

# El proceso educativo del médico en Colombia desde el concepto de formación a partir de un estudio hermenéutico

Carlos Andrés Pineda Cañar<sup>1</sup>

## RESUMEN

Mediante un estudio cualitativo de corte histórico-hermenéutico se aborda la transición en Colombia del modelo anatomoclínico francés al modelo biomédico norteamericano y se hace un seguimiento del concepto de formación en la educación médica. Se presentan tres períodos clave en el devenir histórico de dicho concepto: la Grecia clásica y la *paideia*, y el nacimiento de las universidades en el Medioevo; el *Bildung* alemán de los siglos XVIII y XIX y, finalmente, la época contemporánea. En el contexto actual del mercado y la globalización, se reflexiona sobre el proceso educativo del médico en el marco de la tensión entre su formación como ser humano y su capacitación como técnico profesional. Se enfatiza en que la formación es responsabilidad de todos los actores del proceso educativo y no de unas cuantas asinaturas, como generalmente se piensa.

## PALABRAS CLAVE

*Educación; Educación Médica; Educación Superior; Historia de la Medicina*

## SUMMARY

**The educational process of physicians in Colombia as seen from the concept of formation. A hermeneutical study**

From a qualitative study with historical-hermeneutic approach in which the transition in Colombia from the French anatomical-clinical model to the American biomedical model is discussed, a follow up is done of the concept of formation as related to medical education. Three key periods in the historical development of such concept are presented, namely: The classical Greek *paideia* and later the birth of universities in the Middle Age; the concept of German *Bildung* in the XVIII and XIX centuries, and finally, the contemporary times. Reflections are done on the process of medical education in the framework of the tension between formation of the human being and the professional technical training in the current market and

---

<sup>1</sup> Profesor titular, Departamento de Medicina Familiar, Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Correspondencia: Carlos Pineda Cañar; capineda1@gmail.com

Recibido: septiembre 4 de 2014

Aceptado: octubre 30 de 2014

Cómo citar: Pineda Cañar CA. El proceso educativo del médico en Colombia desde el concepto de formación a partir de un estudio hermenéutico. *Iatreia*. 2015 Abr-Jun;28(2):181-192. DOI 10.17533/udea.iatreia.v28n2a08.

globalization environment. Emphasis is on the responsibility in formation of all those involved in the educational process, and not of a few subjects, as usually thought.

## KEY WORDS

*Education; Higher Education; History of Medicine; Medical Education*

## RESUMO

### O processo educativo do médico na Colômbia desde o conceito de formação a partir de um estudo hermenêutico

Mediante um estudo qualitativo de corte histórico-hermenêutico se aborda a transição na Colômbia do modelo anatomoclínica francês ao modelo biomédico norte-americano e se faz um seguimento do conceito de formação na educação médica. Apresentam-se três períodos chaves no devir histórico de dito conceito: a Grécia clássica e a Paideia, e o nascimento das universidades no Medievo; o Bildung alemão dos séculos XVIII e XIX e, finalmente, a época contemporânea. No contexto atual do mercado e a globalização, reflexiona-se sobre o processo educativo do médico no marco da tensão entre sua formação como ser humano e sua capacitação como técnico profissional. Enfatiza-se em que a formação é responsabilidade de todos os atores do processo educativo e não de umas quantas matérias, como geralmente se pensa.

## PALAVRAS CHAVES

*Educação; Educação Médica; Educação Superior; História da Medicina*

## INTRODUCCIÓN

Es posible que no exagere al decir que en estos tiempos no pasa una semana sin que en alguna columna de prensa o en programas de opinión o noticias, al igual que en foros y espacios de discusión, se debata sobre la problemática de la salud y la educación en nuestro país.

La pregunta permanente por la educación médica ha estado presente en nuestra vida académica. Cómo

se forme al médico es un proceso que está en relación directa con el contexto en el que se desarrolla este profesional y con la praxis de la disciplina, pero también con los fundamentos epistemológicos de la disciplina y del proceso salud-enfermedad. Es decir, la forma como se educa a la persona que ejercerá el rol social de curador nos habla, no solo sobre cómo cada sociedad entiende la salud y la enfermedad, sino también sobre la sociedad misma.

Por lo tanto, es necesario reflexionar constantemente sobre el proceso por el que se forman los nuevos médicos –y todos los oficios y profesiones–, como pregunta medular de una sociedad. Esta investigación cualitativa de corte hermenéutico sobre el proceso de transición del modelo médico anatomoclínico francés al modelo biomédico norteamericano en Colombia durante el período comprendido entre 1930 y 1960, nos obligó a adentrarnos en un recorrido histórico sobre el concepto de formación. Los resultados de esta investigación, fruto de una tesis de maestría en educación superior, se encuentran ya publicados (1). Nos interesa aquí presentar el rastreo del concepto de formación en el contexto de la educación médica y la pregunta actual sobre si el proceso educativo es más uno de formación, acorde con los parámetros del concepto, o uno de capacitación, y sus implicaciones en el tipo de médico que estamos aportando a la sociedad.

## EL CONCEPTO DEL CONCEPTO

Con este referente, se abarcará la problemática de la formación partiendo del estudio de ella misma como concepto. Antes de empezar a explorar dicho concepto, es importante develar desde qué marco teórico se asumirá la tarea. Hablar de un concepto es muy diferente de definirlo; esto último se entiende como fijar con claridad, exactitud y precisión el significado de una palabra o la naturaleza de una persona o cosa (2); en cambio, concepto se entiende como idea que concibe o forma el entendimiento; pensamiento expresado con palabras; opinión, juicio (2). Entonces asumiremos el concepto teniendo en cuenta a Michel Foucault (3) quien plantea que un concepto se expresa mediante un término, pero que su significación real dependerá de su secuenciación en el discurso, su coexistencia con otros conceptos y según se represente con palabras, dibujos u objetos.

Zambrano (4) describe la formación como un concepto en el que el hombre se ha visto en la necesidad de designar lo que experimenta con un nombre, que por ende encierra su propia historia y deviene en otros conceptos. Esto lo lleva a decirnos que: “cuando decimos formación, estamos en el concepto, es decir, en su historia y más allá de su contenido objetivo. También, cuando aludimos a sus contenidos hacemos referencia a los problemas, objetos, contingencias, saberes, tiempo del cual se ocupa el concepto para hacer visible aquello que se forma por medio de la práctica y las luchas entre sujetos”.

Lo anterior nos da pie para iniciar un recorrido histórico del concepto. Nos remontamos a la cuna de nuestra civilización. Los griegos dejaron su legado en los aspectos más relevantes de lo que se conoce como la cultura o civilización occidental, y su influencia en la enseñanza no podía ser la excepción. Como plantea Paz-Samudio (5), el sistema educativo que se va conformando desde el período arcaico hasta el comienzo del dominio romano sería adaptado con leves modificaciones e incorporado a la cultura romana; parte de este sistema subsistiría en la Edad Media e influiría en los sucesivos renacimientos, el carolingio del siglo IX y el humanista de los siglos XV y XVI.

## LOS GRIEGOS Y LA PAIDEIA

El concepto central que refleja el ideal educador de los griegos es el de *paideia* (παιδεία). En palabras de Jaeger (6): “La más alta obra de arte que su afán se propuso fue la creación del hombre viviente. Los griegos vieron por primera vez que la educación debe ser también un proceso de construcción consciente... Solo a este tipo de educación puede aplicarse propiamente la palabra formación, tal como la usó Platón por primera vez, en sentido metafórico, aplicándola a la acción educadora”. Allí determina la esencia de toda la verdadera educación o *paideia*, en oposición al saber especial de los hombres de oficio.

Jaeger describe el proceso educativo de la época: “Los influjos educadores se inician desde el nacimiento, con la nodriza, la madre, el padre y el pedagogo. Después va a la escuela y aprende el orden, la lectura, la escritura y el manejo de la lira. Después el maestro le da a leer los poemas y se los hace aprender de

memoria; se dirigen a la regla moral y el ejemplo histórico. Estos poemas contienen narraciones de hombres extraordinarios, cuyo ejemplo debe mover al niño a la imitación. Mediante la enseñanza de la música es educado en la *sofrosyne*. Sigue con los poetas líricos, con sus obras como composiciones musicales, con los cuales introducen en el joven el ritmo y la armonía. Después el joven es conducido al Gimnasio, donde los *paidotribés* fortifican el cuerpo” (6). Pero para los griegos, aquí no terminaba la educación, sino que justamente cuando el joven entra en la vida del Estado construye su *areté* política.

Entonces el fundamento de la idea griega de educación es la aplicación de leyes generales a la dignificación y el mejoramiento de la naturaleza por el espíritu humano, orientado hacia lo universal y total en el ser.

El proceso educativo se asimiló igualmente a la formación del cuerpo por la gimnasia, siendo la educación como la formación del alma. Posiblemente Platón haya sido el primero en emplear la expresión formar (πλάττειν). Para él, quienes eran bien educados generalmente se convertían en buenos hombres (6).

Es importante aclarar que la democracia, con su apreciación optimista de la capacidad del hombre para gobernarse a sí mismo, presupone un alto nivel de cultura. Esto sugería que la educación era el punto de apoyo para mover el mundo político.

En el proceso formativo de conocerse a sí misma, la persona debe reconocer que es ignorante, inicialmente que sabe que no sabe, lo cual lleva a la preocupación por el saber, no en abstracto, sino de sí mismo. Esta preocupación implica preguntarnos quiénes somos y cómo llegamos a este conocimiento. El arte de conocerse a sí mismo es diferente al de conocer una profesión, la sabiduría es conocerse a sí mismo y no una profesión, tal como lo dijo Platón (7).

La medicina importó el concepto de la *physis* del cosmos –proveniente de la filosofía naturalista– a la individualidad humana, asumiendo así que el hombre está sometido a ciertas reglas de la naturaleza. De este concepto de *physis* humana, como organismo corporal dotado de determinadas cualidades, se pasa pronto al concepto más amplio de la naturaleza humana tal como lo hallamos en las teorías pedagógicas de los sofistas. Este concepto de naturaleza humana comprende la totalidad de cuerpo y alma.

La Escuela de Cos, con Hipócrates a la cabeza, asumía la medicina como un arte, en el que el entrenamiento del médico era predominantemente práctico, y el aprendizaje resultaba de la suma de las experiencias del individuo mediante la observación personal al pie de la cama del enfermo. De esta manera, la teoría era un mero soporte para un conocimiento general, pero que no permitía allanar el camino a la verdadera naturaleza de la enfermedad. En uno de los textos del *Corpus Hippocraticum* se mencionaba: “*médicos son muchos en título, pero muy pocos en realidad*”. Se consideraba que el discípulo debía tener un talento natural, en el Nomos hipocrático se plantea: “*Las cosas consagradas sólo se revelan a los hombres consagrados; se halla vedado revelárselas a los profanos, mientras no se hallen iniciados en los misterios del saber*” (8). Sin embargo, la inmensa extensión de los textos hipocráticos demuestra un esfuerzo y un sistema docente.

En esta época la profesión médica gozaba de un momento culminante de cotización social y espiritual. Así mismo, el médico era considerado un ejemplo de ética profesional. De esta manera, la medicina traspasó sus límites como profesión para representar una primerísima fuerza cultural en el pueblo griego. Lo anterior se debe en buena medida a que la medicina encontró representantes que lograron un espíritu universal que la ubicaron en ese sitio (6).

En Aristóteles nos encontramos con la máxima ética de que una excesiva especialización (*ἀχρίβεια*) es incompatible con una formación libre del hombre y una auténtica *kalokagathía* (integración de lo bello [*kalos*] con lo bueno [*agathon*]). El verdadero médico aparece como el hombre que nunca desliga la parte del todo, y la enfoca siempre en sus relaciones con interdependencia con el conjunto (6).

## LA UNIVERSIDAD COMO IDEAL CLÁSICO

La Universidad como institución occidental nace en la Europa medieval. Para el siglo XI, este continente estaba en una especie de transición social, con la progresiva aparición de los gremios, que agrupaban trabajadores de un oficio, llevando al surgimiento de sectores de la población que no pertenecían a las élites tradicionales del poder, como la nobleza, la iglesia y la milicia, pero que tenían mayor poder adquisitivo, aumentando el comercio y la urbanización; se

creó así, por un lado, la necesidad de personas más expertas en un oficio, pero por otro la disponibilidad de personas que no dependieran del trabajo manual para sobrevivir, y por lo tanto con tiempo para dedicarse a pensar, y buscar acceder a más conocimiento. De esta manera, la universidad europea nace por el interés de hombres que se unían para cultivar y difundir la ciencia, el conocimiento, de manera libre, pero que requerían el respaldo de la Iglesia o los nobles y reyes.

Para Ortega y Gasset, la institución universitaria debe analizarse en su propio entorno político, económico y social, puesto que depende más de este que de su propio contexto pedagógico (9) lo que realza la importancia de estudiar el entorno en el que se origina y vive la universidad. Como lo dice Spies: “*La universidad fue tanto el producto como la coproductora de la época en que existió*” (10).

Debemos recordar que en el momento en que nace la universidad, se están empezando a gestar importantes cambios en la sociedad feudal teocéntrica que caracterizó la Alta Edad Media. En parte por la influencia árabe, explicada por la vecindad de los territorios ibéricos en su poder, y en parte por los contactos acaecidos alrededor de las cruzadas cristianas, estaba surgiendo un interés por los clásicos griegos. De esta manera, las profundas raíces de la universidad se pueden seguir hasta Atenas, con su ideal formativo representado en la *paideia*. Igualmente en instituciones como la Academia platónica y el Liceo de Aristóteles. Es entonces la universidad la institución que toma esta tarea formadora como su misión fundacional.

Cabe entonces preguntarse: ¿cómo se inserta la formación profesional en este modelo de formación general? Para empezar, las universidades inicialmente incorporaron las tradiciones intelectuales griegas de la filosofía y las matemáticas, representadas en una facultad menor, de artes, donde se estudiaban el trívium (gramática, retórica y dialéctica) y el cuádrivium (aritmética, geometría, astronomía y música), obteniendo un título de bachiller en artes. Pero, igualmente, desde su fundación las universidades incorporaron la enseñanza de tradiciones profesionales como lo eran el derecho y la medicina. En el caso de esta última, se trataba de un oficio fundado como *techné* por los procesos racionales de pensamiento basados en las leyes de la *physis*, con los cuales se explican las

enfermedades como alteraciones de estas leyes; sin embargo, este saber no se trata de un proceso estándar que se pueda aplicar de la misma manera en todas las situaciones. La medicina se basa en tomar decisiones sobre seres humanos, es decir, que como el saber moral, se pone a prueba y se valida en cada situación.

Además, cuando estas profesiones se asumieron en este nuevo marco universitario, fundamentados en Freitag (11) podemos decir que aunque ellas implican un marco epistémico y de praxis particular, además de unos intereses que no necesariamente responden a los generales, al ingresar a la universidad estas profesiones tomaban como propio el ideal fundacional de la institución universitaria y sometían su marco epistémico a la permanente vocación de reflexión bajo la tutela de la filosofía y las disciplinas teóricas que de ella emergían.

Hablando de las dinámicas propias de la educación médica en las universidades medievales, debemos decir que tras la caída del Imperio Romano, la profesión vivió un proceso de regreso de la tradición a los templos y sacerdotes, que recuerda los tiempos de los Asclepiades en las raíces mitológicas fundacionales de la Grecia Clásica. Para este momento, los textos de Hipócrates para los griegos, de Galeno para los romanos y de Avicena para los árabes se transformaron en cánones de la medicina. Ellos fueron retomados por las universidades y elevados a la categoría de dogmas. En este sentido, se excluyó del currículo la transmisión directa de la experiencia del médico al estudiante. La enseñanza se centró en el aprendizaje memorístico de estos dogmas y el objetivo de los estudiantes era poder recitarlos y demostrar toda una argumentación en defensa de estos principios, pero nunca una crítica de los mismos.

## **TRANSFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD INDUSTRIAL Y EL CONCEPTO DE *BILDUNG* EN LOS IDEALISTAS ALEMANES**

Desde el siglo XIX se viene asumiendo la investigación como una función fundamental de la universidad. Pero podríamos, desde la postura de Freitag, asumir la investigación desarrollada por la universidad desde sus orígenes como un proceso de reflexión sistemáti-

ca sobre el saber que se enseña (11); lo cual para este sociólogo está muy distante de la visión actual de la investigación en la universidad, donde la misma se ha alejado de su esencia crítica y libre, derivando en un proceso absolutamente instrumentalizado, institucionalizado y dependiente. Hasta ese momento los avances científicos se producían mayoritariamente por fuera de la universidad. En este sentido nos recuerda Bonvecchio (12) que hasta antes del siglo XIX la universidad no intervenía en los procesos de reproducción social, era ajena a los circuitos económicos y productivos; las casas mercantiles y la banca se autoproveían por aprendizaje práctico de sus propios cuadros, el mundo agrícola se reproducía por repetitividad y los gremios mantenían sus procedimientos técnicos guardados y difundidos en sus grupos sociales cerrados.

Este es entonces, el momento que marca la profesionalización de la universidad, la necesidad de que las instituciones de educación superior actualizaran sus cursos y programas desde la óptica de un saber moderno, es decir, socialmente útil. El ascenso de la burguesía al poder político desarrolló la consolidación de los Estados-Nación, y la universidad, como la garante del conocimiento y la fuente del desarrollo de la nación, pasó a ser controlada por el Estado. Esta transformación fue posible por el ambiente filosófico hegeliano, que consideraba al Estado moderno como el fin de la historia y el máximo desarrollo humano, por lo cual no podía existir disparidad entre los objetivos de la universidad y los del Estado.

Entonces, esta transformación hacia la universidad burguesa profesionalizante marca el abandono de la formación en la *paideia* griega y la *humanitas* latina, de la concepción original de la *universitas* del Medioevo. La profesionalización de la universidad, cuando los modernos Estados-Nación y las industrias requerían mano de obra calificada que expandiera los desarrollos que se habían empezado a dar, con el objeto de consolidar el capital, llevó a aumentar exponencialmente el número de profesiones que se formaban en la universidad, transformando, como lo manifiesta Spies (10) el proceso universitario en una cadena de producción que arroja profesionales para continuar esta cadena en los sectores público y privado.

Sin embargo, en este mismo contexto histórico, el filósofo alemán Hegel, retomando a Kant,

desarrollaba el concepto de *Bildung*, que, según los traductores, significa en el contexto alemán: "...el desarrollo íntegro y armónico de todas las potencialidades humanas, que se expresan en forma única en cada individuo". Podemos decir acerca del pensamiento kantiano sobre la educación traído a colación por Paz-Samudio (5) que este filósofo alemán asume el proceso educativo fundamentalmente como una forma de socialización y control sobre el sujeto, como un futuro ciudadano miembro activo de un Estado. De esta manera, surgen elementos que contribuyeron al desarrollo del concepto *Bildung* al relacionarlo con la formación como parte de la educación, añadiendo como aspecto central la transformación del individuo en un sujeto mejor, a través de enseñarle a pensar, es decir, introduciendo el concepto de la autonomía (13).

En cambio Hegel habla de formarse y formación, al recoger esta idea kantiana de las obligaciones con uno mismo (14). Sobre este concepto del filósofo alemán, podemos destacar en su obra pedagógica ideas como que el hombre debe elevar su ser individual a su naturaleza universal, lo cual se podría considerar como la esencia de la formación para Hegel. Del mismo modo, Hegel destaca que la formación implica ir hacia conocimientos universales, partir de conocimientos específicos para llegar a la diversidad, para así tener puntos de encuentro con los otros, y comprender que nuestro modo de ver las cosas no es el único, ni necesariamente el mejor. Con la formación se avanza en lo determinable de los conocimientos, es decir, en su diferenciación e individualización, pero también sus relaciones; pero este nivel no se logra espontáneamente, sino compenetrándose con la cosa -con su naturaleza, su finalidad y sus relaciones-, objeto de ese conocimiento; lo que lleva al hombre formado a alejarse de la intuición y el juzgamiento apresurado. Al igual que para Kant, en Hegel encontramos una acepción de la formación como una

manera de superar lo natural, lo instintivo, de moderarse, configurando a la profesión como el medio para lograr este control.

## REFORMAS FLEXNERIANAS Y MODELO NORTEAMERICANO DE UNIVERSIDAD

Es importante señalar que nuestro interés por el fenómeno estudiado aquí se inspira en nuestro rol social como médicos, siendo conscientes de que actualmente la medicina se rige por un modelo biomédico positivista. Este se fundamentó sucesivamente en las mentalidades anatomoclínica (la lesión), fisiopatológica (el mecanismo) y etiopatogénica (la causa). Aquí, la enfermedad se entiende como un ente concreto que debe objetivarse y que evolucionó hasta la medicina de laboratorio, en la que, mediante la tecnología, se podía encontrar evidencia de la enfermedad sin necesidad de la participación del sujeto enfermo. Este modelo se consolidó en la formación médica con las reformas flexnerianas en Norteamérica, posteriormente difundidas al resto del mundo.

En 1908 las fundaciones Carnegie y Rockefeller patrocinaron al educador Abraham Flexner\* para que elaborara un estudio sobre la educación médica en Norteamérica; El informe Flexner (15) señaló la gran proliferación de escuelas de medicina en los Estados Unidos, la mayoría privadas con fines simplemente lucrativos, con requisitos de admisión mínimos, profesores en su gran mayoría *ad honorem*, sin vinculación efectiva con la docencia y sin una relación clara con los hospitales. Las principales reformas introducidas a partir de este informe fueron (16): a) requisitos de ingreso obligatorios: haber cursado cuatro años de *college*, tener conocimientos suficientes de física, química y biología, manejo de un idioma extranjero (francés o alemán); b) duración de cuatro años; c) división de la formación en dos etapas, una primera de ciencias básicas, en la que era muy importante el laboratorio, y otra posterior de clínicas a la cabecera del paciente en el hospital; d) introducción del

<sup>1</sup> Abraham Flexner fue un pedagogo norteamericano formado en las mejores universidades de Estados Unidos, y que tuvo contacto con las universidades alemanas, desde donde realizó una profunda crítica a la educación superior norteamericana. A este personaje, la Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza le encomendó en 1908 la tarea de analizar la educación médica de Estados Unidos y Canadá. Su informe fue publicado en 1910 y produjo grandes transformaciones en la educación médica, e incluso, en todo el sistema universitario norteamericano y, posteriormente, en el resto del mundo.

profesorado de tiempo completo y dedicación exclusiva; preferiblemente que cada escuela tuviera su propio hospital; e) búsqueda de excelencia en el profesorado; f) instituir la investigación, al igual que la enseñanza, como función de la escuela de medicina y, finalmente, g) la tendencia a la especialización de la disciplina.

En el siglo XIX con la profesionalización de la universidad, la medicina comenzó a tomar fuerza avanzando hacia un desarrollo consolidado de lo técnico. Era la escuela parisina la meca de la medicina, y el aprendizaje de médico podía aún embeberse de un aroma a cultura, a espiritualidad, era como un lienzo con pinceladas de los más altos valores humanos; todo lo cual derivaba en una visión más integral del hombre, de la enfermedad, de la vida y de la muerte. Esta escuela fue la que trasladaron a Colombia los jóvenes médicos que, habiendo estudiado en Francia, fundaron la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional. Pero el camino ya estaba trazado: la medicina continuó su indefectible marcha hacia la tecnificación, haciendo imprescindible el aprendizaje de más conocimientos técnicos, para ejercer una medicina acorde con los desarrollos de la época.

La universidad siempre había sido un centro de cultura profesional. Así, Ortega (9) nos dice que la cultura es una de las funciones vitales de la universidad; para este filósofo español, *“La cultura es la tabla salvavidas en el naufragio vital, (sic) son ideas claras y firmes sobre el universo en su conjunto; la cultura es el sistema vital de las ideas en cada tiempo”*. Ortega critica que la profesionalización de la universidad, fruto del ascenso burgués del siglo XVIII y la consolidación de los Estados-Nación, llegó a producir un “bárbaro profesional”, experto en unos conocimientos específicos, pero más inculto que nunca. Sería por tanto el alejamiento total de la función formativa de la universidad.

En Colombia, entre la década del treinta y la del cincuenta del siglo pasado, se vivió una intensa lucha

entre los defensores del sistema de educación tradicional de origen francés y el modelo norteamericano de universidad y de formación médica. En el pénsium de la Universidad Nacional desde su creación hasta la primera mitad del siglo XX observamos que no se contemplan asignaturas relacionadas con las humanidades (1). En principio, esto parecería contraponerse a la situación que hemos descrito, pero las evidencias encontradas en las referencias de las discusiones de la época sobre la polémica entre los “afrancesados” y los “norteamericanos” permiten constatar que existía un temor de los primeros a perder elementos que consideraban esenciales en un proceso formativo, tal como se refleja en el comentario referenciado por Quevedo (17), según el cual un alumno del profesor Edmundo Rico decía a finales de la década de 1920:

*“Empezaron a llegar los **tecnólogos médicos** formados en la escuela norteamericana y que fueron cambiando el espíritu médico alimentado en las escuelas filosóficas y humanistas de la vieja Europa, que siempre indagaban las causas primigenias de la enfermedad para buscar las soluciones etiológicas. Sistematizar normas para manejar fenómenos biológicos y seres humanos tendrá posibilidades estadísticas expresables en números, pero no en bienestar humano”*.

Además, los relatos orales obtenidos en entrevistas a egresados de las primeras promociones de médicos de la Universidad del Valle<sup>1,2,3</sup> muestran cómo el médico formado en la escuela francesa era mucho más culto y privilegiaba los aspectos subjetivos del paciente en comparación con lo que se encontraba en la nueva escuela norteamericana. Esta supuesta paradoja se podría entender si consideramos que la formación y la cultura eran seguramente una especie de aroma que impregnaba todo el ambiente educativo, donde los profesores servían como ejemplo, con su experiencia, para formar las nuevas generaciones.

En cuanto a la tarea formativa, hay hallazgos que nos muestran un sentido de cultura más amplio y una

<sup>1</sup> Entrevista sobre la historia de la Facultad de Medicina Universidad del Valle con Gildardo Agudelo, profesor jubilado Departamento de Pediatría, Cali, 2010.

<sup>2</sup> Entrevista sobre la historia de la Facultad de Medicina Universidad del Valle con Oscar Bolaños, Profesor jubilado y Ex-Decano, Cali, 2010.

<sup>3</sup> Entrevista sobre la historia de la Facultad de Medicina Universidad del Valle con Javier Gutiérrez, Profesor jubilado Departamento de Medicina Interna, Cali, 2010.

visión más integral de los pacientes en el modelo francés que en el norteamericano. En el informe de la segunda misión Lapham, encontramos esta sugerencia: introducción de “*pequeños cursillos que traten de tales materias como la influencia del médico en la sociedad y el desarrollo de la personalidad, (...) dictadas por aquellos miembros de la facultad cuyos puntos de vista sean tanto filosóficos como estimulantes*” (18) (Lapham, 1953: 569)<sup>4</sup>. Esta curiosa anotación se refleja posteriormente en la introducción de cursos de humanidades, antropología y sociología en el pénsum de medicina, tanto de la Universidad del Valle como de la Universidad Nacional. Es necesario recalcar la contradicción que se crea, dado que en los pénsumes de orientación francesa no existían asignaturas de este tipo, pero en estos sí se encuentran, a pesar de ser el médico que estudiaba bajo esta escuela mucho más técnico y menos culto que el de la escuela francesa. En este punto, podemos traer a Ortega y Gasset que en su texto sobre “La Misión de la Universidad”, de forma lacónica, se queja sobre la tendencia de la universidad moderna a entender su tarea formativa, culturizante y humanizante como una responsabilidad de un puñado de materias de “humanidades”. Bien pareciera por todo lo anterior que condensamos toda la atmósfera de cultura que impregnaba la facultad, en asignaturas a modo de pequeños frascos de ese perfume que antes circulaba más libremente.

Es interesante observar que previamente no existe referencia de una cátedra de humanidades. Así, una cátedra asume la tarea “formativa” del hombre culto, no solo como una tarea personal, sino también en relación con su capacidad de comprender al hombre y la enfermedad de una manera más integral.

Entonces, el cambio de modelo no obedeció a un análisis crítico del mismo, sino a una influencia creciente del otro modelo. A la luz de la evolución de nuestros días, es evidente que este desarrollo era inevitable cualquiera que hubieran sido las circunstancias, pero la forma en que se hizo la transición no permitió hacer un proceso crítico de análisis, para adaptar los modelos a nuestro contexto y, sobre todo, conservar las cosas positivas del modelo agonizante para enriquecer el nuevo.

## FORMACIÓN, CAPACITACIÓN Y PROCESO EDUCATIVO EN NUESTROS TIEMPOS

Desde los griegos clásicos, pasando por los pragmáticos romanos, los europeos medievales que fundaron las primeras universidades, los hombres renacentistas, los ilustrados y los idealistas alemanes, la formación se ha visto como una tarea que hace parte de la inmanencia del hombre, algo consustancial a lo humano. Ya anteriormente veíamos cómo los griegos fueron configurando su concepto de formación a través de la *paideia*, la cual se vinculaba al conocimiento de sí mismo a través del conjunto de exigencias ideales corporales y espirituales, que constituyen la *kalokagathía* -integración de lo bello (*kalos*) con lo bueno (*agathon*)-, el cultivo del cuerpo con la gimnasia y el espíritu con el conocimiento, llegando este último a su culmen con la educación superior, como aquella que superaba lo pragmático, representada en la *techné* y la *episteme*; donde la medicina llegó a tener un sitio especial, por ser una muestra de un bien fundamentado eclecticismo entre un conocimiento teórico y uno práctico. Este ideal se vuelve a recuperar con las universidades europeas que asumen esta tarea formativa mediante un acercamiento al conocimiento universal, aunado a la necesidad, en este caso del médico, de adquirir unos conocimientos particulares y distintivos de su profesión. Actualmente con el proceso de profesionalización de la universidad que se inició en el siglo XIX, y posteriormente con su *empresarización*, se introduce un lenguaje técnico con el que se expresa la necesidad de que forme profesionales competentes para las necesidades del gran mercado mundial. De esta manera, la tarea formativa se transforma en un proceso de capacitación en tareas técnicas muy específicas que aportan valor económico agregado a la gran producción mundial.

En los tiempos actuales el concepto de formación se ha alejado de los sentidos anteriormente expresados, acercándose más a los de capacidad, asociada a lo pragmático y práctico. Zambrano nos dice que la formación está integrada por la experiencia, el sentido, la disposición y la capacidad; esta última es la privilegiada por nuestra sociedad; entonces, la formación

<sup>4</sup> Es la página 569 en la paginación del Archivo Histórico, pero la página 28 en la paginación original.

ha devenido en capacitación, un proceso por el que se adquieren destrezas y habilidades para desempeñarse en el mundo productivo. En este contexto se exalta lo pragmático y se menosprecia lo espiritual: *"Pensar es menos importante que hacer"* (19)<sup>5</sup>.

Volviendo a la relación entre formación y educación, podemos decir que existen un saber acumulado, que es transmitido por el sistema educativo, y un conocimiento que se construye desde la experiencia. Contrástese todo lo dicho hasta ahora sobre la formación, con la acepción que parece más aceptada en estos tiempos, la formación como capacitación. Se trata del desarrollo de una capacidad independiente de la experiencia, donde se presupone que el sujeto estaría formado cuando domina unas competencias necesarias para su desempeño profesional, definidas en el marco de los requerimientos del "mercado laboral". Se trata por tanto de la instrumentalización de la formación, en la que el aprendizaje de una técnica se convierte en el fin de la formación. Como vemos, esta visión técnica niega la esencia espiritual de la formación, su expresión como trascendencia y devenir.

El peligro de ver la formación como un instrumento de perfectibilidad es asignarle contenidos. En este sentido, la formación integral, como propósito en las instituciones de educación superior, es mal entendida como la suma de saberes disciplinares, creyendo que esto contribuye a forjar en los sujetos una integralidad. Como plantea Luis Enrique Orozco, *"La formación integral va más allá de la capacitación profesional aunque la incluye. La educación que brinda la universidad es integral en la medida en que enfoque a la persona del estudiante como una totalidad y que no lo considere únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional"* (20).

Otro aspecto fundamental en la problemática educativa de Ortega y Gasset es la cultura, la cual es entendida por el autor como el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee o el sistema de ideas (convicciones) desde las cuales el tiempo vive (21), teniendo en cuenta que el hombre vive desde unas ideas determinadas que le dan razón a su existencia. Estas ideas no vienen de la nada, se basan en su medio histórico.

Teniendo en cuenta lo dicho, se puede ponderar el valor central de la cultura como ese acúmulo histórico de saber humano, pero no entendido como un ente estático, como una biblioteca muerta, sino como el conocimiento en un incesante devenir, constituyendo el medio para que el hombre entienda su realidad, y de esta manera la pueda transformar. Para Ortega, la importancia de este componente "cultural" se demuestra al plantear que la sociedad siempre requiere individuos o grupos que manden, entendiendo mandar más que como el ejercicio de autoridad, como la influencia sobre la sociedad; y entonces, para mandar se debe tener claro el sistema de ideas vivas de su tiempo, es decir, lo que Ortega llama cultura que incluye la idea física, histórica, biológica y filosófica del mundo. De igual modo, Ortega plantea que en general los miembros de una sociedad deben ser capaces de distinguir a los individuos con características loables y deseables, lo que se lograría con un conocimiento cultural mínimo, puesto que de esto depende el éxito de la vida social. Hemos desembocado, pues, en concederle un rol central a la cultura, y bien lo dice Ortega, *"esta cultura o se recibe o se inventa"* (9), pero esto último implicaría hacer en una vida humana lo que la humanidad ha hecho en toda su historia, lo cual deriva en la obvia conclusión de que la cultura se debe recibir, lo cual nos conduce entonces a la esencia de la educación, cual sería transmitir la cultura, pero como ya se ha dicho anteriormente, no una cultura estática, sino en constante movimiento, induciendo al hombre a seguir preguntándose e intentando responder los interrogantes fundamentales de su existencia.

Una formación integral desarrolla una sensibilidad estética, una consciencia moral y un pensamiento crítico (20). Por lo tanto, este tipo de formación supera los ámbitos propios y limitados de la profesión. Se puede llamar integral, en la medida que asuma al estudiante como un ser holístico, con potencialidades y capacidades que desbordan un conocimiento técnico y unas habilidades procedimentales.

Es importante recordar que el rastreo hermenéutico que se ha presentado del concepto de formación ligado a la educación médica se ha hecho en el contexto

<sup>5</sup> *Ibíd.*, p.7

de una investigación que devela el sentido de la transición de dos modelos de formación y de práctica de la medicina, que se consolidó en Colombia a inicios de la década de los años sesenta del siglo pasado. De esta manera, se ha querido mostrar cómo hemos derivado progresivamente en un proceso de capacitación técnica, que persiste hasta nuestros días. Ahora cabe la pregunta, que solo dejaremos planteada en este momento, sobre las implicaciones de diversos factores en la formación médica de estos tiempos.

Por un lado, encontramos las complejas tensiones que deben afrontar las universidades en el siglo XXI (tabla 1). Estas fuerzas las están obligando a enfocarse en los posgrados, en la investigación de punta que derive en patentes y que satisfaga los intereses del mercado, en los programas de extensión, en la consecución de recursos en ese mercado, en avanzar en los *rankings* internacionales, en todo, menos en la formación de los seres humanos (tanto estudiantes como profesores).

**Tabla 1. Desafíos de la universidad del siglo XXI**

1. Globalización
2. Multiculturalismo
3. Internet
4. Politización
5. Economía de mercado y crisis económica mundial
6. Sociedad del conocimiento
7. Sistemas complejos
8. Crisis de la sociedad posmoderna

En particular, estas luchas invisibles se manifiestan en nuestros países latinoamericanos en una crisis de desfinanciación de la universidad pública, un aumento progresivo de matrículas acompañado de un crecimiento de los créditos estudiantiles y una explosión de universidades privadas, entre otras consecuencias.

Por otro lado, somos testigos directos de las crisis del sector de la salud. La atención en salud, igualmente, se ha introducido al mundo del mercado, como todo lo divino y lo humano sobre la faz de este planeta y sus alrededores. En este contexto, se pide que las universidades formen el recurso humano que necesitan las empresas. En nuestro caso, el médico que sea ca-

paz de responder a las exigencias del mercado de la salud. Cabría preguntarse entonces, si “producimos” un médico que trabaje eficientemente y sin preguntar en nuestros sistemas de salud con sus condiciones actuales, o uno que sea capaz de desempeñarse acorde con los parámetros reconocidos por la larga tradición médica, pero con los recursos cognoscitivos y tecnológicos actuales, o más bien uno que transforme la realidad que tiene enfrente, con un ojo en el pasado de esa tradición y otro en el futuro de la verdadera necesidad de evolución de la humanidad. La Universidad no forma para el mercado, lo hace teniendo en cuenta el mercado. Y en este juego de palabras hay abismales diferencias filosóficas.

En esta misma dinámica, nuestras instituciones de atención médica de cualquier nivel de complejidad se ven enfrentadas a la supervivencia financiera. En esta lógica, la participación de los estudiantes debe ser otra fuente más de crecimiento económico, bien sea porque la institución educativa aporta un dinero o su equivalente en bienes o servicios a la institución de salud, o bien porque los estudiantes aportan su fuerza laboral para abaratar costos. Se trata de un sistema en el que el médico es más parecido a un operario en línea, con una importante pérdida de su autonomía de decisión, sometido a la lógica de la productividad, bajo los absolutistas principios del mercado. Este sistema dista mucho de ser el escenario ideal de formación. Nuestras instituciones de salud, con el ánimo de sobrevivir, deben seguir este juego, este engranaje.

La formación médica, tanto de pregrado como de posgrado, debe continuar y profundizar en los aspectos que contribuyan a una visión integral del mundo y de los pacientes. Lo contrario, sería condenar a nuestra población a técnicos expertos en una enfermedad, un órgano o un procedimiento, pero absolutamente alejados de una práctica más humana, como demanda toda la humanidad. Como dice alguna frase que desprendió el cordón umbilical que la unía con su autor, pero ingresó al panteón de las palabras inmortales: *“Uno de los riesgos más graves de ejercer la medicina es que lo mismo que te hace un experto te va convirtiendo en un analfabeto emocional”*.

## A MODO DE CONCLUSIONES

Entonces, nuestras universidades han caído en la mera reproducción del conocimiento y la escasa

producción, más asociada con lógicas cuantitativas y de mantenimiento de espacios de poder, que la empobrecen terriblemente. Desde esta perspectiva, hemos podido comprender que el profesor universitario no se puede quedar en la mera reproducción del conocimiento, en su simple transmisión pasiva y acrítica. Es parte de su esencia el reflexionar sobre la realidad, cuestionarse, buscar respuestas, mantener una relación especial con el saber producido por otros, comprendiéndolo y abordándolo críticamente. Tal vez sea esta la única forma de hacer de nuestros estudiantes sujetos de pensamiento.

En la formación, es fundamental propiciar en los estudiantes la lectura, la escritura y ser un poco cultos; y esto se logra con seminarios, y no con clases, con discusiones de los problemas del campo epistemológico y sus implicaciones políticas, sociales y en la vida de los sujetos. Los estudiantes “formados” en este modelo tradicional favorecen la acumulación de conocimientos, tienen deficiencias en lectoescritura y dificultades en asumir un trabajo autónomo crítico, es decir, se “forma” un sujeto dependiente.

A pesar de que hemos intentado demostrar que la solución no es crear espacios curriculares para “llenar” los vacíos detectados, se debe buscar en forma intencional un acercamiento del estudiante a todas las formas de cultura, como la entiende Ortega y Gasset. El trabajo en lectura y escritura, en pensamiento crítico, no puede ser responsabilidad de un grupo de asignaturas, sino que debe ser un esfuerzo colectivo.

El trabajo independiente debe servir para que los estudiantes conviertan el tiempo presencial en espacio de explicaciones y debates; una formación regida por la pregunta y no por la respuesta.

Ya hemos anotado que la formación es un proceso individual muy ligado a la experiencia. La formación involucra a todos, estudiantes, profesores y directivos, en su quehacer diario, en sus interrelaciones, el “*ethos* universitario”. La tarea formativa es de todos. Influyen las prácticas administrativas, académicas y financieras. En la formación, la responsabilidad no es de un grupo de asignaturas humanísticas o sociales. El comportamiento de los profesores en clase, el grado de participación que les permitan a los estudiantes, la forma como los evalúan, su trato por fuera del salón, todo hace parte de este proceso formativo. No

podemos exigir a los estudiantes un mejor nivel de lectura cuando nosotros mismos no tenemos una cultura lectora. No podemos pedir que escriban mejor, cuando no escribimos. No podemos demandar valores del profesionalismo médico, cuando posiblemente no seamos los mejores ejemplos de ellos mismos.

El camino por recorrer es arduo, pero necesario. Si algo debe quedar de este esfuerzo académico que hemos hecho, es que la formación es un concepto complejo. Por ende, su búsqueda no se hará con estrategias facilistas, ni mucho menos superficiales. Demanda cambios estructurales en los ámbitos personal, institucional, político y de la sociedad entera. Pero solo es posible si cada uno es consciente de la necesidad de emprender este camino.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Pineda CA. Formación y medicina: la transición del modelo anatomo-clínico francés al modelo biomédico norteamericano en Colombia. *IATREIA*. 2014 Jul-Sep;27(3):255-66.
2. Real Academia Española de la Lengua. Diccionario de la lengua española. 22º ed. [Internet]. [consultado 2014]. Disponible en: <http://www.rae.es/drae>.
3. Foucault M. La formación de los conceptos. En: *La arqueología del saber*. México DF: Siglo XXI; 1970. p. 91-104.
4. Zambrano Leal A. Formación y autonomía: Tensiones en las modalidades académicas típicas. *Revista Colombiana de Educación Superior*. 2008 Jul-Dic; 1(1):2.
5. Paz-Samudio, A. De la Arete (Virtud) y la Paideia (Buena Crianza) a la Bildung: Historicidad y contextualidad del concepto de formación. *Revista Colombiana de Educación Superior*. 2008 Jul-Dic;(1):26-42.
6. Jaeger W. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. 2a ed. México DF: Fondo de Cultura Económica; 1962.
7. Platón. El simposio (el banquete) o de la erótica. En: Silva Rincón G, editor. *Diálogos*. Bogotá: Panamericana; 1998. p. 410-7.
8. Wartman WB. *Medical teaching in western civilization; a history prepared from the writings of ancient & modern authors*. Chicago: Year Book Medical; 2000.

9. Ortega y Gasset J. La cuestión fundamental. En: Misión de la universidad. Mexico DF: Siglo XXI; 2004. p. 25-44.
10. Spies P. Las tradiciones de la universidad y el desafío de la transformación global. En: Inayatullah S, Gidley JM. La universidad en transformación. Barcelona: Pomares; 2003. p. 27-40.
11. Freitag M. El naufragio de la universidad. En: El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política. Barcelona: Pomares; 2004. p. 34-5.
12. Bonvecchio C. Introducción. En: El mito de la Universidad. México: Siglo XXI; 2002. p. 24-5.
13. Gadamer H-G. Elucidación de la cuestión de la verdad desde la experiencia del arte. En: Verdad y Método: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Vol. 1. Salamanca: Sígueme; 1977. p. 38-45.
14. Hegel GWF. Teoría del derecho, los deberes y la religión para la clase inferior. Deberes para consigo. En: Escritos Pedagógicos. México: Fondo de Cultura Económica; 1998. p.108.
15. Flexner A. The actual basis of medical education. En: Medical Education in the United States and Canada: A Report to the Carnegie Foundation for the advancement of Teaching. Bulletin No.4. Boston: Updylke; 1910. p. 28-52.
16. Miranda N. Primera parte: La medicina colombiana de 1867 a 1946. En: Quevedo E, Hernández M, Miranda N. Historia Social de la Ciencia en Colombia: La institucionalización de la Medicina en Colombia. Vol. 8. Pt. 2. Bogotá: Colciencias; 1993. p. 15-162.
17. Quevedo E, Hernández M, Miranda N. Segunda parte: Ciencias médicas, Estado y salud en Colombia: 1886-1957. En: Historia Social de la Ciencia en Colombia: La institucionalización de la Medicina en Colombia. Vol. 8. Pt. 2. Bogotá: Colciencias; 1992. p. 7-12.
18. Informes de misiones extranjeras de 1948-1958: Misión Lapham (Un estudio de la educación médica en Colombia 1953. Archivo Central e Histórico Facultad de Medicina.
19. Zambrano A. Formación, experiencia y Saber. Bogotá: Cooperativa editorial Magistério; 2007.
20. Orozco Silva LE. El concepto de formación. En: La formación integral Mito y realidad. Bogotá: Unianandes; 1999. p. 27.
21. Ortega y Gasset J. Cultura y Ciencia. En: Misión de la universidad. México DF: Siglo XXI; 2004. p. 62.

