



Investigación en
Educación Médica

<http://riem.facmed.unam.mx>



ENSAYO CRÍTICO

Aptitudes y educación médica en tiempos oscuros. Parte I



Leonardo Viniegra-Velázquez*

Unidad de Investigación en Medicina Basada en Evidencias, Hospital Infantil de México Federico Gómez, Ciudad de México, México

Recibido el 8 de febrero de 2017; aceptado el 1 de mayo de 2017

Disponible en Internet el 3 de junio de 2017

PALABRAS CLAVE

Orden cultural;
Colapso civilizatorio;
Educación pasiva;
Atributos
degradantes;
Experiencia vital;
Educación médica

Resumen La parte I del ensayo sobre *aptitudes y educación médica en esta época oscura*, inicia con una afirmación, entender la educación *realmente existente* supone descifrar nuestro tiempo y reconocer, en principio, que el *orden cultural* (lo que nos hizo «humanos») subordinó al orden biológico y dio forma a cada periodo histórico hasta el actual caracterizado como: *el agotamiento y la ruina de una civilización basada en el lucro sin límites que mercantiliza lo más sublime y lo más vil de la condición humana, y hace rentable las peores atrocidades y la devastación planetaria*. ¿Cómo calificar a la educación que coexiste «en silencio» con tal degradación?, como pasiva y permisiva al tener que cumplir su papel social (real, no idealizado) de reproducir las ideas y prácticas dominantes, y ahora los *atributos degradantes*: pasividad, individualismo, competitividad, consumismo que subyacen al colapso civilizatorio.

La educación prevalente es *pasiva* porque al desestimar la *experiencia vital* de los educandos, propicia un tipo de aprendizaje sin sentido y efímero cuya base es una idea de conocimiento como consumo y retención de información. Se especifican los caracteres de la *educación pasiva* en términos de programas, perfiles, actividades escolares, evaluación, idea de progreso y consecuencias sociales (cuya faz de moda son las competencias profesionales) y que, lejos de impulsar la superación espiritual, intelectual y moral de la condición humana, es «cómplice involuntaria» del colapso.

Al final se hacen consideraciones acerca de la educación de los médicos y se argumenta por qué, a pesar de numerosas iniciativas de mejora, permanece presa de la educación pasiva y es arrastrada por la degradación.

© 2017 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

* Autor para correspondencia. Dr. Márquez núm. 162. Col. Doctores. Del. Cuauhtémoc. Cd. Mx. México. C.P. 06720. Tel.: Oficina: 52 28 99 17 Ext 4106 Domicilio: 56 69 19 37.

Correo electrónico: leonardo.viniegra@gmail.com

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2017.05.003>

2007-5057/© 2017 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

KEYWORDS

Cultural order;
Civilisation collapse;
Passive education;
Degrading attributes;
Life experience;
Medical education

Aptitudes and medical education in dark times. Part I

Abstract Part I of the essay on aptitudes and medical education in this dark age begins with a statement: the understanding of education requires to decipher our time and recognise that the cultural order (that which makes us “humans”) subordinated the biological order and gave form to each historical period up to the current one. This is characterised as: the exhaustion and ruin of a civilization, based on the limitless quest for profit that allows commercialisation of the most sublime and vilest of the human condition, and make a profit from the worst atrocities and planetary devastation. How to characterise the education that coexist “silently” with such degradation? As passive and permissive on having to fulfil its social role (real, not idealised) of reproducing prevailing ideas and practices, and now the *degrading attributes*: passivity, individualism, competitiveness, consumerism that underlie the collapse of civilization.

Prevalent education is *passive* because it ignores the life experience of students. It promotes an ephemeral learning without direction, based upon an idea of knowledge as the ingestion and retention of information. The characters of *passive education* are specified in terms of programs, profiles, school activities, evaluation, idea of progress, and social consequences (in which the current fashion phase are professional competences), which far from promoting the spiritual, intellectual and moral improvement of human condition, are “involuntary accomplices” of the collapse.

At the end considerations on the education of physicians are made and it is argued why, despite numerous improvement initiatives, it remains captivated by *passive education* and dragged down by degradation.

© 2017 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

«Los miembros de la sociedad de consumidores son ellos mismos unos bienes, y es la cualidad de ser un bien de consumo lo que los convierte en miembros de derecho de esa sociedad. Convertirse y seguir siendo un bien vendible es el objetivo máximo del consumidor, aunque en general sea de manera latente y pocas veces consciente».

Zygmunt Bauman

Introducción

Hablar de *aptitudes* requiere de entrada una aclaración. El significado de las palabras suele variar dependiendo del contexto de uso, aquí interesa distinguir entre dos de ellos: a) en una conversación, una alocución o en textos de carácter informativo, descriptivo o narrativo donde un vocablo suele ser intercambiable por sinónimos preservando el sentido del mensaje, y b) al interior de un entramado teórico donde funciona como *concepto*, adquiere un carácter único y no admite sinonimia. En el primer caso aptitud es intercambiable por habilidad, talento, capacidad o competencia; en el segundo, que es el caso de este ensayo, es un concepto central de la teoría de la educación participativa expuesta con amplitud en dos obras^{1,2} cuyo primer bosquejo salió a la luz hace tres décadas a propósito de la educación médica³, que alude a *potencias intelectivas diferenciadas* que se desarrollan mediante el ejercicio de la *crítica* y hacen posible la elaboración del conocimiento por parte del educando.

Ahora procede una justificación del título que supone precisar aspectos nodales de la teoría de la educación participativa y sus implicaciones para la formación de los

médicos, que representa otra forma de entender la educación y practicarla, y una alternativa promisoría en un mundo asolado por una degradación omnimoda que se ha convertido en un lugar inhóspito, incierto, excluyente y peligroso⁴ que testimonia, entre otras cosas, el fracaso civilizatorio de la educación prevaleciente cada vez más al servicio de los intereses empresariales que, por un lado, imprime en el imaginario de las y los estudiantes una idea de progreso basada en el poder adquisitivo y de consumo y, por el otro, se desentiende o ha dejado de lado en su ideario y sobre todo en su accionar otras connotaciones dignificantes del progreso: superación espiritual, intelectual, moral y convivencial de la condición humana (donde lo material es un supuesto y, a menudo, un maquillaje), y que lejos de denunciar, mitigar, detener o contrarrestar los efectos de la degradación en que nos encontramos, ha permanecido mayormente impasible, indiferente o permisiva y hasta cómplice.

Llevar e implementar los postulados de la *educación participativa* en la formación de los médicos implicaría una refundación del proceso educativo sobre otras bases epistemológicas –la idea de conocimiento– donde lo decisivo es la creación de ambientes propicios para el ejercicio de la *crítica* a fin de desencadenar y desarrollar las *potencialidades cognoscitivas* inherentes a los educandos, que al tomar la forma de *aptitudes* a manera de núcleo generativo de un aprendizaje liberador, hacen posible la elaboración de su propio conocimiento (aquí el consumo, la acumulación y la retención de información son secundarias y de escasa relevancia), cuyo tratamiento será el motivo principal de la segunda parte de este ensayo.

La educación existente espejo de la civilización actual

Para penetrar en las entrañas de la educación de nuestro tiempo, más allá de lo que se difunde y se nos hace creer, la clave está en descifrar la naturaleza de las sociedades actuales teniendo en mente esta fórmula: «*los rasgos que caracterizan a una sociedad en cierto periodo histórico, son el indicio más revelador del tipo de educación que prevalece*»⁵. Es decir, para entender la educación *realmente existente* resulta obligado identificar, como punto de partida, los rasgos *más profundos y distintivos* que marcan, de muy diversas formas, a las sociedades de nuestro tiempo; sin embargo, no se trata de ahondar en cada sociedad específica, sino en el momento histórico de nuestra civilización que, no obstante su infinita diversidad, ha sido uniformizada por una fuerza incontrastable, las políticas económicas impuestas a nivel supranacional que representan: una ofensiva implacable contra los trabajadores y los derechos laborales, el debilitamiento o desaparición del estado del bienestar, la apertura total de los mercados, desregulación financiera, especulación irrestricta y concentración escandalosa de la riqueza⁶. Esta imposición de los países hegemónicos no sería viable sin la profusión y penetración de ideas correlativas que sujetan mentes y cuerpos de los ciudadanos (favorecidas por el uso generalizado y creciente de las tecnologías de la información y comunicación que interconecta a millones de usuarios por las redes), manteniendo bajo control la disidencia y la protesta de los desfavorecidos que son la inmensa mayoría.

El orden cultural

Entender el presente requiere, en principio, reconocer algo esencial que se pierde de vista, las sociedades humanas surgieron y se desarrollaron según un *orden* distinto al biológico: *el orden cultural*⁷. Brevemente, la aparición del *homo sapiens* que supuso concienciación progresiva del sí mismo, del exterior veleidoso y amenazante, de su identidad y pertenencia colectivas, de sus potencialidades cognitivas y sus posibilidades técnicas, y de la inexorabilidad de la muerte, dio origen a un orden evolutivamente inédito: *el cultural* (lo que nos hizo humanos) bajo una lógica *antropocéntrica* con tres variantes entreveradas: a) *egocéntrica*: el yo autorreferencial, sus deseos, conflictos internos, gustos, preferencias y pretensiones de dominio sobre los otros integrantes del grupo; b) *etnocéntrica*: la identidad y la lealtad al grupo, la tribu, el clan, la clase, los orígenes, la tradición o la religión y su perpetuo conflicto y rivalidad con «los otros»: enemigos, bárbaros, infieles, extraños, desconocidos, diferentes o inferiores, en lucha interminable por la supremacía (los conflictos y las guerras como invariante de la historia humana), y c) *antropocéntrica* propiamente dicha que se manifiesta principalmente en las *formas de interacción* de los humanos con los objetos del mundo natural donde predominan razones utilitarias, posesivas, exploratorias, domesticadoras, predatoras o de disfrute y entretenimiento, y en la manera de entender los acontecimientos favorables o adversos de la naturaleza y

proceder ante ellos (los prolegómenos de las religiones primitivas).^a

El *orden cultural* una vez que apareció subordinó al orden biológico del que provino: las colectividades se fueron sobreponiendo paulatinamente por medios cognitivos, técnicos y organizativos (no biológicos) a las inclemencias del clima, a la escasez de alimentos, a la muerte prematura, a la inseguridad inmanente o a la vulnerabilidad ante catástrofes y adversidades varias, modificando su existencia y sus formas de ser. El orden cultural que supeditó al biológico, fue la lógica organizativa que dio fisonomía de las sociedades humanas en incontables momentos de una historia en progresión inexorable hacia la complejidad. Así, dentro de este orden, las sociedades humanas en sus claroscuros han hecho realizaciones magníficas y perpetrado genocidios y catástrofes; en este devenir han creado infinidad de saberes prácticos, artísticos, técnicos o teóricos dentro de los que cabe destacar los relativos a las propias sociedades (pasadas y actuales) y sus interacciones: conjuntos de ideas y conceptos que desvelan diferentes facetas de su intrincado movimiento como lo social, lo político, lo jurídico, lo económico, lo artístico, lo técnico o lo científico, que ahora son herramientas imprescindibles para entender los acontecimientos y vicisitudes humanas, como es el caso de la educación que nos ocupa en este trabajo.

Ahora bien, el *orden cultural antropocéntrico* que subyace a los conflictos perpetuos y a las pretensiones inextinguibles de dominación, pasa por un trance histórico de inusitada descomposición porque, como nunca antes, está supeditado a los intereses del lucro sin límites cuyos agentes son una exigua minoría («la clase corporativa» propia del capitalismo en su fase actual); es decir, el poder y la dominación a escala global operan sin cortapisas al servicio de esos intereses, reconfigurando las relaciones sociales bajo condiciones y circunstancias *incompatibles* con formas de vida humana dignas de este calificativo para la gran mayoría de la población y con la preservación de nuestro hábitat común (la devastación planetaria por causa humana que ensombrece el futuro para las siguientes generaciones, es muestra palmaria de la subordinación del orden biológico al cultural en su versión etnocéntrica más codiciosa, depredadora, destructiva, implacable y criminal). Aquí un sucinto recuento argumentativo de las *incompatibilidades* –todo agravado por una superpoblación absoluta y sin control– que son del dominio público:

- a) Aumenta la *concentración* de la riqueza material –no la espiritual ni la moral– con su estela de *desigualdad, pobreza, marginación, población redundante y exclusión irrevocable* de sectores crecientes de la población (¡los mayores logros del neoliberalismo!).
- b) Las condiciones de trabajo son cada vez más precarias, inestables y estresantes, y el horizonte laboral de las

^a El antropocentrismo es una perspectiva de entendimiento, de búsqueda cognitiva, de apreciación valorativa y de formas de interacción de los grupos con respecto al mundo natural y humano, a partir de sus necesidades de sobrevivencia y permanencia, de sus intereses utilitarios, sus deseos de dominio, sus proyecciones antropomórficas, sus creencias, gustos, preferencias, incertidumbres o temores.

nuevas generaciones está signado por la incertidumbre, la inseguridad y el descarte⁸.

- c) El otrora estado del bienestar se dismantela y es suplantado por el de la seguridad y el control que restringe y constriñe las libertades, espía y vigila a los ciudadanos anulando la intimidad y la privacidad, e infunde desconfianza y temor paralizantes⁹.
- d) El desarrollo científico y tecnológico lejos de ser la avanzada del progreso auténtico, responde *primariamente* a los intereses de lucro y rentabilidad, y opera *principalmente* como dispositivo de control de conciencias y cuerpos al servicio del poder y la dominación¹⁰. Como observa Z. Bauman: «*Ya no desarrollamos técnicas «para» hacer lo que queremos hacer, sino que seleccionamos cosas para hacer solo porque existe la tecnología para hacerlas*»¹¹.
- e) Las condiciones de existencia de la mayoría son adversas para formas de vida digna, satisfactoria, estimulante, serena, fraternal o solidaria.
- f) La corrupción sistémica entreverada con la delincuencia se universaliza.
- g) Persiste el abuso y el despojo de los fuertes sobre los débiles. Las guerras, «en tiempos de paz», se diversifican, enmascaran y operan como modos velados de subversión y «negociación» para socavar regímenes insusos y despojar, aterrorizar o eliminar inconformes o en rebeldía de dentro y de fuera.
- h) El terrorismo, estrategia de dominación, se sale de control perpetrando atrocidades inauditas que sume a poblaciones inermes en el temor y la desesperación.
- i) La tragedia de la migración forzada, interna y externa, por hambre, precariedad, inseguridad, violencia o terror se extiende y acrecienta.
- j) «La civilización de los excesos y los residuos» contamina aire, aguas y suelos, nos envenena larvada e inexorablemente y convierte en «desechos» a los excluidos.
- k) Se extiende la devastación, la extinción acelerada de especies –salvo las plagas que se reproducen sin control por la presencia humana– y crece el calentamiento global irreversible que atentan contra la viabilidad de la vida planetaria y en particular la humana, y anulan espacios vitales y oportunidades para las futuras generaciones^{12,13}.

Este panorama que tiene infinidad de expresiones, apariencias, intensidades y matices en regiones y sociedades específicas, nos revela una etapa histórica inhóspita para las diversas formas de vida, de situaciones de inseguridad e incertidumbre absolutas para casi todos, extraviadas de valores en las formas de ser, de actuar y de convivir de grupos y sociedades, y vacías de verdadero sentido existencial, que justifica y fundamenta un diagnóstico que juzgo ineludible: «*Nuestro mundo asolado por una degradación omnimoda es evidencia del agotamiento y la ruina de una civilización basada en el lucro sin límites, que ha convertido en mercancía lo más sublime y lo más vil de la condición humana, y en rentable las peores atrocidades y la devastación planetaria*»¹⁴. En otras palabras, asistimos al derrumbe de los valores *espirituales* y *morales* como ideal de la condición humana, anclado en lo más recóndito de las subjetividades se perpetúa, perdura y llega a extremos

inéditos de descomposición por su carácter global y porque ¡ni siquiera se percibe como tal!

No es de extrañar que el diagnóstico aludido sea opuesto a lo que difunden con insistencia los medios masivos de control global que sin ambages nos espeta algo así: «Hemos llegado a la edad de las *sociedades del conocimiento*, encabezada por las democracias avanzadas que gestionan las tecnologías para el progreso y el logro de formas superiores de convivencia, de respeto y garantía de los derechos humanos y sociales a escala universal». Tal visión cincepada en las mentes inermes (la inmensa mayoría) revela un aspecto clave de la dominación en nuestro tiempo: el control de conciencias y cuerpos que operan los medios masivos de persuasión y manipulación al servicio de los intereses dominantes a escala global. Los *cuasi-omnipotentes* medios de control con su efecto de exclusión de los discursos disidentes nos hacen creer en una realidad inexorable, donde el colapso es «solo una fase obligada, dolorosa y transitoria de nuestro camino ascendente hacia el progreso». Esta consigna opera ocultando la degradación y encubriendo su raíz: el *orden cultural antropocéntrico* en su peor versión histórica que nos arrastra al colapso civilizatorio. En las penetrantes palabras de Malcolm X: «*Si no estás prevenido ante los medios de comunicación, te harán amar al opresor y odiar al oprimido*».

La educación predominante

De regreso a la fórmula propuesta que vincula sociedad y educación cabe preguntarse, ¿cómo calificar a la educación que impera en nuestro mundo en sus diferentes niveles y modalidades, aun en la formación profesional y de posgrado que, con significativas y honrosas excepciones, parece haber «coexistido impasible y pacíficamente» con la degradación progresiva hasta la quiebra civilizatoria? En la respuesta a esta interrogante caben varios adjetivos, de un lado: pasiva, indiferente, inefectiva u omisa; del otro: sumisa, permisiva o cómplice. De aquí deriva otra pregunta inquisitiva: ¿por qué ha sido así? La respuesta hay que buscarla en las características de la educación en las sociedades actuales, donde la inmensa multiplicidad de sistemas educativos en su aparente diversidad, inclusive aquellos que se autocalifican progresistas, de vanguardia, innovadores o mejores que sus competidores, en el fondo son equiparables por ciertos rasgos que se infieren del desempeño profesional y social de los egresados al convertirse en ciudadanos: acomodaticios, sintónicos, indolentes o sumisos ante la degradación y las fuerzas que subyacen al colapso civilizatorio (nuevamente aquí es necesario reconocer múltiples excepciones con escasa o insuficiente influencia a escala global). Dentro de estos rasgos que la escuela contribuye a reproducir en lo social –por acción u omisión– sin desconocer que se «respiran» desde la más temprana edad en las densas atmósferas del mundo actual y constituyen una especie de *ethos* de la condición humana hoy en día, destacan:

- 1) La *pasividad* ante los excesos y abusos del poder y la dominación manifiesta, en el mejor de los casos, en protestas reactivas –no anticipatorias– ante tales agravios, cuando no en la indiferencia, la inacción o la sumisión.

- 2) El *individualismo*: «cada quien lo suyo y sálvese quien pueda», que se acomoda a la degradación, diluye los vínculos de solidaridad, comunidad y pertenencia, distancia de los intereses colectivos y sus reivindicaciones, y ciega o genera indiferencia con acontecimientos más allá del círculo cercano, por más que revelen graves atentados a la dignidad humana y amenazas latentes que a todos nos atañen.
- 3) La *competitividad* que refuerza y se nutre del individualismo al favorecer vínculos de rivalidad y oposición, y exacerbar la *voluntad de dominio* con sus secuelas: conflictos latentes o abiertos, abuso, opresión, sumisión, resistencia, exclusión.
- 4) El *consumismo* real o imaginario que es el sostén de un sistema que devasta el planeta; que suplanta y adultera los vínculos intersubjetivos, y controla hasta los deseos de la gente al inducirlos, encauzarlos y satisfacerlos por medio del mercado de consumidores (ver epígrafe).
- 5) La *vulnerabilidad a la manipulación* por los asuntos que escapan al entendimiento propiciada por una formación hiperespecializada y reduccionista.^b

Designo *atributos degradantes* a estos rasgos porque subyacen a la insensibilidad, la indiferencia, la ceguera y hasta la complicidad con la degradación que todo lo penetra, y a la *permissividad* con ese ánimo desaforado de lucro que casi no encuentra cortapisas y resistencias para hacer prevalecer sus intereses y llevarlos a las consecuencias más extremas, destructivas y funestas.

Para entender el porqué de la vigencia universal de esta educación que contribuye a la reproducción social de los *atributos degradantes*, es preciso remontarse al pasado cuando la división social del trabajo *disoció* la producción del uso del conocimiento; así los científicos o sus equivalentes para otros tiempos y culturas asumieron el encargo social de generarlo y a la escuela se le asignó el papel de resguardar, acumular, ordenar y transmitir los saberes. Desde tiempos lejanos, en la labor escolar se tendió a considerar equivalentes información y conocimiento, y a favorecer actitudes receptivas, aquiescentes y, a la larga, dogmáticas y acrílicas con «las verdades establecidas», o sea, ha basado su accionar y justificar sus acreditaciones en una idea de conocimiento –más implícita que explícita– como *consumo, acumulación y retención de información*, con muchas variantes y matices, dentro de la gran diversidad de los sistemas educativos.

He aquí la razón –epistemológica– que justifica designar a la educación prevaleciente como *pasiva* porque el papel de los educandos lejos de ser partícipes en la generación del conocimiento y protagonistas de su aventura cognitiva vital, es el de espectador, consumidor y acumulador¹⁵.

^b En la hiper-especialización reduccionista que denomino *especialización excluyente*, el profesional de cualquier campo restringe sus *intereses cognitivos* a la propia especialidad y deja de lado el contexto histórico y social que le tocó vivir, así se trate conflictos y problemáticas acerca de sí mismo, del círculo cercano o de acontecimientos que lo sacuden o afectan, de ahí su vulnerabilidad a la mediatización y manipulación con respecto a cuestiones que desconoce o no le suscitan el menor interés cognitivo.

El papel histórico y social de la escuela

Los argumentos precedentes son divergentes o contrarios al eslogan que permanece inmovible: «a mayor escolaridad mayor progreso», ya que la escuela no es ni ha sido una institución realmente liberadora¹⁶, con autonomía de las fuerzas sociales en pugna representadas por los diversos intereses de los grupos, etnias, clases o sectores que suelen ser divergentes, opuestos o antagónicos. Su *papel* como aparato ideológico del Estado¹⁷ es contribuir a la reproducción social de las ideas y prácticas prevalentes que sostienen los intereses dominantes (ahora, los del lucro sin límites)¹⁸. Esto explica el férreo condicionamiento a permanecer dentro de la *pasividad* y así cumplir su rol asignado: controlador de mentes y mantenedor del *statu quo*. Tal accionar de la escuela –el efectivo, no el idealizado– la evidencia como mayormente anodina, superflua e irrelevante para contrarrestar las poderosas fuerzas que conforman las subjetividades en estos tiempos oscuros, al reproducir los *atributos degradantes* y, por ende, la atmósfera moral y espiritualmente enrarecida donde anida la quiebra civilizatoria.

Tomar conciencia de los condicionamientos y límites impuestos a la escuela por el poder hegemónico que, desde tiempo atrás, es de carácter supranacional¹⁹, no implica desconocer o desestimar innumerables esfuerzos –a lo largo del tiempo– por cambiar las sociedades por medio de la educación²⁰ y, menos aún, claudicar en tal empeño pues se trata de un anhelo perenne de los educadores y de las y los ciudadanos progresistas, que también ha animado a quien esto escribe a desarrollar sus ideas y proponer otra forma de pensar y practicar la educación en la búsqueda de otro tipo de humanos (capaces de emprender derroteros divergentes de la degradación) y de otro mundo posible. Insisto en formular lo más reciente de mis ideas y experiencias educativas, y proponerlas como alternativa a la educación actual –casi contra toda evidencia de factibilidad a gran escala, dada la experiencia histórica de escasos alcances y reiterados fracasos– por dos razones principales: a) considero que al descifrar ciertas claves de la conformación de las subjetividades actuales (ver adelante), cuento con los elementos necesarios para idear y desarrollar un tipo de educación diametralmente distinto del pasivo, porque se sustenta en el ejercicio sistemático de la *crítica* como estrategia cognoscitiva polifacética y entraña un proceso efectivamente liberador. b) Como humanidad nuestra civilización se ha degradado en lo espiritual, moral y convivencial y, en lo material, ha provocado la mayor catástrofe de nuestra historia representada por un atentado sin precedentes a la viabilidad de la vida en su conjunto (la humana, de las más perjudicadas a largo plazo), debido a la devastación y polución del ecosistema cuya expresión más alarmante es un calentamiento global antropogénico, irreversible y rápidamente progresivo; lo anterior hace perentorio un viraje educativo cuyo sentido profundo son ciudadanos generadores de conocimiento liberador, integrantes de organizaciones empeñadas en la lucha en los más diversos frentes y formas, por la dignidad de la vida humana y planetaria, a fin de disminuir, detener y, en su momento, contrarrestar la degradación que nos precipita a la autodestrucción (ver segunda parte).

La experiencia vital

Para entender cómo se configuran las subjetividades en nuestro tiempo y el porqué de la educación pasiva es necesario referirse, en primer lugar, al concepto de *experiencia vital* (EV)²¹, que alude al conjunto de vivencias del sujeto con mayor intensidad afectiva-valorativa, positiva o negativa, que derivan del tipo de vínculos con los objetos del medio ambiente que le son *significativos*. Los «objetos» se refieren aquí a una gran diversidad: el propio yo (el sí mismo); personas allegadas, atrayentes, confortantes, desagradables o insoportables; otros seres vivos (mascotas, plantas); cosas diversas, materiales y simbólicas; actividades gratificantes, excitantes, interesantes o solazantes; acontecimientos o espectáculos intrigantes, apasionantes o catárticos; situaciones inopinadas adversas o favorables con efectos impactantes o perturbadores. En cada individualidad, los objetos que resultan significativos, la singularidad de los vínculos y la cualidad de las vivencias experimentadas al interactuar con ellos, son dependientes de las condiciones, circunstancias y situaciones existenciales de vida, y varían con el momento etario; dicho de otra manera, la EV es una constelación única y cambiante de vivencias con intensa carga afectiva-valorativa que derivan de la trama de vínculos con los objetos significativos propia de cada quien, que dan forma y actualizan: nuestros amores y desamores, inclinaciones y aversiones, apetencias y rechazos, satisfacciones e insatisfacciones, expectativas y frustraciones, gustos y disgustos, extrañezas, premuras, temores, culpas, inquietudes, preocupaciones o aspiraciones.

El núcleo de la *experiencia vital*, los vínculos más influyentes en nuestra forma de ser y de proceder, en contra de lo que pudiera pensarse, son los que entablamos con *uno mismo* que se manifiestan en forma de vivencias favorables y desfavorables (contradictorias). *Los conflictos primarios son con uno mismo*²², la forma en que cada quien se percibe (autopercepción) es resultado del tipo y cualidad de las vivencias experimentadas –a edades tempranas– derivadas de los vínculos con los objetos significativos (el ambiente familiar y escolar): de aceptación o rechazo; de aprecio o menosprecio; de apoyo o desamparo. La interiorización de los vínculos con los objetos de gran relevancia simbólica en esas etapas va configurando la autopercepción y los vínculos con el sí mismo, los cuales son principalmente de índole valorativa y de naturaleza conflictiva, por las distintas combinaciones contradictorias de lo interiorizado: aceptación o rechazo, satisfacción o insatisfacción, seguridad o inseguridad, disfrute o pena, concernientes a los distintos aspectos o facetas el propio ser: lo espiritual, intelectual y moral; lo sentimental y actitudinal; lo corporal y fisonómico; lo relacionado con la sensualidad y los gustos o lo relativo a la sexualidad y al erotismo²³.

Si bien estos vínculos con uno mismo son la resultante de la interiorización de vínculos con objetos significativos externos (ambiente familiar y escolar), su constitución temprana en la vida oculta su origen erigiéndose como una influencia «endógena» decisiva en las interacciones sucesivas con otros objetos. Es precisamente la característica de los *vínculos conflictivos con uno mismo* de escapar a la conciencia, lo que permite su traslado a objetos externos significativos. Además, esta exclusión de la conciencia explica por qué tienen una influencia decisiva en la

cualidad de los vínculos que entablamos con los demás y con las cosas, situaciones o acontecimientos de lo más diverso. Como tendencia general, deseamos, apreciamos, tenemos propensión, preferimos, aceptamos o disfrutamos lo que encarna o materializa un valor elevado de acuerdo con nuestra escala interna (interiorizada) o bien que funciona como compensación de algo que se vive como una carencia o que despreciamos (desvalorizamos) de nosotros mismos. En sentido inverso, nos apartamos, tenemos aversión, repudiamos, rechazamos, desestimamos o sufrimos aquello que menospreciamos de nosotros mismos o que nos exhibe en nuestras carencias y limitaciones. Insisto, todo esto tiene lugar, habitualmente, al margen de la conciencia.

Como es obvio, la EV se desarrolla en diferentes ámbitos, el primario es la familia, donde surge el tipo de vínculos más influyentes para el resto de la vida, entre otras razones porque el componente cognitivo de la percepción de personas entrañables, suele experimentar pocos cambios a lo largo de la vida (el peso de lo afectivo suele ser avasallante). De la familia se extiende a lo social en cada ámbito diferenciado e institucionalizado: lo escolar, lo recreativo, lo laboral, las aficiones, lo instrumental (tareas de manutención y uso de servicios) o a la integración de una nueva familia.

En la cultura occidental, la reflexión de la EV cuando ocurre suele reservarse a la intimidad y al fuero interno, conminada al silencio y ser reprimida como objeto de conocimiento; por lo mismo, esa enorme carga afectiva a menudo permanece como poderoso foco de tensión y desasosiego al no encontrar salida, desahogo, satisfacción, esclarecimiento o superación. En otras palabras, la reflexión de la propia *experiencia vital* con fines de autoconocimiento es casi un tabú; esto significa que lo más influyente y revelador de nuestra forma de ser, de convivir y proceder en el mundo, no suele ser motivo y materia de reflexión que nos aproxime, por ejemplo, a entendernos a nosotros mismos a través de interrogantes básicas para diferentes momentos etarios: ¿quién soy?, ¿cómo soy?, ¿cómo llegué a ser lo que soy?, ¿qué aprecio y qué desprecio de mí mismo?, ¿cuáles son mis propensiones y mis aversiones?, ¿cuáles son mis facilidades y cuáles mis inhibiciones?, ¿cómo deseo ser o llegar a ser?, ¿qué le da sentido a mi vida? Tampoco nos encamina al conocimiento del contexto donde nos desenvolvemos: ¿cómo es mi familia?, ¿cómo son los otros?, ¿qué me asemeja y me diferencia de los demás?, ¿cómo es el mundo?, ¿qué puedo hacer en el mundo?, ¿cuál es mi papel en el mundo? Estas secuencias de interrogantes sobre el sí mismo y el contexto en diferentes fases etarias, pueden constituirse en un sendero reflexivo que lleve a la concienciación del mundo actual (el colapso civilizatorio), siempre y cuando la educación las propicie (ver segunda parte).

El proceso educativo predominante

La *educación pasiva* (EPS) se perpetuará mientras la EV de los educandos esté ausente de los planes, los programas y las actividades escolares, como materia de reflexión, referente de estudio y, sobre todo, como objeto de conocimiento. Esta ausencia es la que le confiere su carácter a la EPS porque al imponer temas curriculares desvinculados de la EV (sin sentido), anula, neutraliza o debilita el estudio como auténtico acto cognoscitivo, al ignorar o desestimar que los

temas que suelen ser más interesantes, atractivos, llamativos y conmovedores (que dejan huella), son los que conectan y sintonizan con lo que más inquieta, preocupa, desasosiega o afecta según el momento etario y las circunstancias existenciales de la EV de cada quien, y cuya reflexión y concienciación con intenciones cognitivas aviva la curiosidad, los deseos de satisfacción o entendimiento y la búsqueda de esclarecimiento, desahogo o respuestas.

La pasividad del educando ante el conocimiento que propicia la EPS (espectador y consumidor de información, no partícipe de la elaboración del conocimiento), tiene su raíz en esa desconexión entre la EV y el currículo que se les impone. La exigencia de aprender información aséptica y sin sentido para la EV, aunada a la amenaza de censura, menosprecio o exclusión si no es recordada en la evaluación, difícilmente suscitará interés genuino por el conocimiento y sí sentimientos adversos: indiferencia, desagrado, recelo, rechazo o aversión. Esto significa que *el núcleo de afectividad* concentrado en la EV –motor vital por excelencia que hace posible, por ejemplo, superar adversidades y obstáculos o aprender a elaborar el propio conocimiento– es involuntaria o deliberadamente silenciado o negado en el aula y, con ello, se minimiza o anula la posibilidad de despertar una inclinación afectiva intensa y positiva por el conocimiento. En su lugar se introduce al educando por un sendero heterónomo que no le permite entenderse a sí mismo y al mundo en que vive, ni le ayuda a concienciar aspectos propios y razones de sus conflictos, relegados a su fuero interno: dudas, incertidumbres, desasosiegos, facilitaciones, inhibiciones, alcances, limitaciones, inclinaciones, preferencias, insatisfacciones o temores que moldean su forma de ser y de actuar; tampoco se percata de las bondades y posibilidades de la acción colectiva y sinérgica en el logro efectivo de propósitos anhelados y compartidos. Bajo la EPS, la mayoría de los egresados que han interiorizado insensiblemente los *atributos degradantes* sin cuestionarlos (el ethos de las sociedades actuales), se ven compelidos a acomodarse a circunstancias laborales extrañas, adversas, precarias o ser excluidos. En seguida, los *caracteres* más representativos de la EPS²⁴.

- 1) Los temas de estudio suelen carecer de *sentido* porque están desvinculados o desfasados del momento de la EV de los educandos (donde está lo central de sus inquietudes, preocupaciones, desasosiegos o incertidumbres existenciales); o sea, se propicia un tipo de aprendizaje evanescente e irrelevante para la vida de los estudiantes. Aquí radica la razón más poderosa de deserción escolar en el nivel básico.
- 2) Reprime el deseo por el conocimiento simbolizado por los temas a estudiar carentes de *sentido*, que deben recordar so pena de menosprecio o exclusión.
- 3) Al reducir la cognición al consumo y recuerdo de información sin sentido, trivializa el conocimiento y adormece las potencialidades cognitivas inherentes a todo sujeto.
- 4) Los papeles (recíprocos) de educador y educando están encaminados a la enseñanza, la trasmisión, el consumo, la acumulación, el recuerdo y la aplicación de la información (en estos roles la crítica es un sinsentido).

- 5) Al propiciar la aceptación tácita y acrítica de los saberes, fomenta el consumismo y el dogmatismo, lo que favorece la manipulación y la mediatización de los egresados.
- 6) El currículo escindido en múltiples materias desvinculadas y disociado en lo teórico y lo práctico, favorece visiones fragmentarias del saber e inconexas de los aconteceres del mundo, que suele embotar en los educandos el entendimiento de la complejidad y los sumerge en un mundo de incertidumbre, inseguridad y manipulación.
- 7) El proceso educativo: tareas, formas de trabajo, prioridades de aprendizaje o exigencias de rendimiento, fomenta la pasividad (ante el conocimiento), el consumo irreflexivo de información, el individualismo y la competencia.
- 8) La evaluación como medio de control, clasificación o exclusión, suscita actitudes negativas hacia ella, donde la autocrítica es un contrasentido.
- 9) La idea de progreso es instrumental: disponibilidad y uso de las TIC para facilitar la obtención, el consumo y la acumulación de la información requerida.
- 10) Redunda en la *especialización excluyente* donde el especialista, presa del reduccionismo: «lo importante es el propio ámbito de actividad, lo demás es harina de otro costal», no desarrolla interés cognitivo acerca de sí mismo y del mundo, y es víctima de la manipulación por los diversos asuntos que no entiende o ignora.
- 11) Sin la crítica (ver segunda parte), los egresados suelen reproducir los *atributos degradantes* a través de proyectos vitales tácitos e individualistas: «cada quien lo suyo y sálvese quien pueda», que caracterizan a las sociedades actuales.

Estos caracteres de la EPS varían en sus manifestaciones, tienden a ser menos ostensibles, más inconsistentes, atenuados o encubiertos conforme se asciende en la jerarquía de niveles, lo cual no significa que abandonen la pasividad porque la idea de conocimiento que sustenta el proceso educativo permanece en lo general. Además, es preciso aclarar que lo que un proceso educativo favorece, propicia o se propone no corresponde necesariamente con lo que los egresados logran, para bien o para mal, y que a menudo se atribuye a «las bondades de la escuela» logros profesionales y personales sin reparar en que se trata, habitualmente, de esfuerzos a título personal que permitieron desarrollar inclinaciones, potencialidades y cualidades en espacios diversos a la escuela y, frecuentemente, «a pesar de la escuela».

La educación médica actual

Para captar el presente de la educación de los médicos en nuestro medio y en otras partes de la geografía, que continúa dentro de «la camisa de fuerza» de la EPS a pesar de los intentos renovados de pretendidas modernizaciones (la moda actual adopta el enfoque de competencias profesionales), considero necesario referirme al Informe de Flexner de 1910 respecto a la educación médica en Estados Unidos y Canadá²⁵. La principal recomendación de este informe implicaba dos componentes: uno, la necesidad de incorporar el aprendizaje de las ciencias (básicas) en el currículo

de medicina –sin duda un gran paso hacia adelante–, el otro, que tal experiencia debía ocurrir al principio, en los dos primeros años antes de la experiencia clínica –una disociación entre básicas y clínicas inconveniente y lamentable por sus repercusiones–. De esta recomendación derivó una reestructuración de gran trascendencia para el currículo médico que se extendió y generalizó: dedicar los primeros años al aprendizaje de las ciencias básicas y los restantes a la clínica. Se argumentó entonces que la enseñanza y la práctica médicas al adquirir así verdaderas bases científicas, iniciaban la era de la medicina científica.^c

Esta influencia del «Informe Flexner» aún permanece como lo revela la organización del currículo que separa lo básico de lo clínico conservando la misma secuencia, primero las básicas seguidas de las clínicas²⁶. Lo que ha cambiado es el contenido por el desarrollo vertiginoso de las ciencias médicas que, cada vez con mayor retraso, se incorpora en forma de adiciones, ampliaciones y actualizaciones de asignaturas, y rara vez de conjunciones o integraciones.

Con respecto a la vigencia de las recomendaciones del informe y como testimonio de la presencia de la EPS en el currículo médico, cabe destacar que en los primeros años centrados en las ciencias básicas y al margen de las vivencias intensas con los pacientes, se favorece un tipo de aprendizaje desprovisto de *sentido*, memorístico, evanescente e irrelevante para la EV de los alumnos, que supone una idea de conocimiento asociada al consumo, acumulación y retención de información (leer y recordar un número creciente de disciplinas desvinculadas). En estas condiciones las actitudes que se suscitan hacia «el objeto simbólico conocimiento», representado por información sin *sentido*, fragmentaria, inconexa y, por ende, «excesiva» que, además, deben recordar so pena de menosprecio o exclusión, suelen ser desfavorables: apatía, tedio, indiferencia o desinterés. Asimismo, tanto en la carrera como en los cursos de especialización o en las maestrías y doctorados, la fragmentación en asignaturas que se estudian por separado dificulta o impide una visión integradora del organismo y opera casi como «vacuna» contra el pensamiento complejo y totalizante, lo que redundará en el reduccionismo y la especialización excluyente (ver antes).

Con lo dicho se comprende que la idea implícita de conocimiento en los programas de educación médica (donde se distingue entre conocimiento por un lado –recuerdo de información– y habilidades, destrezas o competencias por el otro) revela la influencia predominante de la EPS; sin embargo, es preciso reconocer con respecto a los diferentes caracteres arriba especificados que, si bien están mayormente presentes en el proceso formativo de los médicos, algunos se manifiestan en forma velada, atenuada o matizada por dos razones principales:

- a) En este nivel de estudios, sobre todo en los contenidos postreros del currículo, en contraste con el básico o el medio superior predominan los aspectos aplicativos, procedimentales, instrumentales y técnicos en los contenidos que suelen despertar interés cognitivo genuino debido a que conectan y sintonizan, en buena medida, con las preocupaciones, inquietudes, necesidades o aspiraciones del alumnado ante la inminencia de enfrentar el mercado de trabajo y cumplir expectativas laborales (a diferencia de las fases tempranas de la carrera, los temas no están disociados de la EV); es decir, se trata de circunstancias existenciales y momentos etarios donde el deseo de dominar el «cómo hacerlo» –por más que implique pasividad ante el conocimiento–, al cargar de afectividad las vivencias de aprendizaje en esta etapa, les confiere *sentido*.
- b) El referente básico del aprendizaje en la formación médica, a diferencia de otras profesiones, son las personas y sus vicisitudes (no las cosas materiales o simbólicas), específicamente los sufrientes que buscan entendimiento y requieren comprensión, apoyo y ayuda (a este respecto, como mostraré en la segunda parte, el sí mismo con su conflictiva inherente y sus anhelos de autoconocimiento puede y debe constituirse también en referente relevante del aprendizaje de la medicina), que suelen representar un objeto significativo prominente de la EV en esta circunstancia existencial y etaria de los estudiantes (simiente de la genuina vocación médica). Esto significa que las materias a estudiar podrían, en principio, ser relevantes para la EV (entrañan *sentido* potencial); no obstante, el aprendizaje con *sentido* se dificulta, debilita o minimiza por un currículo rígido –no ha variado su organización por muchos decenios– y estructurado por disciplinas fragmentarias y desvinculadas que se suelen estudiar al margen del referente clave del *sentido*: «el paciente», donde además se desfasan en el tiempo las materias básicas y las clínicas que dificulta o impide interrelacionarlas, y la práctica se constriñe al ser mero complemento y confirmación tácita de la teoría (secuelas del informe Flexner), todo lo cual favorece la disociación entre los temas estudiados y la EV de los educandos expresada en los deseos cognitivos, las inquietudes, las preocupaciones o curiosidades suscitadas en las interacciones con los objetos más significativos de su contexto académico-profesional: las personas enfermas.

Financiación

Ninguna.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

1. Viniestra-Velázquez L. Educación y crítica. El proceso de elaboración del conocimiento. México: Ed: Paidós Mexicana; 2005.
2. Viniestra-Velázquez L. La Educación y la crítica del conocimiento. Una perspectiva transdisciplinaria para entender la

^c Cabe aclarar que la práctica médica puede tener escasas o abundantes bases científicas; sin embargo, las decisiones, indicaciones, procedimientos o recomendaciones implicadas en el acto médico, pueden ser correctas o incorrectas, oportunas o extemporáneas, efectivas o inefectivas, beneficiosas o perjudiciales, pero en ningún caso «científicas» porque su referente no es la verdad, sino el paciente.

- subjetividad y sus posibilidades cognitivas. México: Invipress-Hospital Infantil de México; 2015.
3. Viniestra Velázquez L. Los intereses académicos en la educación médica. *Rev Invest Clin.* 1987;39:281-90.
 4. Bauman Z. La humanidad en movimiento. En: *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre.* México: Tusquets Editores; 2013. p. 43-80.
 5. Viniestra-Velázquez L. La educación en nuestro tiempo: ¿competencia o aptitud? El caso de la medicina. Parte I. *Bol Med Hosp Infat Mex.* 2017;74. En prensa.
 6. Navarro V. Consecuencias políticas. En: *Las consecuencias del neoliberalismo. Ataque a la democracia y al bienestar. Crítica al pensamiento económico dominante.* Barcelona: Anagrama; 2015. p. 131-46.
 7. Viniestra Velázquez L. El orden cultural. Penetrando el proceso vital: más allá de la adaptación, el azar y la selección natural. En: *Teoría de la interiorización del entorno y la anticipación: una mirada a través de la complejidad.* México: Ed del autor; 2012. p. 233-81.
 8. Navarro V. Consecuencias económicas. En: *Las consecuencias del neoliberalismo. Ataque a la democracia y al bienestar. Crítica al pensamiento económico dominante.* Barcelona: Anagrama; 2015. p. 114-30.
 9. Bauman Z. El Estado, la democracia y la gestión de los miedos. En: *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre.* México: Tusquets Editores; 2013. p. 81-102.
 10. Viniestra-Velázquez L. El reduccionismo científico y el control de las conciencias. Parte II. *Bol Med Hosp Infant Mex.* 2014;71:323-8.
 11. Bauman Z, Lyon D. Alejamiento, distanciamiento y automatización. En: *Vigilancia líquida.* España: Planeta; 2015. p. 94.
 12. Lovelock J. La venganza de la tierra. La teoría de Gaia y el futuro de la humanidad. México: Planeta; 2007.
 13. Lovelock J. La tierra se agota. El último aviso para salvar nuestro planeta. Barcelona: Planeta; 2011.
 14. Viniestra-Velázquez L. Educación y proyecto vital en un mundo en colapso civilizatorio. Parte I. *Inv Ed Med.* 2016;5:199-209.
 15. Viniestra-Velázquez L. El paradigma pasivo en la educación. En: *La educación y la crítica del conocimiento. Una perspectiva transdisciplinaria para entender la subjetividad y sus posibilidades cognitivas.* México: Invipress-Hospital Infantil de México; 2015. p. 69-79.
 16. Carnoy M. Escuela y sociedad. La educación como imperialismo cultural. México: Siglo XXI; 1977. p. 12-38.
 17. Althusser L. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Argentina: Cuadernos de Pasado; 1974. p. 97-141.
 18. Bourdieu P, Passeron JC. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia; 1979.
 19. Carnoy M. ¿Educación para el desarrollo o para el dominio? Marco teórico. La educación como imperialismo cultural. México: Siglo XXI; 1977. p. 39-79.
 20. Palacios J. La cuestión escolar. En: *Críticas y alternativas.* Barcelona: Laia; 1978.
 21. Viniestra Velázquez L. La experiencia reflexiva y la educación. *Rev Invest Clin.* 2008;60:133-56.
 22. Castilla del Pino C. Tipología de los sentimientos. Teoría de los sentimientos. Barcelona: Tusquets; 2000. p. 149-70.
 23. Castilla del Pino C. Evolución sentimental. Teoría de los sentimientos. Barcelona: Tusquets; 2000. p. 121-45.
 24. Viniestra-Velázquez L. La perspectiva pasiva de la educación. En: *La educación y la crítica del conocimiento. Una perspectiva transdisciplinaria para entender la subjetividad y sus posibilidades cognitivas.* México: Invipress-Hospital Infantil de México; 2015. p. 188-92.
 25. Flexner A. Medical Education in the United States and Canada. En: *A report to the Carnegie Foundation for the advancement of teaching. Part I.* New York: Bulletin number four; 1910. p. 3-181.
 26. Fernández Pérez J. Las carreras de medicina en México. *Perfiles Educativos.* 1996;XVIII:83-99.