchas veces se identifica y traduce como *profesionalismo*.

González Maura y González Tirados (2008), sin embargo, adscribe dos dimensiones a lo que se denomina un profesional competente: la dimensión de contenido –cognitiva, psicomotora y afectiva– y añade a ésta la dimensión funcional, la cual describe como una “perspectiva adicional de reflexión crítica sobre el propio desempeño” (párr. 2). Pero, ¿cómo podemos instigar en los egresados esa capacidad de autorreflexión?

Asumimos que esta autorreflexión se da en términos de esos sentimientos y necesidades individuales de sentirse útiles y seres valiosos para la comunidad, de empeñarse en la obtención del bien social. Este análisis debe llevarnos entonces a intentar definir y concretar el concepto del “bien social”. ¿Cuál es la conducta ideal? ¿A quién nos debemos? ¿A nosotros mismos? ¿A los demás? ¿Qué puede mover al estudiante a elegir una conducta ideal?

5. PROFESIONALISMO Y EL BIEN SOCIAL

Rawls (citado en Sanders, 2009) sostiene que los talentos particulares deben utilizarse para beneficio de la sociedad y de los menos afortunados. De igual forma, nos recuerda Sanders, Rousseau consideraba que el deber social tiene prioridad sobre todos los demás deberes. Hostos (2000) establecía que la elección de las profesiones u oficios son una expresión del deber que tenemos de contribuir al bien social y condenaba enérgicamente la elección basada en la expectativa de bienes materiales. Hobbes (1660/2003), en cambio, defendía el deseo de poder como parte racional de la naturaleza humana. La búsqueda constante del poder –intelectual, económico, militar, individual– es aceptada como una inclinación perpetua y con el interés de ganar honra y respeto.

Aunque Maquiavelo (1513/2004) creía que la conducta humana está dominada por el egoísmo, Kant (1995), exponía que el egoísmo, o amor a uno mismo, no puede coexistir con el amor a los demás puesto que el amor a uno mismo

representa el pecado y el amor a los demás representa la virtud. Explica Kant que existen algunos objetivos de la propia existencia que son deberes: “perfección propia y felicidad ajena” (p. 542) y que “...si ha de haber una felicidad tal que sea un deber trabajar por ella...tiene que tratarse de la felicidad de otros hombres...” (p. 544).

Otros como Nietzsche (1995), Marx y Engels (1995) abogaban por la consecución de la felicidad como una expresión de libertad, en la cual el individuo rehúsa someterse a voluntades o intereses ajenos, afirmando la autonomía individual como el valor primordial. Nietzsche habla de la “moral de señores” y la “moral de esclavos”, describiendo esta última como mero reflejo de los valores de la primera y nos dice: “...el anhelo de libertad, el instinto de la dicha...pertenece a la moral” (p. 573). Marx y Engels, por su parte nos advierten del problema de la dominación de clases y el consecuente sometimiento a las ideas que éstas sustentan, por lo cual la comunidad asociada de acuerdo con sus intereses comunes, es la mejor forma de lograr la “libertad personal” y el desarrollo de sus dotes en todos los sentidos” (p. 675).

156

Aristóteles (1995), defiende la postura de que el bien se identifica por cuál es el propósito que nos mueve a actuar, a qué es lo que esperamos lograr, evaluando las consecuencias o resultados de nuestros actos. Así, cada quien debe recibir el premio que sus acciones le merezcan. Podríamos decir que nuestra sociedad entiende que el médico merece sus honores y reconocimiento porque hace el bien.

Kant (1995) entendía, por el contrario, que el bien es una obligación (ética deontológica) y que solamente se puede ejercer el bien a través de la libertad de acción. El individuo debe siempre razonar antes de actuar y el principio que rige su conducta es lo importante. El bien sólo es reflejo del deber y no puede medirse por sus efectos. Debemos guiarnos únicamente por nuestras creencias éticas y morales para tomar decisiones, sin importar cuáles sean las consecuencias. Kant, además, exige que, para que sean realmente valiosas, las acciones deben ser guiadas por el individuo mismo, por sus principios, no por presiones externas.

Asimismo, Skinner (1977) entiende que el reconocimiento a las personas está atado a las causas de su conducta y afirma que “...no estimamos demasiado una conducta que se nos aparece como obvia consecuencia del control aversivo (*sic*), aunque pueda llegar a ser útil” (p. 63). Este psicólogo contemporáneo

rechaza el utilitarismo que evalúa las consecuencias, es decir, niega que si el resultado es bueno, la acción necesariamente es buena. Sin embargo, este razonamiento kantiano de Skinner no le adjudica a la naturaleza humana, a la reflexión interna o autonomía de pensamiento, el ser el único móvil de las acciones y sostiene que la conducta es resultado directo del ambiente y, por lo tanto, para modificar la conducta, simplemente se deben analizar y controlar las circunstancias, es decir, el entorno social.

¿Cómo podemos definir finalmente profesionalismo en términos de nuestra interpretación del significado del bien social? Como muy bien sostiene Habermas (2001), fiel representante de la Escuela de Frankfurt, la moral es colectiva y responde a valores sociales. ¿Qué pertinencia puede tener el pensamiento hostosiano en una sociedad capitalista que le adscribe al poder económico y a las posesiones materiales, el único medio de adjudicar prestigio y reconocer privilegios? La nuestra es una sociedad que Sanders (2009) describe como una en la que se premia a deportistas, estrellas de la televisión o el cine con preferencia al reconocimiento que se le otorga a jueces, maestros y otros servidores, lo cual pone de relieve la “arbitrariedad” de la moral y de la concepción del bien (p. 163).

Ahora bien, Descartes (1996), le adscribe al Hombre la misión de defender los derechos de todos, de los cuales el derecho más importante es “el derecho a pensar por cuenta propia” (p. LXXXIV). Cabe entonces cuestionarnos: ¿es nuestra misión como educadores el definir en qué consiste el bien o es desarrollar en los estudiantes la capacidad para deliberar y decidir por sí mismos?

6. FILOSOFÍA EDUCATIVA

Hostos (2000) concibe la educación como el proceso de educar la razón. Describe el deber del maestro de abolir “la enseñanza basada en la memorización mecánica de información” para lograr la “liberación humana y social” (Villarini, 2004, p. 1). Hostos confía en que los maestros pueden y deben contribuir al surgimiento de una “nueva humanidad” (p. 10).

Freire (2011) nos habla de la necesidad de convertirnos en agentes de cambio, introduciendo a nuestros alumnos al ejercicio del pensamiento crítico con la finalidad de que puedan conocer y, por consiguiente, enfrentar sus realidades cotidianas y transformarse para el bien de ellos y de sus comunidades.

Ovidio D'Angelo (2001) nos dice que, para José Martí, educar es “preparar al hombre para la vida” y que esto implica la necesidad de desarrollar en los alumnos “las dimensiones del pensar, sentir y actuar, en todas las áreas de relación social de la persona” (p. 27). La profesión que nos ocupa nos conmina entonces a la reflexión profunda, a la reevaluación del pensamiento, la reformulación de estrategias y metodologías pedagógicas; es decir, a la metacognición para una verdadera valoración del propósito de la actividad educativa.

Dewey (1981) describe la importancia que tiene la experiencia en el aprendizaje, pero no como meras actividades. Esta práctica tiene que evidenciar un cambio en la conducta, tiene que internalizarse para convertirse en experiencia educativa. Dewey presenta el ejemplo del niño que expone su dedo a una flama. Lo que constituye aprendizaje y verdadera experiencia es la relación que el niño establece entre el dolor y la acción, “...it is experience when the movement is connected to the pain...” (p. 495). Así que este periodo es tan o más importante que el periodo didáctico en la formación final de estos estudiantes.

158

Vygotsky (1978) señala que el desarrollo cognitivo y el “aprendizaje es de orden social” (p. 88) y se desarrolla mejor trabajando en grupos. Su filosofía educativa se asienta en el supuesto de que el lenguaje tiene bases culturales. En particular, Vygotsky (1986) le adscribe un papel importante en la formación del estudiante a estas influencias de tipo afectivo y de interacción grupal con los pares. Su teoría sobre la existencia de la “zona de desarrollo proximal” (p. 86) expone la trascendencia de las experiencias de aprendizaje que se dan por medio de la incorporación de actividades de grupo. El estudiante entonces aprende lo que el maestro dice y también lo que no dice abiertamente pero que proyecta a través de sus actitudes y acciones.

Polman (2010) propone tener en cuenta la “zona de desarrollo próximo” propuesta por Vygotsky, especialmente cuando se trabaja con jóvenes en proceso de aprendizaje de un oficio o carrera profesional. Es importante, según el resultado de sus estudios, sumergirse dentro del marco cultural de los pares ya que esto contribuye al “desarrollo de la identidad de la clase profesional y define las actitudes personales” (p.131).

7. EL EFECTO DEL MODELAJE O CURRÍCULO OCULTO

La teoría cognitiva social de Albert Bandura (2005) establece que existen determinantes variados –capacidades individuales y culturales– que “operan en concierto” (p. 29) para moldear la conducta, la capacidad para adaptarse y para el cambio. Wear (2009) concuerda en que los mensajes ocultos se reciben principalmente a través del modelaje: por ejemplo, el tiempo que el profesor le dedica a escuchar al paciente y a sus estudiantes, el respeto a la dignidad que manifiesta en el trato y otras características del carácter profesional.

La Asociación Médica de los Estados Unidos ha abordado el problema (Hundert, 1996) del efecto erosionante que tiene el comportamiento profesional de las facultades de medicina en las características y actitudes humanistas de los jóvenes. Se le adjudica al ejemplo que estos estudiantes reciben de una facultad que exhibe conducta deshumanizante con sus pacientes y equipo de salud –enfermeros, trabajadores en otras áreas– y que otorga prioridad a consideraciones económicas, la merma en las cualidades profesionales, como responsabilidad y compromiso social en los estudiantes.

Coulehan & Williams (2001) documentan contradicciones entre el currículo de medicina formal o planificado y el currículo informal o modelaje. Estos autores hacen un recuento muy crítico de las experiencias de los estudiantes de medicina y describen de forma estremecedora la huella del currículo oculto: “... *North American medical education favors an explicit commitment to traditional values of doctoring —empathy, compassion, and altruism among them— and a tacit commitment to behaviors grounded in an ethic of detachment, self-interest, and objectivity*” (p. 604)

González Maura y González Tirados (2008), González Maura (2008), Onwegbuzie et al. (2007) y Todhunter et al. (2011), entre otros, han conducido estudios sobre el profesionalismo exhibido por parte de la facultad durante actividades didácticas, incluyendo la fase clínica. Todos coinciden en que el modelaje de actitudes en el trato con los pacientes, con los colegas y también para con sus estudiantes, es parte del currículo informal y que tiene efectos marcados en las actitudes y comportamiento profesional de los egresados.

8. MODELOS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En particular hemos visto que el educador responsable de formar profesionales tiene el deber de plantearse la pregunta de cómo su propio trasfondo filosófico, cultural y educativo se transpira en su quehacer diario en las aulas y, de la misma forma, indagar sobre el efecto que tiene ese trasfondo de cada uno de sus estudiantes. El pedagogo no puede convertirse en un mero trasmisor de datos, tiene que entenderse y proyectarse desde el interior del pensamiento y conciencia propios.

Si la función de un educador es estimular la transformación ciudadana, es indispensable entender cómo se dan los procesos de aprendizaje, cuáles son los estímulos internos y externos que favorecen esa transformación positiva, logrando el razonamiento crítico y el compromiso del estudiante.

Reconocemos que es sumamente importante que el maestro domine su área de especialización: esto es así desde la educación primaria hasta la universitaria. El maestro de escuela elemental tiene la responsabilidad de dominar las técnicas y poseer el conocimiento que le permita llegar al estudiante en edad pre-escolar y de escuela primaria. Por lo tanto, se espera que sea un especialista en su área y no puede ser sustituido por cualquier otro educador. De la misma forma, cuando entramos al aula universitaria, especialmente en programas de escuelas profesionales, el maestro debe tener especialidad en la materia que enseñe.

160

Sin embargo, se espera también que este educador tenga la capacidad para desarrollar, además de profesionales diestros en sus áreas de trabajo, trabajadores con sentido ético y de responsabilidad³, conscientes de la importancia de su trabajo diario y de que contribuyen con ese esfuerzo al mejoramiento de su comunidad. Insiste Ortega y Gasset (1936) en que la tarea de la Universidad es crear profesionales que “sean capaces de vivir e influir vitalmente, según la altura de los tiempos” (p.39). No puede esto ser más cierto que cuando nos referimos al desarrollo de los futuros trabajadores de la salud.

Torres Santomé (2007) expresa que el ambiente y las estrategias didácticas influyen en los procesos de pensamiento del alumno y determinan sus expectativas sobre el éxito o fracaso en sus tareas educativas, afectando el interés y deseo de aprender. Las estrategias tienen que trascender los contenidos y

³ Véase la Visión y Misión de la Escuela de Profesionales de la Salud, RCM, UPR.

contribuir al desarrollo de la motivación. “El profesorado que interactúa con sus alumnos y alumnas de manera más frecuente obtiene resultados más satisfactorios” (p. 163).

Estudios a lo largo del tiempo y en diferentes zonas geográficas, han demostrado que los ambientes educativos en los cuales se promueven estrategias de comparación de capacidades cognitivas, competencia y logro de notas altas entre los educandos, contribuyen al menoscabo del bienestar emocional (Henning, Ey & Shaw, 1998; Kjeldstadli, 2006; Phalen, 2008; Rohe et al 2006; Toews, 1993, 1997; Wang & Holcombe, 2010). Lo amplio de estos hallazgos sugiere que estos factores influyen, independientemente del ambiente cultural y social fuera de las aulas. El apoyo emocional y un ambiente educativo relajado se han relacionado repetidamente con el mejoramiento del aprovechamiento académico (Dunn, 2008; Thomas, 2011).

Más aún, se ha establecido la relación que existe entre la implantación de diversas estrategias educativas no tradicionales, tanto de enseñanza-aprendizaje como de evaluación del aprovechamiento y al establecimiento de ambientes formativos pedagógicos que estimulen y aviven las características altruistas que los jóvenes poseen, con el desarrollo integral y holístico del egresado (Agrawal, Szatmari & Hanson, 2008; Choon, 2008; Hölzel, 2011; Kjeldstadli, 2006; MacFarlane & Gourlay, 2009; Martell, 2011).

La literatura nos informa de estudios sobre el uso de estrategias educativas noveles y no tradicionales. Antepohl (2003) y Baingana et al. (2010) reportan ambos muy buenos resultados luego de la implantación de sistemas basados en resolución de problemas para estudiantes de medicina. Eagan (2010) recomienda estrategias de proyectos de investigación. Martell (2011) hace una presentación muy interesante sobre la incorporación de estrategias basadas en la Teoría Crítica. MacFarlane & Gourlay (2009) trabajaron con tareas de reflexión para estudiantes de enfermería, con los mismos resultados.

Rohe (2006) experimenta con estrategias innovadoras de evaluación y reporta beneficios en la sustitución de la calificación tradicional de “A” a “F” por la calificación de aprobado o reprobado. Este investigador informa de menos niveles de estrés y además de mayor cohesión en el grupo, probablemente por la disminución en el aspecto de la competencia entre los miembros del alumnado.

Es necesario, por lo tanto, iniciar una reflexión profunda y abarcadora sobre los modelos de enseñanza-aprendizaje predominantes en la educación, particularmente en la educación en ciencias de la salud. Hasta dónde prevalecen en nuestra política educativa los modelos conductistas en los cuales el estudiante se concibe como un envase vacío el cual debemos inundar con datos, lo que Freire (2011) identificaba como la educación bancaria.

9. CONCLUSIONES

El estudiante en nuestra sociedad se concibe a sí mismo naturalmente sometido a la autoridad del maestro y del sistema institucional. Como entienden Kant (1995) y Hegel (1807/2004), la individualidad está subordinada al poder. Si coincidimos con los planteamientos de Marx (1995) y Nietzsche (1995), quienes pensaban que el individuo no debe someterse a propósitos que le sean ajenos, es entonces imperativo el análisis reflexivo y crítico de nuestra práctica docente para evaluar y reconocer hasta dónde contribuimos en el desarrollo de esa conciencia crítica liberadora por la que tanto abogaba Freire (2011).

162

Cuando meditamos sobre nuestra filosofía y prácticas educativas, no es posible omitir la perspectiva del pensamiento hostosiano. Sus ideas sobre el deber y la educación son fundamentales dentro de los procesos reflexivos dirigidos a evaluar nuestro universo magisterial. Hostos (2000) analiza el deber en los entes que conforman la sociedad y concluye que: “la relación del deber liga a los vecinos entre sí” (p. 233) y fortalece “el lazo específico que cada día hace conocer mejor a la razón, sentir más a la sensibilidad, estimular con más energía a la voluntad y enfrentar la conciencia individual” (p. 234).

Así pues, el deber se debe percibir en términos individuales e internos, pero dentro de la perspectiva de nuestras relaciones con el resto de la humanidad. Los egresados de las escuelas de las ciencias de la salud forzosamente tienen necesidad de poseer una noción clara de su deber social, según lo entiende Hostos. Una vez reflexionamos sobre los elementos que influyen en nuestra práctica pedagógica, debemos entonces dirigirnos hacia la transformación y la praxis para cumplir con el deber de reforzar, estimular y preservar esas cualidades inherentes de nuestros jóvenes estudiantes.

Dice José Ortega y Gasset (1936) que “...en la vida, las posibilidades no se realizan por sí mismas, automáticamente; es preciso que alguien, con sus manos y su mente, con su esfuerzo y con su angustia, les fabrique su realidad” (p. 17). Es forzoso que los profesores universitarios emprendamos la tarea de aceptar el reto y el desafío que las palabras de este pensador nos plantean.

REFERENCIAS

- Agrawal, S., Szatmari, P. & Hanson, M. (2008). Teaching Evidence-Based Psychiatry: Integrating and Aligning the Formal and Hidden Curricula. *Academic Psychiatry*. 32(6): 470-474.
- Antepohl, W. (2003). A Follow-up of Medical Graduates of a Problem-Based Learning Curriculum. *Medical education*. 37(2): 155-162.
- Aristóteles. (1995). Diecisiete capítulos de la Ética Nicomaquea. En: L. O. Gómez y R. Torretti (Eds.) *Problemas de la filosofía: Textos filosóficos clásicos y contemporáneos*. (2ª Ed. rev., pp. 503-537). San Juan, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Baingana, R.K, Nakasujja, N., Galukande, M., Omona, K., Mafigiri, D. & Sewankamba, N.K. (2010). Learning Health professionalism at Makerere University, Uganda: An Exploratory Study Amongst Undergraduate Students. *BMC Medical Education*. 10:76. doi: 10.1186/1472-6920-10-76
- Bakker, G. & Clark, G. (1994). *La explicación: Una introducción a la filosofía de la ciencia*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- Bandura, A. (2005) The evolution of Social Cognitive Theory. En: K. J. Smith & M. A. Hitt (Eds.) *Great Minds in Management*. pp. 9-35. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Choon, G., Hoon E.K., Wong & M.L., Koh, D. (2008). The effects of problem-based learning during medical school on physician competency: a systemic review. *Canadian Medical Association Journal*, 178(1): 34-41. doi:10.1503/cmaj.070565.
- Cisterna Cabrera, F. (2004a). Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Recuperado de: <http://afm.blogia.com/2004/090108-currículum-oculto-los-mensajes-no-visibles-del-conocimiento-educativo.php>
- Cisterna Cabrera (2004b). La enseñanza de la historia y currículum oculto en la educación chilena. *Docencia*. 23: 48-59.
- Coulehan, J. & Williams, P. (2001). Vanquishing Virtue: The Impact of Medical Education. *Academic Medicine*. 76(6): 598-605.
- D'Angelo Hernández, O. (2001). *Sociedad y educación para el desarrollo humano*. La Habana: Publicaciones Acuario.

- Descartes, R. (1996). *El discurso del método*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Dewey, J. (1910) *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co. Publishers. Reproducido en 2012 del ejemplar de la Biblioteca Pública en Lexington, Kentucky por Filiquarian Publishing.
- Dewey, J. (1988). *The Philosophy of John Dewey: Two Volumes in One*. Vol. 1: The Structure of Experience. Vol. II: The Lived Experience. John McDermott, Editor. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dell'Ordine, J.L. (2004). *Pedagogía visible y educación invisible*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.astrolabio.net/educacion/articulos/108847488938285.html>
- Freire, P. (2011). *Pedagogy of the oppressed*. Traducción de Myra Bergman Ramos. New York: Continuum Books.
- Fromm, E. (1968) *El miedo a la libertad*. Traducción de Gino Germani. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- González Maura, V. y González Tirados, R. M (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI 47(7): 185-209. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie47a09.pdf>
- González Maura, V. (2008) El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. 33(7). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/741Gonzaez258.PDF>
- Habermas, J. (2001). Excurso: Trascendencia desde dentro, trascendencia hacia el más acá. En: E. Mendieta (Ed.) *Israel o Atenas: Ensayos sobre religión, teología y racionalidad*. (pp. 87-119). Madrid: Editorial Trotta.
- Hafferty, F.W. & Franks, R. (1994). The Hidden Curriculum, Ethics, Teaching, and the Structure of Medical Education. *Academy of Medicine*. 69(11):861-871.
- Hafferty, F.W., (1998). Beyond Curriculum Reform: Confronting Medicine's Hidden Curriculum. *Academy of Medicine*. 73(4): 403-407.
- Hafler, J.P., Ownby, A.R., Thompson, B.M., Fasser, C.E., Grigsby, K., Haidet, P., Kahn, M.J. & Hafferty, F.W. (2011). Decoding the Learning Environment of Medical Education: A Hidden Curriculum Perspective for Faculty Development. *Academy of Medicine*. 86(4): 440-444.
- Hegel, G. W. F. (2004) Fenomenología del espíritu. [Reproducción electrónica del texto original publicado en 1807] Recuperado de: <http://creandopueblo.files.wordpress.com/2011/09/hegel-fenomenologicc81a-del-espicc81ritu.pdf>
- Henning, K., Ey, S. & Shaw, D. (1998). Perfectionism, the impostor phenomenon and psychological adjustment in medical, dental, nursing, and pharmacy students. *Medical Education*. 32: 456-464.
- Hobbes, T. (2003) El Leviatán. [Biblioteca Virtual Universal] Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/656384.pdf> (Obra original publicada en 1660)

- Hostos, E.M. (1988) La peregrinación de Bayoán. En: *Obras completas*. Vol. I, Tomo I. Edición crítica. Instituto de Cultura Puertorriqueña. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Hostos, E.M. (2000). Tratado de moral. En: *Obras completas*. Vol. IX., Filosofía. Tomo I. Edición crítica. Instituto de Estudios Hostosianos. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Hölzel, B., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S.M., Gard, T. & Lazar, S. (2011). Mindfulness Practice Lead to Increases in regional Brain Gray Matter Density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*. 191: 36-43. doi: 10.1016/j.pscychrens.2010.08.006
- Hundert, E.M., Hafferty, F.W. & Christakis, D. (1996). Characteristics of the Informal Curriculum and Trainees Ethical Choices. *Academy of Medicine*. 71(6): 624-642.
- Jackson, P. (1968). *Life in the Classrooms*. Chicago: Holt, Rinehart & Weston.
- Kant, E. (1995) Metafísica de la moral. Fines que son deberes. En: L. O. Gómez y R. Torretti (Eds.) *Problemas de la filosofía: Textos filosóficos clásicos y contemporáneos*. (2ª Ed. rev., pp. 539-545). San Juan, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Kjeldstadli, K., et al. (2006). Life satisfaction and resilience in medical school: A six-longitudinal, nationwide and comparative study. *BMC Medical Education*. 6:48. doi: 10.1186/1472-6920-6-48
- MacFarlane, B & Gourlay, L. (2009). The reflection game: enacting the penitent self. *Teaching in Higher Education*. 14(4): 455-459. doi: 0.1080/13562510903050244
- Marín Campos, A. (2002). *Professional Development of Medical Students: A longitudinal Study of the First Two Years of the Medical Program*. (Disertación doctoral) Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, San Juan, Puerto Rico.
- Martell, C. (2011, 9 de abril). *Throughout the History Textbook: Changing Social Studies Texts and the Impact on Students*. Investigación no publicada. Presentada en: Annual Meeting of the American Educational Research Association. Nueva Orleáns: LA. EE.UU. Recuperada de ERIC.
- Maquiavelo, N. (2004). *El Príncipe*. [La Biblioteca Virtual]. Recuperado de: http://www.laeditorialvirtual.com.ar/Pages/Maquiavelo/Maquiavelo_ElPrincipe.htm (Obra original publicada en Florencia, 1513).
- Marx, K. y Engels, F. (1995). La concepción materialista de la historia. En: L. O. Gómez y R. Torretti (Eds.) *Problemas de la filosofía: Textos filosóficos clásicos y contemporáneos*. (2ª Ed. rev., pp. 565-573). San Juan, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Nietzsche, F. (1995). La trasmutación de todos los valores. En: L. O. Gómez y R. Torretti (Eds.) *Problemas de la filosofía: Textos filosóficos clásicos y contemporáneos*. (2ª Ed. rev., pp. 565-573). San Juan, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Ortega y Gasset, J. (1936) *Misión de la Universidad*. Madrid: Imprenta Galo-Sáez.
- Onwegbuzie, A.J., Witcher, A.E., Collins, K., Filer, J.D., Wiedmaier, C.D. & Moore, C. (2007). Student's Perceptions of Characteristics of Effective College Teachers: A validity

- Study of a Teaching Evaluation Form Using a Mixed Methods Analysis. *American Education Research Journal*. 44(1): 113-160. doi: 10.3102/0002831206298169
- Phalen, K. (October, 2008). Medical student stress and burnout leave some with thoughts of suicide. *Annals of Internal Medicine News*. Recuperado de: <http://www.ama-assn.org/amednews/2008/10/20/prsb1020.htm>
- Polman, J.L. (2010). The zone of proximal identity development in apprentice learning. *Revista de Educación*, No. 353. pp.129-155.
- Rohe, D., Barrier, P., Clark, M., Cook, D., Vickers, K. & Decker, P. (2006). The benefits of pass-fail grading on stress, mood, and group cohesion in medical students. *Mayo Clinic Proc.* 81(11): 1443-1448.
- Sanders, M. J. (2009). *Justice: What's The Right Thing To Do?* N.Y.: Farrar, Straus, & Giroux.
- Skinner, B.F. (1977). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Traducción de Juan José Coy. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Thomas, S., Haney, M., Pelic, C.M., Shaw, D. & Wong, J. (2011). Developing a Program to promote Stress Resilience and Self-care in First-year Medical Students. *Canada Medical Education Journal*. 2(1): e32-e36.
- Todhunter, S., Cruess, S.R., Cruess, R.L., Young, M. & Steinert, Y. (2011). Developing and Piloting a Form for Student's Assessment of Faculty Professionalism. *Advance in Health Science Education*. 16:223-238. doi: 10.1007/s10459-010-9257-0
- Toews, J.A. (1993) Stress Among Residents, Medical Students, and Graduate Science (MSc/ Ph.D.) Students. *Academy Medicine*. 546-548.
- Toews, J. A. (1997). Analysis of Stress Levels Among Medical Students at Four Canadian Schools of Medicine. *Academy Medicine*, 72: 997-1002.
- Torres Santomé, J. (1998). *El Currículo Oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres Santomé, J. (Noviembre, 2007) *Performance indicators as a strategy for counter-reformist change in educational policy*. JCEPS: 5(2). Universidad de A Coruña, España.
- Villarini, J. (2004). *Desarrollo de la conciencia moral y ética: teoría y práctica*. San Juan: Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner & Ellen Soubberman (Eds.) Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Alex Kozulin, Editor y traductor. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Wang, M. & Holcombe, R. (2010). Adolescents Perception of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*. 47(3): 633-662. doi: 10.3102/0002831209361209
- Wear, D., & Skillicorn, J. (2009) *Hidden In Plain Sight: The Formal, Informal, and Hidden Curricula of a Psychiatry Clerkship*. 84(4): 451-458.