

La experiencia reflexiva y la educación

Leonardo Viniegra-Velázquez*

* Unidad de Investigación Educativa, Centro Médico Nacional Siglo XXI, IMSS.

The reflective experience and education

ABSTRACT

The reflective experience is proposed in this article as the way to approach the elaboration of knowledge. The concept of vital experience is proposed to make reference to the links with a great affective significance that characterizes each person in his/her relation with the world. Some considerations are made about perception with its affective, cognitive and evaluative components and its implications in the knowledge process. The idea of knowledge as the use and consumption of information is discussed. This idea that prevails at school corresponds with the passive perspective of education. We propose the idea of knowledge as an elaboration of the person in knowledge situation which originates the participative perspective of education. The characteristics of both perspectives of education are contrasted with respect to the role of theory and practice, the role of the professor and the student, the main purposes and the type of society that they aspire. The more relevant aspects of participative education are shown: the practice of criticism and self-criticism; the development of solid points of view about problem situations of experience, the development of methodological and practical aptitudes, with emphasis on medical education. Considerations are made about in what way the participative perspective concerns pre-graduate and post-graduate medical education and its possible incorporation to the programs.

Key words. Reflective experience. Criticism. Knowledge. Participative education. Medical education. Critical reading.

RESUMEN

En este trabajo se plantea que la experiencia reflexiva es la vía de acceso a la elaboración del conocimiento. Se propone el concepto de *experiencia vital* para referirse al conjunto de vínculos con gran significado afectivo que caracterizan a cada persona en su relación con el mundo. Se hacen algunas consideraciones acerca de la percepción y sus componentes: afectivos, cognitivos y valorativos, y sus implicaciones para el proceso de conocimiento. Se discute la idea de conocimiento como uso y consumo de la información, que prevalece en la escuela y que corresponde con la perspectiva *pasiva* de la educación. Se propone la idea de conocimiento como elaboración propia del sujeto en situación de conocimiento que da origen a la perspectiva *participativa* de la educación. Se contrastan las características de ambas perspectivas de la educación con respecto al papel de la teoría y la práctica, al papel del profesor y del alumno, a los propósitos prioritarios, al tipo de sociedad a la que aspiran. De la perspectiva participativa de la educación se destacan los aspectos más relevantes: el ejercicio de la crítica y la autocrítica; el desarrollo de puntos de vista propios, sólidos sobre situaciones problema de la experiencia y de aptitudes metodológicas y prácticas, con énfasis en la educación médica. Se hacen diversas consideraciones de lo que implica la perspectiva participativa en la educación médica de pregrado y posgrado y de su posible incorporación a los programas.

Palabras clave. Experiencia reflexiva. Crítica. Conocimiento. Educación participativa. Educación médica. Lectura crítica.

“Si lo que eres no te hace dudar,
Si lo que lees no consigue interpelarte,
Si lo que meditas no te mueve a cuestionar,
Si lo que buscas no logra desafiarte,
Si lo que realizas no te llega a apasionar,
Ha llegado el momento de reinventarte.”

El autor

INTRODUCCIÓN

De entrada juzgo pertinente una nota aclaratoria en el sentido de que para abordar esta temática la aproximación habitual: unidisciplinaria (filosófica, epistemológica, social, psicológica o pedagógica) así sea relativamente exhaustiva, es en gran medida insuficiente (reduccionista). Mi intención es recurrir a

diversas disciplinas pero no tratarlas como campos separados y cerrados o para dirimir controversias a su interior, sino para la construcción y definición de una perspectiva donde se vinculen y se complementen diferentes disciplinas (transdisciplina)^{1,2} que permita, dado el caso, esclarecer, profundizar y proponer en el asunto que nos ocupa. Es preciso “sacudir” lo que se da por sentado para arribar a formas de percepción más penetrantes y acciones de mayor alcance.

Referirse a la experiencia y a la reflexión nos introduce, en principio, quiérase o no, en el ámbito filosófico: la disputa entre el empirismo y el racionalismo o la controversia entre el materialismo y el idealismo, que si bien no pretendo resolver aquí, sí ameritan ser consideradas. Así, los problemas filosóficos que parecieran distantes para un observador externo, se refieren a aspectos que influyen decisivamente en nuestra forma de pensar y percibir el mundo y a nosotros mismos en cualquier circunstancia; por ejemplo, en el quehacer científico de nuestro tiempo domina abrumadoramente la epistemología empirista, específicamente el empirismo lógico o neopositivismo que no sólo asume las premisas propias del empirismo,^{3*} sino que agregó otra: “todo enunciado relativo al mundo que no sea susceptible de verificación directa por la experiencia, carece de sentido y por lo tanto es ajeno a la ciencia”; además, plantea que la lógica matemática es el lenguaje de la ciencia (descripción cuantitativa de los fenómenos) y el núcleo de toda teoría científica que se precie de serlo.⁴ Son innumerables las críticas que han mostrado las debilidades de estos postulados empiristas; no obstante lo cual, han permanecido como la única forma legítima de “hacer ciencia”.

Con respecto a la idea de experiencia se ha considerado, en términos generales, de dos maneras:

- La que proporcionan los órganos de los sentidos (experiencia sensible) que es la idea que privilegia el empirismo en la mayoría de las versiones existentes.
- La vida tal como ha sido experimentada en su singularidad con sus sentimientos, emociones, recuerdos, etc., en los diversos momentos de la existencia humana, lo que Ortega y Gasset acuñó como *vivencia*, interpretando el vocablo alemán “*erlebnis*”.⁵

En este ensayo, el concepto de experiencia se acerca mucho al de vivencia sin soslayar el mundo material: los hechos, y toma distancia de la idea empirista que pone el acento en la percepción sensorial, que no sólo es una ilusión, sino una falacia como quedará constancia en las líneas que siguen.

LA EXPERIENCIA VITAL

Al referirme a cierta cualidad de la experiencia (lo vital), resulta necesario distinguir dentro de los innumerables y diversos momentos de la existencia, aquellos donde las vivencias son intensas, “cargadas” de significado afectivo; a ese conjunto de vivencias lo designo como *experiencia vital*.⁶ Más específicamente, la *experiencia vital* está constituida por el conjunto de vínculos cuyo significado afectivo es intenso. En consideración de lo anterior, puede afirmarse que la cualidad más distintiva de la vida en general es la intrincada red de vínculos (relaciones) que cada organismo despliega para configurar su entorno, que a su vez son el resultado de sus interacciones con el medio.⁷ Cada ser humano por su singularidad, interactúa con el medio de manera peculiar y entabla vínculos que le son privativos. Como se trata de interacciones, existe una influencia recíproca entre el sujeto y el medio, es decir, el sujeto se constituye en tal por las interacciones y los vínculos, y el medio se modifica por la presencia del sujeto.

En los seres humanos, con el surgimiento de la conciencia (del sí mismo, del mundo y de la muerte), se modifica la cualidad de las interacciones y de los vínculos que se entablan con el medio durante la existencia individual porque hace su aparición una interacción inédita: la relación con uno mismo, que dará lugar a vínculos con el sí mismo, los cuales tendrán una influencia decisiva en los que se entablen con los demás objetos.⁸ Es necesario precisar que en este ensayo se entiende por *objeto* a todo aquello con lo que el *sujeto* interactúa, se vincula y se encuentra dentro de su campo de percepción. Esto significa que el concepto *objeto* se refiere tanto a personas significativas, muy particularmente al sí mismo (introspección), y a otros seres vivos que forman parte de nuestro entorno, como a cosas diversas, materiales y simbólicas de nuestra estima y a situaciones o acontecimientos que nos afectan.

* “Todo conocimiento deriva de la experiencia sensible (propia de los sentidos)” y “todo conocimiento debe ser justificado como tal recurriendo a la experiencia sensible, de modo que no es propiamente conocimiento a menos que lo que afirme sea confirmado (verificado) por los sentidos”.

Deriva de lo dicho, que la *experiencia vital*, producto de nuestras interacciones con el sí mismo y con el mundo, es una constelación única y cambiante de vínculos (con significado afectivo “fuerte”), que dan forma y actualizan: nuestros amores y desamores, inclinaciones y aversiones, apetencias y rechazos, bienestares y malestares, satisfacciones y frustraciones, confianzas y desconfianzas, gustos y disgustos, intereses, inquietudes, preocupaciones, aspiraciones, expectativas... Es preciso advertir que existe una estrecha correspondencia entre el tipo de vínculo y la forma de percibir el objeto de tal vínculo. Dado que al interactuar con los objetos, el vínculo primario es el deseo (de posesión o de rechazo), el cual se va diferenciando en el transcurso de nuestra vida en una gran diversidad de emociones y sentimientos; ese vínculo es el sustrato de la forma como percibimos los objetos: atractivos o repulsivos, amistosos o amenazantes, la cual también sufre diferenciaciones de enorme diversidad, conforme incursionamos en distintos ámbitos. A partir de los vínculos primigenios, ocurre una correspondencia permanente entre las características del vínculo (con el objeto) y las de la percepción, donde el tipo de vínculo (aceptación o rechazo) condiciona la forma de percepción del objeto (favorable o desfavorable) y ésta, a su vez, influirá en las formas que el vínculo adquiera ulteriormente.⁹

Para recapitular, es necesario reconocer que los objetos no son entidades exteriores e independientes del sujeto, son construcciones de éste, derivadas del tipo de interacción, de la cualidad de los vínculos y de las formas de percepción del objeto.^{10**} De la forma como interactuamos con los objetos, depende la cualidad de los vínculos que se entablen con ellos y la manera como los percibimos. Las interacciones no se detienen pero es el tipo de vínculo el que perpetúa la forma de interacción y la percepción del objeto; empero, es en la interacción donde se encuentra la posibilidad de modificar el vínculo y la percepción del objeto (por ejemplo, la interacción con otras personas o ideas, nos puede permitir un mejor entendimiento del objeto que modifique el vínculo y la forma de percibirlo). La percepción es, por así decirlo, la versión desde el sujeto, del vínculo con el objeto (aunque no se tenga conciencia de tal vínculo) o sea, que el cómo lo percibimos, es revelador del tipo de vínculo con el objeto. Si ahora consideramos el postulado empirista que da primacía a la percepción que apor-

tan los sentidos, nos daremos cuenta que se trata de un planteamiento simplificador e ilusorio.

La percepción ha suscitado desde hace décadas numerosas disquisiciones y propuestas teóricas, particularmente en el campo de la psicología;¹¹⁻¹³ aquí cabe hacer algunas puntualizaciones para nuestros propósitos.

Toda percepción deriva de la interacción con los objetos y de los vínculos que se entablan con ellos, por lo mismo, en la percepción de un objeto está implicado:

1. Lo *desiderativo-afectivo*, que se refiere al vínculo primario con los objetos: el deseo de posesión que al inicio es indiscriminado, sufre una primera diferenciación en deseo de posesión y de rechazo, continúa diferenciándose en multitud de sentimientos y estados emotivos provocados por la interacción con los objetos, que podemos enmarcar en dos grandes vertientes: favorables/agradables y desfavorables/desagradables.¹⁴
2. Lo *cognitivo*, a través del cual describimos, intuimos, entendemos o explicamos los objetos con los que interactuamos y cómo nos afectan, es decir, los sentimientos que nos suscitan los vínculos con los objetos, también pueden percibirse cognitivamente y brindarnos otro entendimiento del objeto que modifique la interacción y el tipo de vínculo.¹⁴ Lo cognitivo de la percepción suele tener una presencia exigua en las interacciones con “otros”: con el sí mismo y con las personas más significativas, donde tiende a predominar abrumadoramente lo desiderativo-afectivo y lo valorativo (con notables excepciones como la relación terapéutica). La situación es diferente cuando se interactúa con cosas materiales o simbólicas donde lo cognitivo de la percepción suele predominar.
3. Lo *valorativo* (evaluativo, apreciativo), con lo cual ubicamos y jerarquizamos los objetos, en el plano simbólico (sin tener conciencia de ello), de acuerdo con la propia escala de valores que se ha configurado imperceptiblemente en cada uno de nosotros, como resultado de las interacciones que hemos desarrollado a lo largo de nuestra vida, así valorizamos y desvalorizamos con diversos matices intermedios, aspectos cívicos, morales, intelectuales, actitudinales, eróticos, estéticos, organolépticos, técnicos y materiales de los objetos (personas y cosas). Cabe precisar que “nues-

** No se trata aquí de negar la existencia del mundo material, sino de reconocer que como seres simbólicos, nuestra interacción con el mundo ocurre obligadamente a través de las ideas y representaciones que tenemos de él.

tros valores” son formas interiorizadas y diferenciadas del tipo de vínculos surgidos en etapas tempranas de nuestras interacciones con el medio y, al propio tiempo, se convierten en las estructuras más influyentes en las formas de interacción ulteriores con los objetos.¹⁵

En el momento de la operación perceptiva (proceso que no pasa por la conciencia), estos componentes están presentes en un mismo momento y están tan intrincadamente entrelazados que son indisociables; no obstante, suele predominar lo desiderativo-afectivo, en particular tratándose de la relación con uno mismo y con las demás personas, de ahí la ilusión de objetividad en ese tipo de interacciones. Cuando nuestra interacción es con las cosas y no con las personas, el componente cognitivo tiende a ser predominante en la percepción; sin embargo, a riesgo de reiterar, los componentes de la percepción no son conscientes, ni siquiera lo cognitivo, simplemente percibimos lo que creemos que es “la realidad” sin darnos cuenta que son construcciones y representaciones propias. Dicho lo anterior se comprende que nuestra percepción no es ni puede ser de “la realidad” como tal (el entrecomillado se debe a que la realidad como algo exterior e independiente del sujeto, por más que afirmemos su existencia, es inaccesible a la percepción, sin dejar de reconocer que existen formas de percepción que, en virtud de la crítica de las ideas y de los métodos, son más penetrantes para explicar y describir los objetos), sino de la representación que tenemos de ella, a través de los objetos percibidos en lo desiderativo-afectivo, lo cognitivo y lo valorativo, que deriva del tipo de vínculo que hemos entablado con diferentes facetas de uno mismo, de otras personas, con situaciones, acontecimientos o cosas diversas.

¿Cuál es entonces el papel de los sentidos en la percepción? A riesgo de simplificar puede afirmarse que como “sensores, antenas o ventanas” hacia el exterior, los sentidos son vías diferenciadas de las operaciones perceptivas que dependen de las ideas y representaciones del objeto, cuyo despliegue y maduración ocurre en virtud de esas operaciones propias de cada sujeto en su extraordinaria selectividad (experiencia vital). Los sentidos participan y están al servicio de la percepción del objeto (representación) pero no operan por separado ni con independencia de ésta. Como componente de los vínculos, las atracciones o aversiones visuales, auditivas, olfativas, gustativas o táctiles contribuyen a la cualidad del vínculo y dan colorido a la percepción de los objetos. La verdadera agudeza de los sentidos es selectiva y

supone un largo desarrollo, ocurre en función de la continuidad y diferenciación de ciertos vínculos que permiten cambios progresivos y sutiles en las operaciones perceptivas del objeto.

En toda percepción “aquí y ahora”, se condensa una historia de interacciones y de vínculos entablados con diversos objetos, es el decantado de esa historia (en curso), todo lo cual nos revela lo problemático, cuestionable e ilusorio de afirmar que la aplicación rigurosa de la metodología empírica propia de las ciencias, asegura el acceso a la objetividad en el conocimiento del mundo, lo cual no pretende significar que el anhelo de objetividad sea una pretensión ilegítima o inútil.

De regreso al concepto de *experiencia vital*, disponemos de más elementos para afirmar que su característica distintiva es estar conformada por los vínculos con mayor carga afectiva y valorativa o dicho de otra manera, por los objetos que en nuestra percepción tienen mayor significado (alto valor o desvalor simbólico); empero, es necesario precisar que no es la cualidad de los vínculos (sentimientos relacionados con el placer: aceptación, inclinación, atracción, satisfacción, gusto; o con el displacer: rechazo, alejamiento, repulsión, insatisfacción, disgusto) la que los hace formar parte de la experiencia vital, sino la intensidad afectiva que se deposita en ellos. Así que la *experiencia vital* es una configuración peculiar de multitud de vínculos placenteros y desagradables, en permanente modificación, al variar constantemente las condiciones y sobre todo las circunstancias de vida, y al sucederse los distintos periodos etarios de la existencia individual.

Como es obvio, la *experiencia vital* se desarrolla en diferentes ámbitos, el primario es la familia, donde surge el tipo de vínculos más influyentes para el resto de la vida, de ahí se extiende a lo social en cada ámbito diferenciado: lo escolar, lo laboral, lo recreativo, lo relativo a la manutención o a la integración de una nueva familia. El núcleo de la *experiencia vital* (los vínculos con el mayor significado afectivo), en contra de lo que pudiera pensarse, es la relación con uno mismo: aceptación, rechazo, estima, desprecio, satisfacción, insatisfacción: *los conflictos primarios son con uno mismo*.¹⁶ La forma como cada quien se percibe (auto-percepción), expresa el tipo de interacciones pasadas con el medio social y sus correspondientes vínculos; principalmente en lo relativo a los criterios valorativos prevalecientes en la colectividad de pertenencia, que al interiorizarse dan lugar al tipo de vínculos que se entablan con el sí mismo y a la auto-percepción. Si bien estos vínculos son efecto de la interacción con el medio

social, su constitución temprana en la vida se erige en una influencia decisiva en las interacciones sucesivas con el contexto que cada quien percibe. La cualidad de los vínculos con uno mismo son principalmente de índole valorativa y de naturaleza conflictiva, por las distintas combinaciones de aceptación o rechazo, de aprecio o desprecio, de satisfacción o frustración, respecto a esos aspectos del propio ser, con los que se interactúa con el contexto: intelectuales, actitudinales, corporales o relativos a la sexualidad y el erotismo, cuyas características y configuración son peculiares de cada uno.

Es precisamente esa característica de los vínculos conflictivos con uno mismo de escapar a la conciencia, lo que permite su traslado a los objetos y 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 más diversos. Como tendencia general, deseamos, tenemos propensión, aceptamos, estimamos o disfrutamos lo que representa un valor que apreciamos en y de nosotros mismos o que compensa algo de lo que percibimos como carencia o que rechazamos de nosotros mismos. En sentido inverso, nos apartamos, tenemos aversión, repudiamos, desestimamos o sufrimos aquello que despreciamos de nosotros mismos o que nos exhibe en lo que juzgamos que son nuestras carencias y limitaciones.

Como puede suponerse, la *experiencia vital* de cada quien es una combinación única, intrincada y cambiante de vínculos donde se entrelazan el deseo de posesión y de rechazo, el amor y el desamor, el afecto y el desafecto, lo estimulante y lo deprimente... A estos vínculos corresponden formas de percepción donde se entrelazan lo agradable y lo desagradable, lo valioso y lo deleznable, lo atractivo y lo repulsivo, lo desafiante y lo insulso. Ambos, los vínculos y las correspondientes formas de percepción, dan origen y actualizan en cada uno de nosotros: las inclinaciones, las pasiones, las indiferencias, las aversiones, los apegos, los distanciamientos, los entusiasmos, las inhibiciones, los miedos, los sosiegos, las preferencias, las tensiones, las inquietudes, las preocupaciones, las expectativas, las aspiraciones... que orientan, configuran y dan cierta consistencia a nuestro proceder en la vida cotidiana.

En nuestra cultura, la *experiencia vital* es, justamente, el componente de nuestras vivencias que suele estar más alejado de la reflexión, es decir, lo más influyente en nuestra forma de ser y de proceder en el mundo, no suele ser materia de reflexión que nos aproxime, por ejemplo, a conocernos a nosotros mismos a través de interrogantes básicas: ¿quién soy?,

¿cómo soy?, ¿cómo llegué a ser lo que soy?, ¿cómo me perciben los demás?, ¿qué actitudes tengo hacia los demás?, ¿qué aprecio y qué desprecio de mí mismo?, ¿qué me motiva para actuar?, ¿cuáles son mis propensiones y mis aversiones?, ¿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 son los “otros”?, ¿qué los mueve a actuar?, ¿qué me asemeja y me diferencia de los demás?, ¿cómo percibo el mundo que me rodea?, ¿qué espero del mundo actual?, ¿qué puedo hacer en el mundo?, ¿qué es la vida?...

Me he detenido para especificar el concepto de *experiencia vital* porque en ella radica la mayor energía y vitalidad potenciales para asumir iniciativas o emprender obras, ya sea que implique aproximarse a lo deseado (una pasión), al percibirlo como atractivo o valioso (arrastrando conflictos y enfrentando obstáculos de todo tipo) o apartarse de lo indeseable, percibido como repulsivo o deleznable (recurriendo a todos los medios disponibles), todo lo cual tiene graves y decisivas implicaciones para la educación.

EL CAMINO DE LA EXPERIENCIA REFLEXIVA

El hábito de reflexionar sobre la experiencia vital es, como decía antes, un hecho inusitado. Su presencia no sólo tiene implicaciones para la educación, representa otra forma de ser y de vivir, es decir, es una propuesta con una decidida connotación ontológica. En el mundo actual, particularmente en lo que se designa como “occidente” (de raíz eurocéntrica), la experiencia vital (ese espacio de las vivencias intensas) suele estar reservada a la intimidad, conminada al silencio y ser tenazmente reprimida como objeto potencial de conocimiento; por lo mismo, la gran carga afectiva que se deposita en ella, a menudo permanece como foco de tensión y desasosiego que no encuentra salida, desahogo, esclarecimiento, elaboración, satisfacción o superación; la entraña de nuestro ser queda así, fuera de la conciencia y de la reflexión.

Cuando la reflexión acerca de la experiencia vital surge y se desarrolla, ha debido superar los procesos de represión que la cultura de la que formamos parte, ha inducido en cada uno de nosotros. Esto ocurre en el seno de la familia, se continúa en la escuela y en los demás dominios institucionalizados de lo social. Son los espacios por fuera de las instituciones (grupos de estudio, de apoyo, de psicoterapia, de convivencia), donde existe la posibilidad de meditar acerca de lo que nos afecta, del cómo y por qué nos perturba o nos serena, nos desagrada o nos agrada.

El hábito evolucionado de reflexionar sobre la experiencia vital es una condición necesaria para aproximarse a formas superiores de ser y de actuar, lo denomino *crítica de la experiencia*.¹⁷ No es una especie de psicoterapia, sino una perspectiva acerca del porqué y cómo de la experiencia, con implicaciones principalmente educativas, extensiva a todos los niveles y modalidades de la educación en la perspectiva de otra sociedad y sus instituciones, donde cada ciudadano privilegie el conocimiento como forma prominente de ser en el mundo. Implica ese conocimiento que nos hace conscientes del propio efecto liberador que conlleva, de quiénes somos y dónde estamos, de cuáles son los alcances de una participación colectiva, incluyente orientada a la autogestión de condiciones y circunstancias de vida. También alude al tipo de conocimiento que nos proporciona los medios para pensar, percibir y actuar acorde con otro mundo posible, que dé cabida a la infinita diversidad cultural, al respeto y a la solidaridad entre las colectividades humanas y con el ecosistema planetario, a los valores propios de la superación espiritual, moral e intelectual de nuestra especie por sobre los que armonizan y defienden los intereses del lucro, con su cauda de explotación, despojo, envilecimiento, exclusión y degradación del medio ambiente.

La reflexión sobre la experiencia vital significa pues, una ruptura con los hábitos de pensamiento y con las costumbres en el actuar que perpetúan la situación prevaleciente, significa también cobrar conciencia de la forma cómo nos afectan y qué nos suscitan los vínculos con uno mismo, con las personas significativas, con las cosas, situaciones y acontecimientos más diversos, de alto valor y desvalor simbólico. Al reflexionar sobre nuestra experiencia vital, a manera de hábito introspectivo, nos adentramos en el auto-conocimiento y el conocimiento del contexto, cobramos conciencia de quiénes somos al incursionar en los porqués de lo que deseamos y lo que repudiamos, de lo que nos estimula y lo que nos inhibe o deprime, de lo que nos atrae y lo que rehuyamos, de lo que nos agrada y lo que nos desagrada, de lo que nos satisface y lo que nos frustra, por ese derrotero, los objetos de nuestros vínculos van tomando la forma de *objetos de conocimiento*.

Acceder a una conciencia cada vez más esclarecida del porqué de nuestra forma de ser implica, necesariamente, penetrar en el contexto (único para cada persona) dado que es el espacio percibido con mayor significado afectivo. Percatarnos de los vínculos y cómo influyen en nuestra percepción de los objetos, implica que éstos han mutado a *objetos de conocimiento*, significa redimensionar la percepción del

contexto reconociendo no sólo su historicidad y la de cada quien (los diferentes periodos etarios de nuestra vida, que suelen marcar virajes en la composición y la cualidad de los vínculos y en la percepción del propio contexto), también la intrincada interdependencia de todos los aconteceres que suceden en nuestro convulsionado mundo, que nos conduce a entender que todo nos atañe y que, en último término, nuestro contexto es el planeta en su conjunto, donde las infinitas variantes de percepción propias de la unicidad de cada quien, dan lugar a percepciones colectivas convergentes e incluyentes.

A la reflexión sobre la experiencia vital, guiada por la crítica y la autocrítica, que alcanza un alto grado de desarrollo la designo como *crítica de la experiencia*, porque presupone el conocimiento penetrante del sí mismo y del contexto. Precisamente porque la experiencia vital no suele ser motivo de reflexión y mucho menos objeto de crítica, es que resulta imprescindible dudar de y cuestionar las creencias que tenemos de nosotros mismos y del mundo, como primer acercamiento a la crítica de la experiencia.

La historia de cada quien, con muchas variantes y matices, es la negación de la experiencia vital como objeto de conocimiento y la interiorización tácita de las ideas y creencias dominantes acerca del mundo y de nosotros mismos; acerca de lo que es el conocimiento y cómo se produce; acerca de las supuestas formas del bien pensar, de los “valores eternos” o del “bien común”; acerca de la “inexorabilidad de la historia”, por lo mismo, no podemos aspirar a elaborar el propio conocimiento sin poner en tela de juicio las ideas que nos subordinan al arbitrio de “otros”, que nos niegan el acceso al poder del conocimiento liberador, que nos relegan al papel de meros espectadores de la historia, que propician el conformismo, la sumisión y la degradación.

Conforme el hábito introspectivo acerca de nuestra experiencia vital se desarrolla, el ejercicio de la crítica y la autocrítica no sólo nos mueve a dudar de nuestras creencias e ideas preconcebidas y cuestionarlas; nos lleva a incursionar tanto en el universo de las ideas, de las representaciones, de los símbolos, como en el mundo de los acontecimientos, las obras, las realizaciones, las acciones y los hechos, es decir, a habérmolas con las distintas versiones de lo que somos y hacemos como humanos y de lo que es el mundo que nos ha tocado vivir. Ante tal diversidad es necesario aprender a *inquirir* por las fuentes que nos acerquen a entender esa pluralidad de objetos que en nuestra percepción nos atañen y, por tanto, son ahora objetos de conocimiento; aprender a *con-*

frontar ideas y puntos de vista discrepantes, indagaciones empíricas desde aproximaciones distintas, estrategias de acción diferentes, realizaciones diversas o técnicas disímiles. La confrontación nos lleva a *discernir, deliberar, decidir y opinar* sobre sus méritos (poder explicativo, poder integrador, validez metodológica, interpretación penetrante, mayor efectividad, valor moral, valor estético, valor cívico), todo con respecto a la experiencia vital del sujeto que se encuentra en situación de conocimiento.

Al adentrarse en la reflexión sobre su experiencia vital, el sujeto se transforma porque su auto-percepción se hace consciente y el conocimiento del sí mismo se hace posible, se percata de cómo los conflictos consigo mismo son la raíz de los que se suscitan en sus interacciones con el contexto; al propio tiempo, la percepción del medio desde su experiencia vital da origen al *contexto* que no sólo es privativo de cada quien, sino que hace su aparición a condición de que la experiencia reflexiva evolucione. Lo anterior pretende significar que el contexto “no existe por sí mismo” en tanto no se perciba como tal (referido a y referente de la experiencia vital), en su lugar suele estar el mundo exterior amenazante, caótico, incomprensible al que debemos “acomodarnos” para sobrevivir.

Al surgir el contexto, el mundo exterior adquiere sentido (nos atañe, nos interpela) y otra inteligibilidad al ser los intereses cognitivos (emanados de los conflictos, inquietudes, desasosiegos, tensiones, preocupaciones, curiosidades, incertidumbres que nos suscita la reflexión acerca de la experiencia vital) los que guían nuestra interacción con el contexto; éste se va modificando conforme la reflexión crítica nos lleva, en la búsqueda de entendimiento, esclarecimiento, respuestas, desahogos o satisfacciones, a incursionar selectivamente en las diversas formas y versiones de entender el mundo que aportan a la comprensión y explicación de nosotros mismos y del contexto, tales como: lo filosófico, lo histórico, lo humanístico, lo social, lo político, lo económico, lo cultural, lo artístico, lo técnico, lo psicológico, lo biológico, lo ecológico... Por este sendero, al aventurarse en el contexto, se empiezan a percibir las intrincadas interrelaciones de las diversas disciplinas y la necesidad de allegarse una visión integradora donde aquéllas adquieran un reordenamiento jerárquico (acorde con la percepción evolucionada del sujeto cognoscente), a manera de perspectivas teóricas de gran penetración (transdisciplina), si aspiramos a dar cuenta de la complejidad del mundo que habitamos y de la que habita en cada uno de nosotros. También va surgiendo un compromiso ético indeclinable al comprender que todo está interconectado,

que el destino de nuestro planeta y de nuestra especie atañe a todos y depende de todos, que todo atentado a la dignidad humana y al ecosistema planetario es un paso más hacia la degradación colectiva, que menoscaba nuestras posibilidades de acceso a una vida digna, serena, satisfactoria y solidaria.

Conforme el ejercicio de la crítica y la autocrítica se interioriza como un hábito, la elaboración del conocimiento encarna en otras formas de ser y de hacer, la interacción con el contexto deja de ser contingente e incierta para dar lugar a vínculos deliberadamente buscados y conscientemente asumidos, a maneras de proceder tendentes a provocar cambios en el contexto (en algunos de sus espacios diferenciados) que hagan posible el desarrollo de la experiencia reflexiva en otros, que a su vez se sumen al esfuerzo de largo aliento y largo alcance por mejores formas de vida, por la vía del conocimiento como atributo de poder individual y colectivo que permita la emancipación, la autodeterminación, la cooperación y la inclusión de lo diverso.

Para concluir este breve y apretado panorama de la reflexión sobre la experiencia como aquí se entiende, cabe enfatizar que “el camino de la experiencia reflexiva” no es cualquier camino, supone la recuperación de la experiencia vital como objeto de conocimiento y el hábito de meditar sobre ella, el cual se va diferenciando y potenciando (con el concurso de la crítica y la autocrítica) al aprender a *dudar, cuestionar, confrontar, discernir, deliberar, inferir, idear, decidir*, que lleva aparejado el desarrollo de otras habilidades para actuar, de matriz cognitiva, por parte del sujeto cognoscente: *inquirir, dialogar, debatir, probar, proponer, persuadir, concertar*, cuyo sentido profundo es influir en el contexto en la búsqueda de condiciones y circunstancias de vida cada vez más propicias para la reflexión sobre la experiencia vital, como vía de elaboración del propio conocimiento y una forma de inserción deliberada, cooperativa e influyente en el mundo.

LA EDUCACIÓN

Cuando incursionamos en el ámbito escolar desde la niñez, la experiencia vital que cada quien despliega, en particular con respecto al estudio de los contenidos de las materias, al ocurrir en una atmósfera amenazante (la sanción al incumplimiento representada por las bajas calificaciones), suele estar impregnada por la inseguridad y el temor al menosprecio o a la exclusión (tanto de amigos y compañeros, como de profesores y autoridades); así, este temor con muchos grados y matices se convierte, para la mayoría,

en la principal motivación para estudiar en un esfuerzo frecuentemente fallido y casi siempre infructuoso por aprender lo que la escuela exige. En virtud de lo anterior, la percepción que se tiene del conocimiento en la escuela (los contenidos del programa que deben aprenderse) provoca, con pocas excepciones, sentimientos de indiferencia, aburrimiento, apatía, frustración, impotencia, desánimo, desagrado y hasta rechazo o aversión. Dicho de otra manera, la motivación para estudiar no proviene del interés y el entusiasmo por las materias, sino de la amenaza de sanción y el temor al menosprecio, el rechazo o a la exclusión. El porqué en la *experiencia vital* escolar suele predominar el displacer en forma de temor, impotencia, frustración, desinterés, aburrimiento, malestar o rechazo, en cuanto al tipo de vínculos que se entablan con el conocimiento y a la percepción que se tiene de él (aceptando por ahora que el conocimiento son los contenidos del programa de estudios), se debe en mi manera de entender, a varias razones:

1. Los asuntos tratados en clase, que constituyen el material de estudio y la razón de ser de las tareas, suelen ser ajenos o estar disociados de lo que llamaré los *intereses cognitivos* de los alumnos; éstos, que surgen a partir de las inquietudes, conflictos, incertidumbres, curiosidades y preocupaciones que se suscitan al reflexionar sobre la experiencia vital, son por naturaleza inestables y cambiantes, tienen que ver con el periodo etario por el que transitan, con las situaciones en que se encuentran, con las condiciones y circunstancias en que viven, y con los acontecimientos de cierta envergadura, que sacuden la conciencia colectiva que les ha tocado vivir.
2. No se promueve el auto-conocimiento, es decir, por la idea del conocimiento que prevalece en la escuela, no se siembra la más mínima inquietud en los educandos por el conocimiento del sí mismo; menos aún se les estimula a ejercitarse en una permanente introspección acerca de: ¿quién soy?, ¿cómo soy?, ¿qué aprecio o desprecio de mí?, ¿qué valores reconozco en mí y en los demás?, ¿por qué soy de una manera y no de otra?, ¿cuáles son mis virtudes y cuáles mis defectos?, ¿qué puedo hacer para superarme?, ¿cómo deseo ser?, ¿qué puedo esperar del mundo que me tocó vivir?, ¿qué puedo hacer en el mundo?, ¿cómo son mis relaciones con los demás?, ¿qué pienso de la escuela?, ¿cómo me siento en la escuela?, ¿qué sentimientos me provoca tener que asistir a la escuela?, ¿para qué me sirve lo que aprendo en la escuela?, ¿qué le da sentido a la vida? Por el con-

trario, éstas y otras interrogantes suelen ser acalladas en la escuela.

3. Además de que los temas de estudio están disociados de los intereses cognitivos de los alumnos, estos intereses no encuentran salida en la escuela; en otras palabras, lo que más inquieta, preocupa, impresiona o conmueve a los alumnos por el periodo etario que atraviesan y por las situaciones de vida en que se encuentran, está fuera del programa de estudios que la escuela debe cumplir. De esta manera, las actividades escolares carecen de *sentido* para los alumnos; advirtamos aquí que el *sentido* proviene de la relación estrecha y sobre todo de la sintonía del material de estudio con la experiencia vital de los educandos, específicamente con sus intereses cognitivos. Es precisamente la carencia o escasez de sentido de los contenidos, lo que explica que los estudiantes deban aprender por obligación y bajo amenaza, por lo mismo, tal aprendizaje, al no formar parte de ellos, suele desvanecerse con enorme rapidez.
4. El aula no suele ser el espacio donde se promueva el conocimiento del contexto que cada quien percibe; dicho de otra forma, no se estimula y encauza la reflexión para plantearse asuntos acerca de cómo son los otros, cómo es la familia a la que pertenecemos, la comunidad en que nos desarrollamos, la sociedad en que vivimos o el mundo que habitamos. Menos todavía se reflexiona con respecto al porqué del mundo actual, de las relaciones desiguales entre los países, de las desigualdades al interior de las sociedades o de la diversidad de condiciones y circunstancias de vida de cada quien (más o menos favorables, más o menos adversas) que a todos atañen e interesan. A lo anterior hay que agregar que en la escuela, particularmente en los niveles de educación básica y media, las matemáticas y las ciencias naturales al tener absoluta prioridad sobre las humanidades y las ciencias humano-sociales, propician que las actividades escolares se orienten al conocimiento técnico (cuando todavía no es aplicable) y se disocian aún más del conocimiento del contexto y del auto-conocimiento y, por lo mismo, contribuyan al sin sentido del currículo.
5. Los medios de acreditación que la escuela ha utilizado desde que surgió como institución social, han tenido como efecto principal, bajo el supuesto de que testimonian el aprovechamiento del alumno, la *clasificación* entre “buenos”, “regulares” y “malos”; el *señalamiento* de los “tontos”, “problemáticos” o “indeseables”; la *discriminación* de los “inferiores”, “rústicos” o “vulgares”; el *menos-*

precio y la *frustración* de la mayoría; la *exclusión* de los “rebeldes”, “inadaptados” o “incapaces”. El largo entrecomillado pretende significar que se trata de calificativos (que no comparto) propios de una práctica educativa, que ni por asomo ejerce la autocrítica, que segura de lo que debe hacer, considera que el fracaso es responsabilidad de los alumnos incapaces de responder apropiadamente a las exigencias “legítimas” de la escuela.

El porqué la escuela en general suele ser un espacio inhóspito dominado por la inseguridad y el temor al menosprecio y a la exclusión se debe, como adelantaba antes, a la imposición de temáticas (los planes de estudios) que resultan ajenas o desvinculadas de los intereses cognitivos de los alumnos, tanto del sí mismo como del contexto percibido por cada quien; lo que dicho de otra manera significa que están lejos de responder a las inquietudes, inclinaciones, preferencias, temores, incertidumbres, frustraciones o preocupaciones de los educandos, suscitados en distintos ámbitos (el escolar incluido). Tal situación se ve agravada porque la evaluación del supuesto aprendizaje, al privilegiar la retención de cierto tipo de información (que carece de sentido para la experiencia vital de los estudiantes), lo que valora es un objeto evanescente, que se olvida con facilidad y rapidez y es, por lo mismo, irrelevante como indicio de lo que los alumnos han avanzado o llegado a ser. Como consecuencia casi inevitable de las vivencias escolares, al conocimiento se le percibe desfavorable (motivo de frustración y sufrimiento) o en un lugar inferior en la escala de valores de los alumnos (desprovisto de sentido para la experiencia vital). Si bien ese carácter inhóspito, propio de la escuela, se atempera por el proceso de socialización que necesariamente ocurre al interior de toda comunidad (vínculos de amistad, de cooperación, eróticos) y por el reconocimiento al desempeño meritorio (cuando es el caso) por parte de los familiares, los padres y los profesores; está lejos de compensar el escaso o nulo entusiasmo que suscitan para la mayoría, los temas y las actividades escolares, sobre todo con respecto a la educación básica y media.

Conforme se asciende en los niveles educativos (los sobrevivientes de los ambientes adversos), la disociación entre el currículo y la experiencia vital de los educandos tiende a disminuir porque ante la proximidad de arribo al incierto mercado laboral, las materias de estudio adquieren una forma progresivamente aplicativa e instrumental. A pesar de lo anterior, cuando llega a surgir un genuino interés por el conocimiento, a menudo es de manera tardía y suele

ser privativo de ciertos ámbitos dedicados a la investigación profesional; fuera de éstos, es inusitado el interés y la búsqueda del conocimiento como un hábito conspicuo.

El caso de la educación de los médicos

En la formación de los médicos, como en otras profesiones, los vínculos que se entablan con el conocimiento (las materias que hay que aprender) son una parte sustantiva de la experiencia vital escolar. Estos vínculos, en particular en los dos primeros años de la carrera donde se revisan las llamadas ciencias básicas (que en esa etapa de la formación están desprovistas de sentido), suelen estar impregnados, a semejanza de la escuela en general, por la inseguridad y el temor al menosprecio o a la exclusión; de ahí que los sentimientos hacia lo que perciben como el conocimiento sean principalmente de desinterés, desánimo, aburrimiento, apatía, impotencia o frustración, cuando no de rechazo o aversión.

En esa primera etapa de la carrera de medicina, aprenderse los contenidos del currículo representa, para la mayoría de los alumnos, un verdadero acto de fe en todo lo que representa la escuela y sus exigencias, porque están desprovistos de sentido para lo que verdaderamente les inquieta, conmueve o motiva; por lo mismo, suelen olvidarse con rapidez. Lo anterior no significa que las ciencias básicas dejen de ser necesarias en la formación del médico; empero, por la forma como se imparten y la etapa en que se estudian, carecen de sentido por lo que resultan *irrelevantes* porque su aprendizaje se desvanece después de poco tiempo, o peor aún, *contraproducentes* al generar un rechazo hacia ellas.

Esa situación prevaleciente en los primeros años de permanencia en la escuela de medicina, donde las vivencias de conocimiento suscitan escaso interés, no movilizan la iniciativa y no confieren sentido a la información, se ve agravada por la forma como se evalúa el aprendizaje, centrada en el recuerdo de la información, cuyos resultados exhiben a los alumnos en sus supuestas carencias y limitaciones, cuando lo “sano” es olvidar lo que carece de sentido para lo que interesa, inquieta, conmueve o preocupa. Dado que de los resultados de la evaluación depende la progresión y promoción de los educandos, es la evaluación el factor determinante de la atmósfera de amenaza, inseguridad y recelo que predomina en el escenario escolar.

Durante la fase de formación clínica de los médicos, hace su aparición la interacción con los pacien-

tes que constituye la vivencia clave para conferirle sentido al aprendizaje de la medicina. Lamentablemente, aún en esta etapa, el intercambio con los pacientes no es la vivencia central en el aprendizaje prioritario que la escuela exige a los alumnos, se le asigna un lugar subordinado, secundario o complementario con respecto a la teoría nosológica, de tal manera que “la verdad revelada contenida en los libros y revistas” debe confirmarse en la práctica con los pacientes. La *experiencia vital* escolar en esta etapa, está en gran medida constituida por las vivencias de interacción con los pacientes; empero, en lo que se refiere al vínculo con el “conocimiento”, por la primacía que tienen en la evaluación los aspectos teóricos y el recuerdo de la información, siguen prevaleciendo sentimientos de desinterés, frustración, apatía o aburrimiento en un clima de cierta desconfianza y temor; a lo que se agrega que la percepción del conocimiento que tienen los alumnos, de acuerdo a la escala de valores que cada quien ha desarrollado, sea de un objeto de escaso valor o deleznable. Lo anterior significa que se desaprovecha o se desestima la *experiencia vital* que deriva del trato con los pacientes de enorme riqueza vivencial: el conflicto ante la muerte, la frustración ante lo inevitable, la compasión por el que sufre, el aprecio de la entereza ante la adversidad, la reciprocidad en el afecto, el entusiasmo por la curación, las incertidumbres ante los “porqués” de lo que ocurre, las dudas ante cuáles son las decisiones más apropiadas para la situación del paciente, las preocupaciones ante lo no resuelto, el apasionamiento por acertar diagnósticos difíciles, la satisfacción por los beneficios aportados, el malestar ante los efectos adversos del tratamiento, la vergüenza ante el error, la autoestima por el reconocimiento al bien proceder, la complacencia ante las muestras de gratitud. Todas estas vivencias de gran significado afectivo y enorme potencial para el conocimiento del sí mismo y del contexto, no se promueven, están lejos de ser el motivo principal para estudiar los temas teóricos, sucede a la inversa, la teoría estudiada previamente es la que guía y acota las vivencias con los enfermos. Esto pone de manifiesto que a los médicos, desde etapas incipientes de su formación, se les orilla a mirar al paciente como “enfermedad personificada” y no como una persona que por su historia y sus circunstancias ha llegado a cierta forma de ser que le ocasiona limitaciones, malestares, sufrimientos y diversos tipos de inconvenientes, que es necesario entender y caracterizar para poder ayudarlo. Tal situación es una de las raíces en las que se apuntala la deshumanización de la medicina.

En el posgrado, donde los médicos se forman como especialistas, también prevalece una disociación entre las problemáticas propias de los pacientes y los temas teóricos cuyo estudio exige el currículo. Por un lado, la interacción con los enfermos tiende a desvirtuarse tanto en las instituciones públicas como privadas. En las primeras, porque al crecer constantemente el número de pacientes que deben atenderse, se restringe progresivamente el tiempo que se dedica a cada uno, lo cual se ve agravado porque las exigencias de cumplimiento con tales tareas son casi exclusivamente cuantitativas (dejándose de lado la cualidad de la interacción), de esta manera, se sientan las bases para que el intercambio interpersonal se empobrezca y se degrade, el ejercicio clínico se haga cada vez más tosco y escueto, el abuso de la tecnología disponible se convierta en regla, las decisiones y acciones tiendan al automatismo e irreflexión y el quehacer clínico en su conjunto sea presa de la rutina. En las instituciones privadas, permeadas por un mercantilismo creciente, el ejercicio de la medicina está supeditado a las exigencias de rentabilidad de la empresa, aquí los pacientes son “clientes” que hay que complacer para conservar “el mercado de consumidores” y la mercantilización impregna las vivencias de los médicos.¹⁸

En el otro sentido, el estudio de los temas teóricos propios de la especialidad de que se trate, rara vez es materia para reflexionar y profundizar en los problemas percibidos que aquejan a los pacientes que se atienden, su revisión obedece principalmente a exigencias del currículo. De nueva cuenta aquí, la reflexión sobre la experiencia de interacción con los enfermos de por sí desvirtuada por las razones aludidas, es pobre y los vínculos con el conocimiento, percibido como un objeto desvalorizado (disociado de lo “real”), suscitan sentimientos predominantemente desfavorables; así, aun en el proceso formativo de los profesionales de la medicina: *el deseo genuino por el conocimiento suele ser un acontecimiento inusitado*.

EL CONOCIMIENTO Y LA ESCUELA

En la escuela muy poco ha variado la forma de concebir y ejercer el currículo: criterios semejantes para elegir y decidir cierto tipo de contenidos para los planes de estudios, para relacionarlos, el modo de impartirlos, la forma como los alumnos se relacionan con tales contenidos, la manera cómo se evalúa el aprendizaje, los criterios de acreditación, etc., que genera desinterés en la mayoría de los educandos, cuando no rechazo o aversión, por la imagen que

perciben de lo que es el conocimiento. Tal situación se debe, justamente, a la idea de conocimiento que es propia de la institución escolar.

Desde tiempos lejanos, tuvo lugar una *disyunción* entre la producción del conocimiento (nuevas ideas, descubrimientos, técnicas, instrumentos y obras de todo tipo) y su uso; a la escuela se le asignó el encargo social de transmisión de la cultura acumulada, de las grandes tradiciones, incluido el acervo de conocimientos, es decir, su papel social lo ha cumplido por la manera en que *usa* el conocimiento para garantizar su transferencia de una generación a otra. Dicho de otra manera, en el campo de la educación, esa separación existente, con profundas raíces históricas, entre la creación (supuesto atributo exclusivo de los investigadores de oficio) y el uso del conocimiento (materia de transmisión por parte del profesor, de estudio y de aprendizaje de los alumnos), propicia que una concepción epistemológica que designo como pasiva (PAS), predomine abrumadoramente en la escuela. En lo que sigue voy a confrontar dicha concepción, en sus principales postulados, con la que da sustento a la perspectiva participativa de la educación que he propuesto (PAR):

1. PAS El conocimiento es, en esencia, estar al tanto de “lo actual” de las diferentes disciplinas, recorriendo a las fuentes reconocidas.

VS.

PAR El conocimiento es, en lo fundamental, ahondar en el auto-conocimiento y en el conocimiento del propio contexto.

2. PAS La información de las fuentes que gozan del reconocimiento por los expertos de cada campo, es la forma cristalizada del conocimiento.

VS.

PAR La información es “materia prima” que sólo cuando se somete a la crítica, forma parte del conocimiento.

3. PAS El conocimiento es un “bien externo” (mercancía) disponible para cualesquiera consumidores.

VS.

PAR Sólo es conocible aquello que forma parte de la experiencia vital del sujeto cognoscente.

4. PAS La credibilidad de la información se funda en su reconocimiento por parte de los expertos de cada campo.

VS.

PAR La credibilidad de la información estriba en su fortaleza para resistir una crítica cada vez más aguda y profunda.

5. PAS La razón de ser de las teorías es proporcionar fórmulas para la solución de problemas prácticos.

VS.

PAR Ampliar y profundizar la percepción del sí mismo y del contexto, es la razón de ser de las teorías.

6. PAS El proceso de conocimiento es, básicamente, consumo y retención de la información relevante de cada materia.

VS.

PAR El proceso de conocimiento es, en lo fundamental, elaboración a partir de la experiencia reflexiva, por medio de la crítica y la autocrítica.

7. PAS El acceso al conocimiento depende del poder de los medios de adquisición del consumidor.

VS.

PAR El acceso al conocimiento es dependiente del poder de elaboración que ha desarrollado el sujeto cognoscente.

8. PAS El nuevo conocimiento surge fuera de las aulas, es por antonomasia el descubrimiento: nuevos hechos (lo desconocido, lo nunca antes visto).

VS.

PAR El conocimiento es por principio, una elaboración original del sujeto (ideas, puntos de vista), por medio de la reflexión sobre su experiencia vital.

9. PAS Las situaciones de conocimiento son privativas de ciertos especialistas (los investigadores de oficio).

VS.

PAR Las situaciones de conocimiento surgen conforme, el sujeto cognoscente, desarrolla el hábito de reflexionar acerca de su experiencia vital.

10. PAS Las situaciones de conocimiento dependen de la medida en que los espacios de indagación, artificialmente contruidos, se aproximan a lo idóneo (sustraídos al contexto, suficientemente equipados, estrictamente regulados y altamente controlables), para los montajes de experimentación.

VS.

PAR Las situaciones de conocimiento dependen de que el hábito de reflexionar (sobre la experiencia vital), desarrolle cualidades para la crítica y la autocrítica: dudar, cuestionar, confrontar, discernir, deliberar, inferir, idear, decidir, que permitan al sujeto cognoscente, el desarrollo de habilidades cognitivas para actuar: inquirir, dialogar, debatir, probar, proponer, persuadir, concertar en el contexto que le es propio.

Las confrontaciones que anteceden pretenden destacar otra forma de concebir y percibir el conocimiento, como cualidad de la experiencia reflexiva, que conlleva la posibilidad de otra forma de ser y de vivir de las personas. También ponen de manifiesto que la escuela no puede ser el espacio privilegiado donde los alumnos incursionen con determinación, entusiasmo y claridad en el conocimiento, en tanto persista en la percepción de todos los actores, la epistemología pasiva que deja de lado la experiencia vital de los educandos y su papel protagónico en la búsqueda y elaboración del conocimiento.

La superación de la educación no se logrará con “más de lo mismo”. No es un problema dependiente de la innovación tecnológica, de la actualización de los planes de estudios, de la capacitación docente para una mejor transmisión de la información, de facilitar la permanencia de los alumnos o de eficiencia y productividad de la institución educativa, sino de un cambio de perspectiva que apunte a suprimir la disyunción entre la creación del conocimiento y su uso, para despertar el deseo y la pasión por el conocimiento, a fin de desencadenar, a gran escala, el poder del conocimiento como atributo liberador y de autodeterminación para la mayoría de las personas.

De cada epistemología considerada: pasiva o participativa, derivan otras tantas formas divergentes de pensar, percibir y actuar en la educación. Defino dos perspectivas que representan extremos dentro de las cuales es posible caracterizar la educación en términos generales y específicos para cada espacio conocido:¹⁹

1. La *pasiva*: donde el sujeto, al ser conminado a consumir información desprovista de sentido, suele tener sentimientos desfavorables hacia ésta, no percibe el conocimiento como un acto de creación propio y vive supeditado al conocimiento generado por “otros” (heterónimo).
2. La *participativa*: donde el sujeto al habituarse a reflexionar en su experiencia vital, desarrolla interés y hasta entusiasmo por el conocimiento, ejerce la crítica y la autocrítica cada vez con mayor alcance y aprende a elaborar su propio conocimiento (de sí mismo y del contexto).

La perspectiva pasiva de la educación

Esta perspectiva que es universalmente vigente, presente con diferentes intensidades y matices en la

inmensa mayoría de los espacios educativos, tiene como características más destacables las siguientes:

- Las actividades escolares están disociadas o son ajenas a la experiencia vital de los alumnos.
- El contenido y la forma del currículo, suelen estar desprovistos de sentido para lo que más inquieta, conmueve, impresiona o preocupa a los educandos.
- El conocimiento se muestra en forma de una verdad intemporal, desprovista del contexto que le dio origen e incuestionable.
- Se inhibe o se aniquila el deseo por el conocimiento en los alumnos, al despertar sentimientos desfavorables hacia lo que ellos perciben como el conocimiento que deben aprender.
- Educadores y educandos son consumidores de conocimientos asumidos de manera dogmática, generados por “otros”, que escapan al dominio de ambos (heterónomos).
- Los aspectos teóricos suelen ser el punto de partida obligado de toda vivencia educativa deliberada.
- La práctica es una experiencia constreñida cuyo papel es la confirmación tácita de lo teórico.
- El papel del profesor es el de transmisor avezado de la información.
- El papel del alumno es aprender y retener la mayor cantidad de información de los temas estudiados.
- La palanca del progreso educativo se hace recaer en la tecnología, así, se privilegian, cada vez más, los medios informáticos para la obtención y difusión de la información.
- La razón de ser de la evaluación es el control, la clasificación, la acreditación y la exclusión de los alumnos.
- Su horizonte es una sociedad mediatizada, competitiva, individualista, excluyente y controlable que garantice el *statu quo*.

La perspectiva participativa de la educación

De acuerdo con esta perspectiva:

- La reflexión sobre la experiencia vital es la condición de acceso al conocimiento y base de sustentación del proceso de aprendizaje con sentido.
- Los materiales de estudio prioritarios, son los que tienen mayor sentido para la experiencia vital de los educandos, o sea, que responden a los intereses cognitivos propios de su edad y condición.
- El progreso de la reflexión sobre la experiencia, despierta y fortalece el deseo por el conocimiento por parte de los alumnos.

- El alumno es el protagonista en su aventura de conocimiento (auto-conocimiento y conocimiento del propio contexto).
- El papel de la teoría es desafiar el ejercicio de la crítica, que al enriquecer la reflexión sobre la experiencia vital, permite ampliar y profundizar la percepción de los objetos.
- La razón de ser de los aspectos prácticos de la experiencia, es poner a prueba estrategias de acción derivadas de nuestras reflexiones.
- El papel del profesor es despertar en el alumno, una poderosa motivación por el conocimiento, encauzarlo y orientarlo en la elaboración de éste.
- El educando aprende a elaborar su propio conocimiento al ejercer la crítica y la autocrítica.
- El conocimiento cristaliza en puntos de vista propios de creciente solidez (postura), acerca del qué, cómo y por qué de las situaciones problema que desafían a la experiencia vital.
- El progreso en la crítica y la autocrítica toma cuerpo en el desarrollo de aptitudes metodológicas y prácticas, sustentadas en un hábito introspectivo.
- La razón de ser de la evaluación es constituirse en el medio principal de autocrítica del quehacer educativo, en particular de la labor del profesor.
- La manifestación más acabada del conocimiento son las iniciativas colectivas, concertadas y sinérgicas con propósitos anticipatorios (hacia la consecución de mejores condiciones y circunstancias de vida).
- El horizonte es una sociedad, basada en una autogestión pluricéntrica, pluralista, incluyente, igualitaria, justa y solidaria.

Cabe aclarar que los innumerables espacios donde se desarrolla la educación formal, en los diferentes niveles y las más diversas situaciones educativas existentes, se pueden caracterizar por su proximidad o lejanía con alguno de los extremos especificados por cada perspectiva. En sentido estricto, ninguna realidad educativa corresponde cabalmente con uno u otro de los extremos; empero, es evidente que la enorme mayoría de las acciones educativas formales que tienen lugar en las escuelas, tiene características que las aproxima con la perspectiva pasiva de la educación, en razón de la idea de conocimiento que prevalece en ellas.

Los propósitos de la educación

Deriva de lo antes dicho, que los propósitos educativos propios de cada perspectiva de la educación

son diametralmente distintos, precisamente porque su base epistemológica es cualitativamente diferente. Lo que sigue es particularmente aplicable a la educación de los médicos.

Para la *perspectiva pasiva de la educación*, los propósitos son bien conocidos:

1. La *instrucción*, propia del nivel básico, que pretende proporcionar a los alumnos la información que se considera necesaria para todo buen ciudadano, a fin de estar al tanto de su propia cultura, de reconocerse en ella y tener identidad.
2. El *adiestramiento*, dotar de habilidades psicomotoras e instrumentales para la mejor realización de actividades y el desempeño de ciertos oficios.
3. La *formación*, desarrollar en los alumnos las actitudes, los hábitos y las habilidades propias de la actividad profesional a la que aspiran.
4. La *capacitación*, dotar a los trabajadores en activo de nuevas habilidades para el desempeño de nuevas funciones o la operación de equipos e instrumentos novedosos.
5. La *actualización*, proveer de la información del momento acerca de nuevas ideas, formas de organización, estrategias, técnicas o procedimientos en múltiples ámbitos de actividad profesional.
6. En un plano más específico, los propósitos de la educación bajo esta perspectiva se redujeron al *cumplimiento de objetivos de aprendizaje*. Así, con el predominio de la tecnología educacional inspirada en el conductismo, cada programa independientemente del nivel y la modalidad, se vio obligado a plantearse sus propósitos en términos de objetivos conductuales puntuales y circunscritos, a construir medios de evaluación del aprendizaje correlativos y así contar con testimonios supuestamente objetivos del aprovechamiento de los alumnos. El efecto de la tecnología educativa, en los hechos, fue propiciar una idea de aprendizaje fragmentado y desvinculado, al promover la evaluación por separado de los aspectos cognitivos (referidos principalmente al recuerdo de información); de los psicomotores (listas de cotejo de la ejecución de acciones) y de los afectivos (registro de incidentes reveladores de los componentes actitudinales de las actividades) como estrategia para una apreciación integral del aprendizaje, a todas luces ilusoria. Esfuerzos posteriores para desarrollar otros medios de evaluación inspirados, por ejemplo, en el cognoscitivismo o en el aprendizaje basado en problemas, no ha conseguido superar la estrechez impuesta por la tecnología educativa.^{20,21}

Para la *perspectiva participativa de la educación*, a diferencia de la pasiva, los *propósitos educativos atañen tanto a educandos como a educadores*; lo cual significa que el profesor no puede promover en los alumnos la reflexión sobre la experiencia vital, orientarlos al auto-conocimiento y el conocimiento del contexto que les es propio, encauzarlos en la crítica y la autocrítica, si él mismo no ha recorrido ya cierto trayecto en su propio proceso de elaboración del conocimiento. Con base en lo anterior, los propósitos más destacables de la educación, de acuerdo a la perspectiva participativa son:

1. *Desarrollar la reflexión sobre la experiencia vital.* El logro de este propósito es condición para la viabilidad de los demás, representa el punto de inflexión en el devenir de la experiencia educativa habitual, provocado por una mutación en la idea de conocimiento. El desarrollo de la reflexión implica no sólo considerar y reconsiderar detenidamente ciertas cuestiones que nos perturban, inquietan, conmueven, impresionan o preocupan, sino fundamentalmente la búsqueda de esclarecimiento de cuáles son los objetos provocadores, del porqué nos afectan, de cómo profundizar en su entendimiento, de qué hay detrás de las sensaciones provocadas, de cómo proceder para lograr alivio, salida, desahogo, satisfacción, solución, superación o serenidad, recurriendo a personas significativas o incursionando en el universo de las ideas y en el mundo de las realizaciones, los acontecimientos y los hechos.
El desarrollo de la experiencia reflexiva, tiene como base de sustentación una permanente introspección (hábito introspectivo), relativa a las vivencias con gran significado afectivo que derivan de la forma de percibir los objetos con los que entablamos vínculos durante las interacciones con el contexto; dicha introspección nos lleva a formularnos diversas interrogantes: ¿cómo nos implican?, ¿qué nos provocan?, ¿por qué nos afectan?, ¿cómo nos afectan?, ¿qué nos revelan de nosotros mismos?, ¿qué valor les damos?, ¿qué motivos tenemos para llevarlas a cabo?, ¿qué nos deja el realizarlas?, ¿cómo es nuestra forma de proceder?, ¿por qué procedemos de una manera y no de otra?, ¿para qué lo hacemos?, ¿a qué aspiramos en su realización?, ¿qué expectativas tenemos?, ¿qué cambios deseamos hacer?, ¿cómo proceder para lograrlos?... En suma, el desarrollo de la reflexión sobre la experiencia vital impli-

ca transformar los objetos con los que mantenemos vínculos y que percibimos de acuerdo a la cualidad del vínculo, en *objetos de conocimiento* mediante el ejercicio de la crítica y la autocrítica (ver adelante).

2. *Despertar el deseo por el conocimiento: auto-conocimiento y conocimiento del propio contexto.* Cuando se desarrolla la reflexión sobre la experiencia vital, el vínculo con el conocimiento se modifica radicalmente, en virtud del sentido que adquiere la información diversa, cuando forma parte de la búsqueda del sujeto cognoscente guiado por sus intereses cognitivos que provienen de las inquietudes, desasosiegos, temores, incertidumbres, preocupaciones, conflictos suscitados por su experiencia vital. En tales circunstancias, la idea de conocimiento se transforma, porque las vivencias de conocimiento son radicalmente diferentes a lo que suele vivirse en la escuela: son valiosas para entender lo que ocurre, para entenderse a sí mismo, para encontrar respuestas a las incertidumbres, para tener conciencia de nuestros alcances y limitaciones, para vencer nuestros miedos, para superar nuestras limitaciones, para actuar más apropiadamente en ciertas situaciones, para reconocer a la diversidad como la forma de existencia de las colectividades, para vincularnos de mejor manera con los demás, para hacer consciente la propia escala de valores, para revalorar ciertos objetos, para reconocer lo valioso de los demás, etc.; se desarrolla así un deseo genuino y creciente por el conocimiento.
3. *Profundizar el ejercicio de la crítica y la autocrítica.* La experiencia vital de cada quien, constituida por los vínculos con mayor carga afectiva, implica un conjunto de creencias inveteradas, prejuicios, ideas preconcebidas, formas de pensar, percibir y actuar que mientras permanezcan fuera de la conciencia, no pueden ser objeto de reflexión y cuestionamiento. La crítica y la autocrítica si bien se diferencian en que la primera es el medio de conocimiento del contexto y la segunda del auto-conocimiento, tienen como base el *hábito introspectivo de meditar, interrogarnos, dudar, cuestionar y confrontar* acerca de lo que sentimos, creemos, pensamos, percibimos y actuamos con respecto a uno mismo y al contexto, la clave aquí es confrontarnos con otras ideas y puntos de vista, accesibles en forma de teorías, historias o narraciones; de-

safiarnos igualmente en el plano técnico o artístico, con realizaciones diversas, evidencias empíricas y formas de actuar distintas, según nuestras preferencias o inclinaciones. El fundamento de toda crítica fecunda es disponer de la mayor diversidad posible de ideas, puntos de vista, formas de aproximación a los objetos de conocimiento o formas de proceder que permitan una confrontación más contrastada a fin de *discernir, deliberar y decidir* por lo más esclarecedor, penetrante, valioso, apropiado, efectivo, pertinente, bello o placentero. En ese camino se aprende a reconocer la diversidad (de creencias, ideas, puntos de vista, formas de pensar, formas de percibir, tradiciones, costumbres) como cualidad distintiva de nuestra especie, a respetarla y a valorarla como la mayor riqueza de la que dispomos como humanos.

4. *Hacer surgir y evolucionar puntos de vista propios*, de creciente penetración, solidez y consistencia acerca de situaciones problemáticas del contexto que perpetúan cosas indeseables, implica *inquirir* en el qué (en qué consisten), en el cómo (cómo suceden), en el porqué (a qué se debe su existencia, su permanencia o su dinámica), implica también *confrontar* ideas y puntos de vista diversos sobre el asunto; *discernir* las proposiciones esclarecedoras, *decidir* por las de mayor poder explicativo, asumirlas en la forma de proceder, *exponerlas* al desafío y en su caso sostenerlas o reconsiderarlas. Al punto de vista propio, sobre una situación problemática percibida, fruto del ejercicio de la crítica y la autocrítica, lo designo como *postura*.

En el sendero de la elaboración del conocimiento, llegar a versiones propias (que se irán sucediendo conforme avanzamos) acerca de lo que cada quien ha llegado a ser y del mundo que le ha tocado vivir (contexto percibido), es clave para ir ampliando nuestra percepción, para hacer más penetrante nuestro pensamiento, para dotar de consistencia y alcance a nuestras acciones y realizaciones con las que interactuamos con nosotros mismos (auto-conocimiento) y con el contexto, y entablar vínculos más satisfactorios y enriquecedores. En el ámbito específico de la educación en medicina, el desarrollo de puntos de vista propios, tiene que ver prioritariamente con la crítica de las ideas y prácticas dominantes en nuestro tiempo, que han conducido a la medi-

cina a situaciones indeseables y degradantes, tales asuntos que no por casualidad suelen estar ausentes o ser marginales en el currículo, pueden formularse, por ejemplo, a manera de interrogantes: ¿cuál es nuestra idea de progreso en medicina?, ¿en qué se sustenta dicho progreso?, ¿qué papel tiene el desarrollo tecnológico en el progreso?, ¿qué papel tiene un ejercicio clínico cuidadoso, detallado y refinado en el progreso?, ¿cómo debe ser nuestra relación con la tecnología?, ¿a qué se debe la deshumanización de la práctica médica?, ¿cuál es la contribución del mercantilismo a esa deshumanización?, ¿qué papel juegan los ambientes laborales degradados donde priva la rutina, en la deshumanización de la práctica médica?, ¿de qué depende la superación en el ejercicio profesional?... El dar respuesta a algunas de estas interrogantes mediante el ejercicio de la crítica, nos conduce a asumir ciertos puntos de vista que ejercemos al dar prioridad a determinadas formas de proceder, al favorecer o sumarse a ciertas iniciativas y al desalentar o debilitar otras.

5. *Desarrollar aptitudes metodológicas y prácticas propias de la elaboración del conocimiento*. Conforme el ejercicio de la crítica y la autocrítica se profundiza y se diversifica, toma cuerpo en el desarrollo de aptitudes que son una especie de estructuras operatorias internas, facilitadas para el ejercicio diferenciado y selectivo de la crítica sobre diversos objetos, ya sea que se trate del universo de las ideas y conceptos o del mundo de las obras, las realizaciones, las acciones, los acontecimientos y los hechos. Por tratarse de un asunto que amerita ser considerado con mayor detalle, dedicaré un apartado específico al desarrollo de las aptitudes (ver adelante).

Después de especificar las principales diferencias entre los propósitos que se plantea la educación basada en una idea de conocimiento como uso y consumo de la información (pasiva), producida por "otros", y los de la educación que se sustenta en una idea de conocimiento como elaboración propia del sujeto cognoscente (participativa), de acuerdo al momento y a las circunstancias donde se encuentre; queda claro que en el primer caso el poder del conocimiento es exterior al sujeto y sirve a los intereses creados que dominan nuestro mundo; en cambio, bajo la perspectiva participativa, el poder del conocimiento es una cualidad del sujeto en situación de conocimiento,

que lo hace consciente de sí mismo y del planeta que habita, que le proporciona medios de alcance creciente en la búsqueda y consecución de condiciones y circunstancias de vida incluyentes.

En lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje bajo esta perspectiva y considerando los propósitos arriba especificados, se han construido instrumentos para valorar el desarrollo de aptitudes metodológicas y prácticas, así como la presencia de puntos de vista consistentes y consecuentes (postura).²²⁻²⁴ Además, a través del análisis sistemático y selectivo de las tareas es posible valorar avances en el ejercicio de la crítica y el interés que suscita su realización, lo cual es revelador de que el conocimiento se empieza a percibir como un objeto atractivo y valioso; en el mismo sentido, el apelar permanentemente a la experiencia vital de los alumnos como autorreferente para externar sus opiniones, puntos de vista y argumentos con respecto a las lecturas y durante las discusiones, permite estimar otras facetas de sus progresos.

EL DESARROLLO DE APTITUDES

De entrada haré una diferenciación entre aptitudes metodológicas y prácticas, en razón de que las primeras tienen como eje organizador de las habilidades que las integran a la *indagación*, a diferencia de las segundas que tienen a la *acción*.

Las aptitudes metodológicas

Las aptitudes metodológicas se refieren al ejercicio de la crítica sistemática, a manera de *estrategias de cuestionamiento, indagación y construcción* de objetos de conocimiento de todo tipo; distingo cuatro variantes de estas aptitudes: la lectura crítica de escritos teóricos, la realización de investigaciones teóricas, la lectura crítica de informes de investigación factual y la realización de investigaciones factuales.

Por principio, las aptitudes para leer críticamente (escritos teóricos o informes de investigaciones factuales), no pueden desarrollarse en tanto la lectura no sea percibida por el sujeto cognoscente en su carácter desafiante, interpelante y esclarecedor para la experiencia vital habituada a reflexionar. De otra manera, carecería de sentido el refinamiento de habilidades cognitivas para la crítica de los materiales de lectura.

- **Lectura crítica de escritos teóricos.** La incursión en el universo de las ideas, guiada por los intereses cognitivos del sujeto, correspondientes a la situación en que se encuentre, no puede ser

indiscriminada, sino extraordinariamente selectiva ya que responde a esos intereses de conocimiento cuya matriz es la experiencia vital singular. Son las ideas a manera de teorías, doctrinas, relatos, narraciones, historias, leyendas, poemas... la fuente inagotable de la infinita diversidad en las formas de sentir, pensar, percibir y actuar con respecto al sí mismo y al contexto. Sin embargo, esa diversidad está lejos de ser “un rico menú” de alternativas que se encuentren a primera vista o que den cuerpo al currículo; lo que ocurre es que en la vida social en sus diversos espacios (la institución escolar incluida), suelen prevalecer ciertas ideas cuyo dominio sobre otras se manifiesta porque están incorporadas a la percepción (el componente cognitivo); es decir, operan por fuera de la conciencia y se convierten en “la realidad”, se pierde de vista que originalmente eran ideas (que por supuesto no han dejado de serlo) y que ahora se viven como hechos evidentes.

El problema aquí no radica en que tal situación suceda, ya que es la forma de existencia habitual de las ideas dominantes, sino en que no se trata de las “mejores ideas”: las más penetrantes para entender y explicar las situaciones que vivimos o lo que hemos llegado a ser cada uno de nosotros. El predominio de ciertas ideas se debe a su “sintonía” con los intereses que gobiernan el movimiento social de nuestro mundo, o sea, los del capital con sus imperativos de expansión y crecimiento mediante altas tasas de ganancia. Esto explica por qué ciertas versiones de las ideas dominantes son las de mayor difusión, precisamente porque armonizan o no interfieren con “los valores” propios del lucro, cuya estrategia de comercializarlo todo, la dignidad humana incluida, vuelve rentable las peores infamias y lo más despreciable (tráfico de personas, abuso infantil); con el menoscabo de los valores que apuntan a la superación moral e intelectual de nuestra especie. Si consideramos lo anterior, se puede comprender que la experiencia reflexiva que se adentra en el conocimiento del sí mismo y del contexto, no puede prescindir de criticar las ideas dominantes como condición ineludible de la elaboración de su conocimiento; de otra manera permanecerá bajo el arbitrio de los intereses dominantes (sin tener conciencia de ello) y no podrá aproximarse al conocimiento que hace posible su emancipación (intelectual y moral), el acceso a la autodeterminación y a una vida digna, solidaria y comprometida con las mejores causas.

Así que la lectura crítica de textos teóricos supone una introspección que traiga a la conciencia lo que creemos y pensamos acerca del asunto en cuestión, remover “sedimentos” (historia de suplantaciones previas por las ideas de “otros”, cautivos de las ideas dominantes). Es la confrontación con otras ideas la que nos permite cobrar conciencia de que somos portadores de esos sedimentos que “hay que agitar” y así exponerlos al cuestionamiento; tal es el derrotero de la elaboración del conocimiento. Es al hacer su aparición puntos de vista propios cuando puede ejercerse, en sentido estricto, la lectura crítica, para poder dialogar con el texto (diálogo que conforme avanzamos toma visos de debate), este diálogo nos permite confrontar los propios puntos de vista con los del escrito.

La lectura crítica de escritos teóricos la he tratado en otros lugares,²⁵ aquí cabe enfatizar que debe ejercerse preferentemente con sus fuentes originales o primarias (las obras de los iniciadores, continuadores o sistematizadores de una corriente de pensamiento, los críticos de determinada corriente, etc.); me referiré brevemente a sus tres componentes: interpretar, enjuiciar y proponer.

La interpretación se refiere en principio a la composición y estructura del texto (el o los enfoques teóricos que utiliza, la idea directriz que da articulación a las partes, las proposiciones que son las tesis o conceptos sustantivos del escrito, los argumentos o pruebas con lo que da sustento a las tesis, a sus propósitos [implícitos], a su carácter explicativo o descriptivo, a las inferencias, a las conclusiones); no obstante, la interpretación no termina aquí, también repara sobre lo que se pasa por alto que nos revela sus motivos más profundos.

Para enjuiciar un texto teórico, el lector ya habrá avanzado en su aventura en el universo de las ideas, como para disponer de puntos de vista propios, de cierta solidez, que serán su autorreferente para confrontar, discernir, deliberar, valorar y decidir acerca de “lo fuerte y lo débil” de los planteamientos criticados; de su proximidad o lejanía con las ideas dominantes; de su claridad o confusión; de su poder explicativo mayor o menor; de su novedad o sus lugares comunes; de su efecto esclarecedor o encubridor del porqué del problema abordado.

En lo que se refiere a las proposiciones ideadas por el lector, que a su juicio superarían ciertos aspectos del escrito y que representa la culminación del ejercicio de la crítica de un texto teórico

(como aquí se entiende), éstas suelen formar parte de lo que designo como *investigación teórica* (ver adelante), porque desarrollar planteamientos diferentes o alternativos al texto criticado, difícilmente pueden circunscribirse a aspectos restringidos o de forma, por la naturaleza del discurso teórico que suele tener una organización lógica donde sus componentes se relacionan de cierta manera (antecedente-consecuente), de ahí que una modificación en las premisas o en su desarrollo implica reformulaciones a lo largo del texto. Esta es la razón por la cual una propuesta de fondo suele cristalizar en una aportación propia.

- **Realización de investigaciones teóricas.** En principio la investigación teórica es el medio insustituible para aclarar(nos), precisar, delimitar y proyectar los puntos de vista a los que hemos llegado, acerca de los desafíos de conocimiento del sí mismo y del contexto. Cuando estas reflexiones adquieren cierta organización y profundidad no sólo se constituyen en referentes que nos brindan claves de nuestra evolución en el tiempo, sino que representan materia que amerita difusión para participar en el debate de las ideas que en nuestro tiempo se ha reducido a su mínima expresión.

Hoy día, ni siquiera se reconoce la existencia de la investigación teórica en la enorme mayoría de los ámbitos donde se realiza la investigación profesional; mucho menos se considera como una actividad relevante o de cierta importancia; las ideas dominantes campean sin interferencias, aportando el componente cognitivo de la percepción (ver antes) para legiones de investigadores, que seguros de “sus certezas” no pueden ir más allá de los lugares comunes que tales ideas imponen, de ahí que sus aportaciones sean “más de lo mismo”, aderezadas por la innovación tecnológica.

El eslogan “científicamente comprobado”, como verdad incuestionable, hace creer a los incautos –que para el caso son la inmensa mayoría– que existen “hechos” independientes de las ideas y representaciones, que se puede conocer el mundo objetivamente (entiéndase, percibirlo desprovisto de ideas preconcebidas, prejuicios, emociones o valores). Sin la crítica de las ideas (dominantes), estamos condenados a “militar” (generalmente de manera inconsciente) por los intereses dominantes que configuran nuestro mundo, donde con el señuelo del progreso fincado en el desarrollo tecnológico (principal palanca de la dominación), se profundizan la degradación mo-

ral, intelectual, material y ambiental que nos conduce al auto-aniquilamiento.

La investigación teórica propiamente dicha es la que se aboca a *problemas teóricos* (de conocimiento), en este sentido lo primero es cobrar conciencia de que en todo espacio de la experiencia colectiva dominan ciertas ideas –a manera de componente de la percepción de los actores– que es necesario e ineludible someter a la crítica, o sea reconocerlas como tales (ideas), no como realidades, a fin de confrontarlas con otras para evidenciar sus limitaciones explicativas y su efecto encubridor de los intereses que gobiernan el movimiento social de nuestro mundo y que hacen posible la dominancia de esas ideas en el ámbito de la experiencia de que se trate.

La razón de ser de la investigación teórica es la crítica de las ideas dominantes acerca del sí mismo y del contexto percibido. Al ejercer esta crítica aprendemos a *inquirir* para allegarnos planteamientos diversos que permitan *confrontar* el objeto de la crítica y poner de manifiesto sus limitaciones; a *discernir* para pronunciarnos por lo más esclarecedor y de mayor poder explicativo. En el proceso de superar las ideas dominantes arribamos a versiones más penetrantes para entender el contexto y a nosotros mismos y actuar en consecuencia. Conforme nos aventuramos surgen y se fortalecen puntos de vista propios que se proyectan al espacio empírico y a su vez son desafiados por esas vivencias. En este ir y venir, los propios puntos de vista empiezan a mostrar sus insuficiencias para entender la complejidad y dan lugar a nuevos problemas teóricos, los cuales deben acometerse, identificando el problema, precisarlo, delimitarlo para idear maneras de superarlo: una reformulación, reacomodos conceptuales, otros conceptos que al alcanzar la forma de propuesta circulan, contribuyen al debate y se ponen a prueba.

La indagación en el universo de las ideas, guiada por los intereses cognitivos, nos adentra en el conocimiento de uno mismo y del contexto; penetrar en el contexto es penetrar en uno mismo y viceversa. Las versiones a las que vamos llegando de lo que es el contexto (en última instancia el planeta) y uno mismo (en última instancia la humanidad), progresivamente trascienden la visión egocéntrica, etnocéntrica y antropocéntrica, al percibirnos como colectividad que revaloriza la dignidad, el pluralismo, la igualdad, la justicia y la solidaridad. En otro sentido, la investigación teórica nos permite superar la mirada disciplina-

ria, propia de la especialización excluyente y efecto de la división del trabajo;²⁶ nuestra percepción va superando la visión fragmentaria del mundo con la que hemos vivido, una perspectiva integradora empieza a tomar cuerpo, los límites entre las disciplinas se difuminan, se traslapan; las disciplinas se interpelan, interactúan, se entrelazan y dan lugar a perspectivas de conocimiento donde confluyen y cohabitan facetas, aspectos y componentes de diversas disciplinas, se reorganizan, adquieren relaciones jerárquicas constituyéndose en otra matriz explicativa (transdisciplinaria). La transdisciplina es un punto de llegada en el camino del conocimiento, una construcción que es, principalmente, resultado de la investigación teórica en pleno desarrollo.

- **Lectura crítica de informes de investigación factual.** Con respecto a la lectura crítica de informes de investigación factual, la he tratado en otras ocasiones y se han realizado diversas indagaciones.²⁷⁻²⁹ Aquí expondré lo más destacable para los propósitos de este ensayo. Se desarrolla al incursionar en el mundo de los hechos, particularmente en las fuentes originales de la información que describe infinidad de observaciones realizadas en situaciones controladas, para permitir la acción selectiva de ciertas causas (potenciales) inferidas a través de sus efectos. Esta aptitud en pleno desarrollo se constituye también por tres componentes interdependientes: *interpretar*, *enjuiciar* y *proponer*, que se orientan a diferentes aspectos: *la fortaleza metodológica* de las investigaciones (la fuerza con la cual establece relaciones de causalidad); *la validez* interna y externa de los hallazgos (cualidades de precisión y exactitud de las mediciones, y representatividad de la población estudiada); *la originalidad*: del tema abordado, de la forma de aproximación al problema o de la estrategia inquisitiva implementada; *la relevancia* de las ideas o enfoques teóricos implicados en las investigaciones; *la aplicabilidad* de las propuestas derivadas de los hallazgos a las circunstancias donde actúa el lector. También incluyo dos aspectos que el lector debe considerar si tiene las intenciones de realizar (reproducir) indagaciones semejantes a la que es motivo de crítica, por el interés que le despierta: *la pertinencia* que se refiere a qué tanto la estrategia de indagación que intenta reproducir el lector, tiene idoneidad con respecto a las circunstancias donde él actúa, en particular con relación a las peculiaridades culturales de la población que pretende estudiar; *la factibilidad* que alude a

las condiciones y circunstancias, más o menos propicias para el tipo de indagación que el lector se propone reproducir.

Al interpretar, el lector que ejerce la crítica trabaja sobre lo implícito, recapitula los distintos aspectos a considerar y conforme avanza, aprende a ir más allá de lo que se plantea y afirma en el escrito, repara en lo que no se menciona, puede percibir (reconstruir) la idea de conocimiento del(os) autor(es), las posiciones que defienden (por ejemplo, tratándose de la medicina: privilegiar el uso de la tecnología para la solución de los problemas de salud, desestimar la medicina preventiva o anticipatoria o reconocer la importancia de la iniciativa de las pacientes en el cuidado de la salud) o los intereses a los que sirven (continuando con el ejemplo de la medicina: justificar la incorporación al mercado de ciertos productos o cuestionar el costo-efectividad de determinados insumos para la salud).

Al enjuiciar, quien ejerce la crítica requiere cuestionar el objeto criticado y confrontarlo con su propio punto de vista y con otros escritos sobre el particular, como resultado de tal confrontación, discierne, delibera y valora los méritos y los deméritos del trabajo criticado, en cada uno de los aspectos considerados: lo fuerte y lo débil, lo válido y lo espurio, lo original y lo trillado, lo relevante y lo trivial, lo aplicable y lo inaplicable.

Al proponer, el lector debe esforzarse en idear enfoques, formas de aproximación, estrategias inquisitivas, medios o recursos que, de acuerdo a su experiencia y opinión, tendrían mayores méritos que lo descrito en el artículo, para conferirle mayor credibilidad a los resultados para ser considerados en la experiencia cotidiana. Puede ocurrir que la ponderación del trabajo de investigación descrito, sea meritorio en muchos aspectos y que la propuesta del lector consista en reconocer su aplicabilidad y recomendar que se tome en cuenta para la experiencia ulterior. En tal caso, también como parte de la propuesta, podría plantearse la conveniencia de llevar a cabo indagaciones semejantes considerando lo relativo a la pertinencia y la factibilidad. Aquí es necesario precisar que las propuestas propiamente dichas, no pertenecen al ámbito de la lectura crítica, sino al de la realización de investigaciones factuales (ver adelante). Cabe aclarar que esta aptitud no es una especie de medicina basada en la evidencia “aderezada”,³⁰ es una aproximación cualitativamente diferente a la crítica de los hechos, como respuesta a las inquietudes e intereses cognitivos del lector

emanados de su experiencia vital. El propósito del lector no es descartar “lo débil” y privilegiar “lo fuerte”, sino adentrarse en los supuestos y las circunstancias de indagación, inferir motivos e intereses ocultos de los autores, rescatar lo meritorio e idear mejores aproximaciones al problema acordes con su punto de vista y las circunstancias donde actúa. Además, la consideración de la originalidad, la relevancia, la aplicabilidad o la pertinencia de los trabajos de investigación criticados, están fuera de la visión de la medicina basada en evidencias.

- **Realización de investigaciones factuales.** Al evolucionar la experiencia (vital) reflexiva, el sujeto cognoscente en su interacción con el contexto, reconoce la relevancia de otras formas de interactuar donde el dominio y la fluidez en el uso de recursos metódicos para la observación de acontecimientos espontáneos o provocados tiene un papel prominente. Aprende a definir problemas de conocimiento empírico en su experiencia vital (los problemas empíricos atañen a la especificación y descripción del objeto: el qué y el cómo) y a organizar y sistematizar sus estrategias de indagación. Los diferentes aspectos considerados a propósito de la lectura crítica de estas investigaciones dan forma y contenido a las estrategias de indagación. Existen innumerables obras dedicadas a la metodología de la investigación en aproximaciones cuantitativas y cualitativas; a los procedimientos de medición; al tratamiento estadístico de los datos o a la forma de redactar artículos científicos, que no es mi intención ni estoy en posibilidades de abordar aquí.

La indagación en el dominio empírico o factual de acuerdo con la crítica de la experiencia, lejos de ser una actividad disociada del resto de la experiencia vital, se sustenta y es un derivado de las ideas y puntos de vista a los que ha llegado el sujeto cognoscente sobre el problema de conocimiento en cuestión, con la intención de proyectar su mirada teórica para especificar, describir y comparar sus formas de expresión diferenciadas, en diversas situaciones concretas (hechos); o bien, poner a prueba suposiciones (fundadas en sus puntos de vista) acerca de posibles hallazgos. Otras razones de indagación empírica son el valorar los alcances y limitaciones de las propias estrategias de acción que persiguen efectos deliberados y propósitos predeterminados; probar las ventajas y desventajas de estrategias de organización, procedimientos o técnicas contrastándolas con alternativas.

De acuerdo con la concepción de la *crítica de la experiencia*, el desarrollo de las aptitudes metodológicas es interdependiente: la crítica de las ideas dominantes (lectura crítica de escritos teóricos) nos lleva a la búsqueda y proposición de nuevas formas de pensar y percibir (realización de investigación teórica). Desarrollar puntos de vista propios (efecto de la investigación teórica) nos lleva a idear, construir y priorizar ciertos hechos que confrontamos con los que son propios de otras formas de mirar (lectura crítica de informes de investigaciones factuales), también nos conduce a producir nuevos hechos (con valor metódico) para poner de manifiesto algunas de las implicaciones de las ideas a las que hemos llegado y desafiarlas (realización de investigaciones factuales).

Las aptitudes prácticas

Las aptitudes prácticas son formas diferenciadas e interiorizadas del ejercicio de la crítica y la autocrítica, a manera de estructuras mentales facilitadas para el despliegue de *estrategias de acción* que pretenden influir deliberadamente y con fines predeterminados, en otras personas con las que interactuamos. Estas aptitudes, si bien son formas cristalizadas del ejercicio de la crítica, por su naturaleza cognitiva cambian constantemente (habitualmente de manera imperceptible), hacia un dominio creciente en virtud de que su despliegue es una interacción permanente con otras subjetividades cuyas reacciones e iniciativas nos dan indicios de la pertinencia, la efectividad y el alcance de nuestra estrategia de acción, lo que nos permite hacer ajustes, es decir, modificar en cierto sentido nuestro proceder, para ponerlo nuevamente a prueba en ulteriores interacciones, recabar indicios, volver a ajustar, poner a prueba... Las aptitudes prácticas se manifiestan por la forma de interactuar de quien las ejerce: uso del lenguaje, gestos, actitudes, maniobras; así que las estrategias de acción consisten básicamente en formas de comunicación con los "otros" a los que se pretende influir. De las aptitudes prácticas, por la temática que nos ocupa, destacaré dos de ellas: la aptitud clínica y la aptitud docente:

- **La aptitud clínica.** El desarrollo de la aptitud clínica requiere de un tiempo considerable de la experiencia reflexiva, implica en lo fundamental, vínculos actitudinales y afectivos correlativos a una percepción fina y penetrante del paciente, del problema clínico que lo aqueja y de la situación en que se encuentra, lo cual orienta el ejercicio

de habilidades para la comunicación verbal y extraverbal, para la realización de maniobras específicas, para el uso juicioso y selectivo de auxiliares diagnósticos y para el uso individualizado de recursos de tratamiento.

La aptitud clínica representa una forma de interacción con personas o grupos de pertinencia creciente (cada vez más sintónica con las circunstancias y situaciones de éstos), que consiste en formas de proceder de efectividad y alcance progresivos, basadas en una caracterización detallada de la situación problemática (que incluye el punto de vista clínico, el psicosocial, el cultural y el económico), orientadas a la anticipación (lo que depende principalmente de modificaciones en el proceder de los pacientes-familias, para que ciertas situaciones indeseables ya no ocurran o se atenuen en el futuro), a la prevención, a la detección precoz u oportuna y al manejo de las diversas facetas del problema identificado, a través de las recomendaciones de diversa índole hacia el paciente-familia.³¹ Esta aptitud trasciende con mucho los aspectos técnicos del ejercicio de la medicina, presupone además, la reflexión sobre aspectos globales de la práctica médica que suelen soslayarse: ¿qué intereses dominan y condicionan la práctica médica?, ¿a qué se debe el error médico?, ¿cuál es la magnitud de la iatropatogenia?, ¿cómo influye la forma de uso de la tecnología en el desarrollo de las habilidades propiamente clínicas?, ¿cuáles son los intereses de los pacientes como colectividad?, ¿qué tanto las decisiones y acciones médicas suplantán al paciente en lo que le atañe?

Por si no fuera claro para el lector, cabe agregar que una aptitud clínica evolucionada (en la forma en que aquí se concibe) es inaccesible para la mayoría de los médicos, inmersos en ambientes laborales dominados por la rutina (experiencia irreflexiva) o por el mercantilismo (el cliente como objeto de lucro que reemplaza al paciente como objeto de conocimiento y como subjetividad que requiere comprensión y apoyo); de hecho, la aptitud clínica, es un conjunto integrado y organizado de habilidades de naturaleza cognitiva que se encuentra en grave peligro de extinción.

- **La aptitud docente.** De acuerdo con la perspectiva participativa de la educación, la aptitud docente tiene poco que ver con las habilidades didácticas centradas en hacer accesible la información a los alumnos al exponerla o comunicarla. A semejanza de la aptitud clínica que presupone periodos prolongados de cierta forma de interacción con personas o grupos, la aptitud docente es tam-

bién un punto de llegada de una historia de interacciones peculiares con personas o grupos.

El núcleo de la aptitud docente son los vínculos actitudinales y afectivos que enmarcan una poderosa propensión a apelar a la experiencia vital de los alumnos y una percepción aguda y penetrante de las circunstancias y situaciones en las que éstos se encuentran. Este núcleo *orienta* la búsqueda del sentido en la elección, secuencia e interrelación de los contenidos; *promueve* la participación al incitar a los alumnos a entablar cierto tipo de relación con la información, y *encauza* la elaboración del conocimiento al estimular el desarrollo y la expresión de los puntos de vista particulares de los educandos. Esta aptitud se manifiesta en interacciones *sui generis* con personas y grupos, de pertinencia creciente a las situaciones y circunstancias de los alumnos, que consiste en formas de proceder de efectividad y alcance progresivos para la configuración de ambientes propicios para el ejercicio de la crítica y la autocrítica (elaboración del conocimiento).

Con respecto a los ambientes que propicia el profesor, cabe hacer una distinción entre lo cognitivo y lo afectivo:

- a) Lo cognitivo del ambiente educativo se refiere a las habilidades para promover y encauzar el ejercicio de la crítica y la autocrítica al apelar a la experiencia vital de cada educando para *dotar de sentido* a las tareas; para *privilegiar* el auto-conocimiento; para *procurar* la confrontación de ideas diversas; para *propiciar* la expresión de opiniones y puntos de vista de cada participante; para *favorecer* el discernimiento y la deliberación, *alentar* la discrepancia, *estimular* la búsqueda, *incitar* la toma de posición; para *hacer notar* avances, estancamientos, alcances y limitaciones, y para *diversificar* los desafíos cognitivos.
- b) Lo afectivo del ambiente depende de las habilidades para despertar, mantener y acrecentar la motivación de los alumnos por la elaboración del conocimiento (deseo), al *propiciar* interacciones respetuosas, *acordar* un compromiso recíproco con el proceso educativo, *incitar* la introspección autocrítica, *prever* y *apoyar* en situaciones de crisis, *estimular* el esfuerzo, *detectar* sentimientos de impotencia o aburrimiento, *reconocer* avances y logros, *cuidar* que las limitaciones e insuficiencias sean percibidas como cuestiones de tiempo y esfuerzo, *individualizar* el trato, *procurar* la empatía.

Para concluir este apartado insistiré en que ambos tipos de aptitudes no pueden alcanzar un alto nivel de desarrollo si se ejercen disociados, si bien las metodológicas son formas de aproximación general a problemas de conocimiento teórico o empírico, adquieren su significado en ámbitos selectivos de la experiencia vital, es decir, en los dominios empíricos propios de las aptitudes prácticas. En el otro sentido, las aptitudes prácticas requieren de la crítica metódica y sistemática (lo metodológico) para superarse: desafiar sus puntos de vista; valorar y cuantificar alcances y limitaciones; estimar efectos cercanos y remotos, recientes y tardíos, de corto y largo plazos.

EPÍLOGO

La experiencia reflexiva encauzada al conocimiento del sí mismo y del contexto es, como adelantaba antes, el esbozo de una ontología que apunta a otra forma de ser en el mundo y a otro mundo posible, como reivindican los “altermundistas”. Esta propuesta pone el acento en el conocimiento como cualidad inherente de cada quien y medio imprescindible de emancipación de la servidumbre a la que nos conminan los intereses dominantes de nuestro tiempo, mismos que ejercen un férreo control del movimiento social global a favor del capital, su expansión y su rentabilidad. La dinámica social en su conjunto está subordinada –en mayor o menor medida– a esos imperativos que la rigen. Como nunca antes en la historia de nuestra sufrida y convulsiónada humanidad, la condición humana ha dejado de tener relevancia para esos intereses que gobiernan el planeta, que nos imponen un sentido de la existencia fincado en la realización de “buenos negocios”, donde no cabe la dignidad, el amor, la sabiduría, la serenidad, la identidad cultural, la convivencia fraterna, el respeto a lo diverso o la solidaridad.

En nuestro tiempo, la persona como tal no cuenta, el “éxito” es razón y desiderátum de la existencia, el cual se hace radicar en la cuantía de la contribución a los buenos negocios, en el papel que se desempeña en ello y en las “cualidades” que se posean para estos fines (habitualmente se trata de atributos propios de la degradación humana). Algunos ejemplos: un operador hábil del capital (entiéndase patrón o ejecutivo inescrupuloso); un publicista de vanguardia (entiéndase gran embaucador); un consumidor asiduo (entiéndase portador de una compulsividad enajenante por poseer); un capataz eficiente (entiéndase implacable y abusivo); un

empleado productivo (entiéndase “robotizado”, sumiso e individualista); una estrella del espectáculo de masas (entiéndase manipulador deliberado y desactivador efectivo de la energía colectiva al detonar su desahogo intrascendente). Otras contribuciones a los buenos negocios, por estar fuera de la esfera del control global, están proscritas: traficante de drogas, de especies protegidas o en riesgo, de cuerpos –porque la dignidad de la persona ha sido aniquilada–. Otras por el contrario, son abiertamente permitidas: traficante de armas, de dignidades y de conciencias.

Es un lugar común afirmar que el nivel de degradación al que hemos llegado como especie no tiene precedentes, lo cual revela que los regímenes presuntamente democráticos no son tales, son operadores eficientes de esos intereses globales tantas veces aludidos y principales sostenedores de la desigualdad y la exclusión. Si bien pugnar por cambios en las políticas económicas y sociales acordes a nuestra idea de sociedad deseable es un imperativo cívico de todo ciudadano, los intereses creados, las estructuras de poder y los mecanismos de control social son obstáculos formidables a todo auténtico cambio de fondo y, lo más importante, la llamada participación ciudadana será sólo un remedo en tanto el conocimiento como elaboración propia, no se vaya constituyendo paulatinamente en la palanca de las iniciativas individuales y colectivas.

La reflexión sobre la experiencia vital, guiada por la crítica y la autocritica, es algo inusitado pero no inviable, de su factibilidad hablan las vivencias del autor plasmadas a manera de afirmaciones y propuestas en este ensayo y las experiencias con y de mis alumnos (profesores en activo), algunas de las cuales se han difundido.^{32,33} Las implicaciones que tiene para la educación formal esta propuesta, es la de un viraje en la forma de concebirla y practicarla que, aun con una disposición muy favorable, no podría ocurrir de un día para otro; tal y como se precisó al especificar los propósitos educativos desde la perspectiva participativa, éstos atañen tanto a educadores como a educandos, es decir, es imprescindible la formación docente bajo esta perspectiva, como condición ineludible para aproximarse a otra forma de educar radicalmente distinta.

La rigidez de las instituciones educativas es casi emblemática, no sólo porque es inherente a todo quehacer social institucionalizado, sino principalmente por la idea de conocimiento que inspira todo el accionar de la escuela, al que he dedicado algunos pasajes en este trabajo. La escuela como reproductora de la cultura (no como creadora o generadora) posee el monopolio del saber educativo que rara vez

pone a prueba, de ahí su anquilosamiento. Los cambios, cuando se implementan, no obedecen a cuestionamientos de fondo de lo que se hace o a indagaciones sobre la conveniencia o viabilidad de nuevas formas de educar, suelen ser imposiciones verticales de ideas y prácticas educativas de procedencia foránea (somos dados a valorizar lo que viene de afuera y menospreciar lo propio), así se trate de impertinencias, trivialidades o retrocesos. Deriva de lo anterior que la apertura de la escuela a ideas como las aquí formuladas sólo puede ocurrir por excepción; no obstante cabe hacer algunos breves señalamientos acerca de las implicaciones de esta propuesta.

A nivel básico, apelar a la experiencia vital de los niños en la búsqueda de sentido de las materias a estudiar, supondría priorizar el auto-conocimiento para poner de manifiesto a la mirada infantil cómo el conocimiento es valioso para la vida, para entenderla, para disfrutarla, para vivir mejor a condición de que la elección, la secuencia, la interrelación y la manera de abordar los contenidos, obedezcan a las inquietudes, curiosidades, inclinaciones, preferencias, conflictos y preocupaciones de los pequeños. Se trataría de un vuelco –que sólo podría ocurrir paulatinamente al ir cambiando profesores y alumnos hacia otra forma de concebir el conocimiento– donde las materias no serían las verdades reveladas que suelen ser, sino medios apropiados para reflexionar sobre la experiencia vital como camino de auto-conocimiento y de conocimiento del propio contexto; el currículo sufriría un profundo reordenamiento y las prioridades a aprender cambiarían diametralmente. Hasta ahora, sólo hemos tenido una oportunidad de incursionar en la educación básica y no obstante su brevedad, lo observado permite vislumbrar los alcances insospechados que podrían desarrollar los alumnos al aproximarse a ser los protagonistas de su propio conocimiento.³⁴

En lo que respecta a la educación de los médicos, los obstáculos son mayúsculos. En las escuelas y facultades de medicina de nuestro país aún prevalece el modelo “Flexneriano” cuya formulación está próxima a cumplir un siglo,³⁵ lo que evidencia el inmovilismo de la educación médica y su proclividad por lo extranjero. Los cambios introducidos en el currículo de la carrera de medicina han consistido, casi exclusivamente, en la adición de disciplinas (a menudo de manera tardía) conforme el conocimiento que sustenta la práctica médica se expande y se fragmenta; hecho que ha resultado en una sobrecarga de contenidos a estudiar y en una falta de priorización del aprendizaje.

Han sido contados los cambios cualitativos introducidos al currículo que son del dominio público,

como el plan de medicina general integral (A 36) de la Facultad de Medicina de la UNAM que se suprimió; el programa con una fuerte aproximación social de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco que se debilitó; la introducción de la enseñanza modular, del aprendizaje basado en problemas, del aprendizaje basado en competencias profesionales o las estrategias cognoscitivistas de aprendizaje. Estos y otros esfuerzos, debido a que su implantación se llevó a cabo por imposición, sin los cambios correlativos en la actitud y el punto de vista de los profesores, han resultado en buena medida fallidos y con escasa incidencia en la reorientación anhelada de la formación de los médicos.

Otro obstáculo de enorme magnitud para superar la educación de los médicos son las instituciones de salud públicas y privadas, donde los médicos realizan su formación clínica a nivel de pregrado y posgrado. También y no menos importante, constituyen el mercado de trabajo que impone sus formas de organización y operación a las instituciones educativas, impulsando la fragmentación y la especialización excluyente y al estar las instituciones públicas dominadas por el burocratismo y la rutina, y por el mercantilismo las privadas, se crean condiciones laborales adversas para la reflexión sobre la experiencia y para el ejercicio de la crítica y la autocrítica.³⁶

De acuerdo con la perspectiva participativa, la educación del médico debe replantearse al priorizar el ejercicio de la crítica y la autocrítica y no el consumo de información; debe también reorientarse con base en dos ejes estructurantes del currículo: el auto-conocimiento, que además de contribuir a darle sentido a las materias –en particular a las llamadas ciencias básicas–, daría lugar a reorganizar (en tiempo y espacio), interrelacionar y priorizar las diversas disciplinas que conforman el plan de estudios, acorde con este desiderátum cognitivo. El otro eje es el conocimiento del “otro” (el paciente, el grupo, la comunidad), que al dotar de sentido a las materias de estudio, se erige como la vía de acceso, por excelencia, al conocimiento del contexto (cada profesión ofrece vías de acceso diferentes al conocimiento del contexto).

El papel rector de ambos ejes en el proceso formativo operaría desde el principio y de forma sincrónica, de tal manera que las materias se transformarían de verdades incuestionables que hay que aprender, en medios de reflexión crítica sobre la experiencia vital en ambas direcciones. En tales circunstancias educativas, el médico en formación desarrollaría avidez por el conocimiento (deseo genuino); puntos de vista de creciente solidez acerca de situaciones controvertidas o problemáticas de la medicina, que le den

consistencia y congruencia a sus acciones; una perspectiva integradora del conocimiento médico y del ejercicio de la medicina, así como aptitudes (metodológicas y prácticas) para acometer con pertinencia, efectividad y alcance progresivos, los desafíos que le depare su actividad profesional.

Son escasas las posibilidades de que la educación participativa tenga una influencia de consideración en la formación de los futuros médicos, por la mínima apertura de las instituciones educativas a ideas y prácticas heterodoxas, sobre todo si no son de procedencia foránea. Además, lo más importante, no se cuenta con el profesorado que haya evolucionado en la reflexión sobre la experiencia, que es “el personaje clave” para impulsar este tipo de educación. Otro inconveniente es que en las escuelas el quehacer de investigación, con raras excepciones, es pobre o nulo. En los escasos espacios donde se ha desarrollado como una actividad vigorosa y sistemática, suele dejar de lado a la educación, es decir, lo que menos se investiga en las instituciones educativas es la propia educación; no existe la más mínima tradición de debatir teorías o puntos de vista sobre educación, o de diseñar estrategias educativas innovadoras y ponerlas a prueba de donde deriven las modificaciones curriculares tendientes a mejorar lo que se hace. Lo que sí suele ocurrir es que se implanten modelos educativos que han sido exitosos en otras sociedades, sin reparar en que las diferencias históricas, culturales, políticas y económicas que existen entre unas sociedades y otras, suelen condicionar que los éxitos se transformen en estrepitosos fracasos o en ilusiones de progreso.

Como cualquier campo de la experiencia humana, la educación debería ser arena de cuestionamiento y debate permanentes sobre sí misma; no hay otro camino para que las colectividades dedicadas a este quehacer, construyan alternativas promisorias y las pongan a prueba en el camino inacabado de la superación. Los planteamientos aquí desarrollados aspiran a contribuir a esa inaplazable tarea.

REFERENCIAS

1. Morin E. La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión; 1999, p. 115-28.
2. Viniegra VL, Aguilar ME. Hacia otra concepción del currículo. Un camino alternativo para la formación de docentes-investigadores. 2a Ed. México: IMSS; 2003, p. 41-8.
3. Ferrater MJ. Diccionario de Filosofía. 2a Ed. Barcelona: Ariel; 1996, p. 1002-4.
4. Carnap R. La superación de la metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje. Antología de textos de historia de la filosofía III. México: UIA; 1994, p. 497-517.

5. Abbagnano N. Diccionario de Filosofía. México: FCE; 2004, p. 1094.
6. Viniegra VL. El proceso de conocimiento. Hacia otra concepción del currículo. Un camino alternativo para la formación de docentes-investigadores. México: IMSS; 2003, p. 24-61.
7. Viniegra VL. Acerca de la significación biológica. El pensamiento teórico y el conocimiento médico. México: UNAM; 1988, p. 51-92.
8. Castilla del Pino C. Función de los sentimientos III. Organización. Teoría de los sentimientos. Barcelona: Tusquets; 2000, p. 75-96.
9. Castilla del Pino C. Función de los sentimientos I. Vinculación desiderativa. Teoría de los sentimientos. Barcelona: Tusquets; 2000, p. 53-9.
10. Castilla del Pino C. El sujeto. Los sentimientos en la arquitectura y economía del sujeto. Teoría de los sentimientos. Barcelona: Tusquets; 2000, p. 37-51.
11. Goldstein E. Sensación y percepción. México: Thomson Gross; 2003.
12. Schiffman H. Sensación y percepción. Un enfoque integrador. México: El Manual Moderno; 2004.
13. Piaget J, Fraise P. La percepción. Tratado de psicología experimental 6. Buenos Aires: Paidós; 1979.
14. Castilla del Pino C. Evolución sentimental. Teoría de los sentimientos. Barcelona: Tusquets; 2000, p. 121-45.
15. Marina JA, López PM. Diccionario de los sentimientos. Barcelona: Anagrama; 1999, p. 43-64.
16. Castilla del Pino C. Tipología de los sentimientos. Teoría de los sentimientos. Barcelona: Tusquets; 2000, p. 149-70.
17. Viniegra VL. Un acercamiento a la crítica. Educación y crítica. El proceso de elaboración del conocimiento. México: Paidós educador; 2002, p. 13-55.
18. Viniegra VL. Las gestiones de las instituciones privadas y públicas de salud, ¿por qué deben ser distintas? *Rev Med IMSS* 2004; 42(1): 37-53.
19. Viniegra VL. Replanteamiento de la función de la escuela. Educación y crítica. El proceso de elaboración del conocimiento. México: Paidós educador; 2002, p. 105-46.
20. Gurpinar E, Musal B, Aksakoglu G, Ucku R. Comparison of knowledge scores of medical students in problem-based learning and traditional curriculum on public health topics. *BMC Med Educ* 2005; 5(1): 7-12.
21. Ausubel D. Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. España: Paidós; 2002.
22. Leyva F, Viniegra VL. Lectura crítica en médicos residentes de las especialidades troncales. *Rev Invest Clin* 1999; 51(1): 31-8.
23. Aguilar E, Viniegra VL. Una mirada del proceso educativo. La postura del profesor ante la educación y su práctica docente. *Rev Latinoam Est Educ* 1997; XXVII: 33-71.
24. Rivera D, Aguilar E, Viniegra VL. Evaluación de la aptitud clínica en médicos residentes de medicina física y rehabilitación. *Rev Invest Clin* 1998; 50(4): 341-6.
25. Viniegra VL. El camino de la crítica y la educación. *Rev Invest Clin* 1996; 48(3): 139-58.
26. Viniegra VL. Hacia una tradición crítica. Educación y crítica. El proceso de elaboración del conocimiento. México: Paidós educador; 2002, p. 57-82.
27. Espinosa E, Robles A, Viniegra VL. Lectura crítica de artículos de investigación por grupos de residentes pediatras. *Rev Invest Clin* 1997; 49(5): 469-74.
28. Cobos H, Espinosa P, Viniegra VL. Persistencia del aprendizaje de lectura crítica en médicos residentes. *Rev Invest Clin* 1998; 50(1): 43-6.
29. Pérez B, Viniegra VL. Lectura crítica por profesores de medicina. Estrategias educativas para su desarrollo. *Rev Med IMSS* 1999; 37(2): 103-9.
30. López-Jiménez F, Obrador VG. Manual de medicina basada en la evidencia. México: El Manual Moderno; 2005.
31. Viniegra VL. La formación de especialistas en el Instituto Mexicano del Seguro Social. Hacia un nuevo sistema de evaluación. *Rev Med IMSS* 2005; 43(2): 141-53.
32. Pérez Rodríguez B, Viniegra VL. La formación de profesores de medicina. Comparación de dos estrategias educativas en el aprendizaje de la crítica de la información. *Rev Invest Clin* 2003; 55(3): 282-8.
33. García-Mangas A, Viniegra VL. La formación de médicos familiares y el desarrollo de la aptitud clínica. *Rev Med IMSS* 2004; 42(4): 309-20.
34. Aguilar ME, Viniegra VL. Atando teoría y práctica en la labor docente. México: Paidós educador; 2003, p. 127-91.
35. Flexner A. Medical Education in the United States and Canada, a report to the Carnegie for the advancement of teaching. Bulletin number four (1910) New York City.
36. Viniegra VL. El desafío de la educación en el IMSS: cómo constituirse en la avanzada de la superación institucional. *Rev Med IMSS* 2005; 43(4): 305-21.

Reimpresos:

Dr. Leonardo Viniegra Velázquez

Av. Cuauhtémoc 330,
Edif. Administrativo 3er. Piso,
Col. Doctores,
06725, México, D.F.
Tel.: (52) 5588-6679, (52) 5627-6900, Ext. 21070
Correo electrónico: leonardo.viniegra@imss.gob.mx

Recibido el 6 de febrero de 2008.

Aceptado el 22 de abril de 2008.