ENRIQUE VILLELA*

HACIA
UNA
NUEVA
PEDAGOGIA

SIN TEMOR a incurrir en hipérbole puede afirmarse que ciertamente se abrió un nuevo período histórico en la enseñanza de la Medicina en nuestra Institución Universitaria cuando, en 1955, no tan sólo se implantó *de facto* en la Facultad, a título experimental, un nuevo Plan de Estudios —cuya necesidad se dejaba sentir con bastante antelación y en forma cada vez más urgente— sino asimismo se pusieron en marcha métodos de enseñanza enteramente nuevos que constituyeron en verdad una reforma pedagógica a fondo tanto en la docencia de las materias básicas como en las del ciclo clínico, incluyendo la de éste últimos profundos y benéficos cambios en la enseñanza hospitalaria propiamente dicha y en las prácticas de Internado que adquirieron plena autenticidad y realismo.

El primer hecho de trascendencia —la implantación del plan experimental— fue seguido muy de cerca por otros acontecimientos no menores en importancia y rango y que de consuno con aquel caracterizan en definitiva la fisonomía histórica de esta etapa. Pueden ser esquemáticamente sumariados como sigue:

1) *El traslado a las instalaciones de C U (1957).*

El fenómeno debe ser mirado a la vez desde ángulos físicos y psicológicos.

Acomodada en su nuevo edificio, la Facultad empezó a contar con espacios suficientes para aulas y laboratorios, en capacidad y número próximos a sus requerimientos, y también con superficies libres, ampliamente abiertas, para los estudiantes, en los intervalos de las clases. De esta suerte se finiquitó aquella plétora tan propicia a todo género de

* Profesor de la Universidad Nacional de México (R).

desórdenes que tan a menudo ocurría en el antiguo edificio de Santo Domingo, el que como espacio libre, único, solo contaba con su bello patio colonial bordeado por señoriales arquerías y los corredores circundantes, en donde a diario se apretujaban cientos de estudiantes que, en determinadas horas de ocio, alcanzaban a sumar millares.

Dicho traslado a C U y la institución de jornada de horario corrido en dos turnos de clases —matutino y vespertino— tras de vencer por cierto innúmeros obstáculos y problemas, contribuyeron en forma muy apreciable a influenciar la psicología de la masa estudiantil en el sentido de propiciar el orden y el espíritu de trabajo.

2) *La transformación de la enseñanza médica en sus dos ciclos:*

a) *el de las materias básicas*, conforme a un criterio funcional y con claro sentido de aplicación a la Clínica. NO anatomía para anatomistas ni fisiología para fisiólogos, sino para estudiantes que no van a ser ni anatomistas ni fisiólogos, sino *médicos* y que se hallan en la necesidad de adquirir conocimientos que han de servirles para aplicarlos en el transcurso de sus estudios clínicos y ulteriormente en el ejercicio de su profesión.

b) *el de la Clínica*, en un doble sentido: creando por una parte, *grupos reducidos*, de no más de treinta estudiantes, y por otra, *incorporando* a los alumnos a la vida misma del servicio hospitalario, a fin de imprimir así a la enseñanza sus dos requerimientos máximos e imprescindibles: *objetividad e individualidad*.

El supremo anhelo tan apremiantemente manifestado por tantos, mejor y más exactamente diríase por *todos*, y que durante tan prolongado tiempo pareció inasequible en lo absoluto y constituyó un ominoso problema, habíase por fin logrado! Este progreso, de superlativa importancia, bastaría por sí solo, si no vinieran a robustecerlo de una manera amplísima los restantes hechos, para reconocer sin reserva alguna la bondad de la reforma que, en este aspecto, acabó con aquellos grupos aplastantes en que la enseñanza, aún de los mejores maestros, naufragaba por modo irremediable frente a la plétora asfixiante.

3) *La extensión del Internado hospitalario* que de los tres hospitales oficiales tradicionales, crónicamente insuficientes, pasó a ocho, diez, doce establecimientos nosocomiales y con posterioridad a un número cada vez más alto, ya que para 1961 se había sobrepasado con exceso el nivel de medio centenar de servicios hospitalarios, distribuídos tanto en el Distrito Federal como en los Estados de la República, con un total de

más de diez mil camas, disponibles en no menos del 50% a beneficio del Internado rotatorio de nuestra Facultad y de sus aproximadamente ochocientos internos que suman más del 70% de los egresados anuales de todas las Escuelas de Medicina del País.

Las modificaciones hechas al Plan de Estudios permitieron que el 5º año de la carrera quedase reservado exclusivamente al Internado rotatorio. Por primera vez en la historia de la Facultad, éste adquiriría una existencia real y verdadera, dedicando al interno íntegramente a las prácticas de hospital sin problemas ni interferencias de llevar al mismo tiempo por necesaria obligación, asignaturas teóricas, conferencias, etc., etc., a cuya finalidad fundamental contribuye poderosamente la circunstancia de disfrutar de subvenciones (a título de becas) y de prestaciones legales adecuadas. De nuevo vése, pues, aquí alcanzada la meta de impartir experiencia rigurosamente individual y eminentemente objetiva.

4) *Limitación a las inscripciones del Primer ingreso* que aún cuando no en la medida que la Facultad tesoneramente propugnó, sí se alcanzó en cierto margen y sobre todo estabilizando el número de los admitidos y evitando las oscilaciones que siempre venían a parar en incremento de los niveles.

5) Paralelamente, *elevación presupuestal* que de tres millones en números redondos, llegó a alcanzar cerca de dieciseis en el quinquenio, con la particularidad muy digna de ser anotada, de registrar una partida importante de ingresos por concepto de cuotas de cooperación de alumnos.

6) Creación de la *División del Doctorado* y conversión de la Escuela en *Facultad* (1958).

No encuadra en el propósito de estas notas y comentarios llevar a cabo el estudio completo, análisis y valoración de la reforma operada, máxime que ésta se encuentra amplia y detalladamente expuesta en una serie de publicaciones, algunas de ellas oficiales, cuya lectura me permito sugerir a quien desee enterarse de los pormenores correlativos, para el efecto he procurado no omitir ninguna cita en la información bibliográfica final¹. Sin pretender, ni mucho menos, agotar el tema, me limitaré a abordar en forma somera algunos de sus capítulos más directamente relacionados con el epígrafe de estas líneas.

EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

En 1925 empezó a regir el Plan de Estudios inmediato anterior al de que me voy a ocupar. Fue originalmente un buen plan, todo lo bueno que se quiera para la época en que se implantó. pero había venido siendo objeto —casi desde su iniciación y así a lo largo de cerca de 30 años— de cambios parciales y retoques, las más de las veces consistentes en adiciones que sobrecargaban el curriculum de materias, a ocasiones en acoplamientos de asignaturas teóricas con clínicas (recuérdese las “clino-patologías”), y en otras suprimiendo tal o cual cátedra creada pocos años atrás, para a las veces restablecerla más tarde pero no independientemente sino fusionada o imbricada con alguna otra (así ocurrió con la de Fisiología General que fue agregada a la Fisiología humana, y con la Fisiología patológica que al reaparecer años después, quedó empalmada con la de Anatomía patológica). Se procedía a menudo en forma asaz contradictoria, con la técnica de “*paso adelante*” y “*paso atrás*”, no pocas veces caprichosamente (como cuando para complacer snobismos absurdos se creó la de Venereología y se encomendó a dos torpes y desafortunados novatos, por ventura de efímera actuación). Llegóse por estos caminos a la falta de congruencia y de cohesión dentro del conjunto que paulatinamente perdía unidad y cuyas partes integrantes ora se suprimían, ora se fusionaban, o bien se separaban y desintegraban.

Desde las modificaciones hechas al 1er. plan que databa de 1833 y que entraron en vigor en 1838, la tendencia general fue crecer constantemente: por una parte en el número de materias (en 1944 ya eran el doble de lo que había sido treinta años antes) y por otra en la extensión de cada una, con la propensión muy común de imponer textos los más voluminosos que fuera dable, originándose así como resultado “*cursos aplastantes en detalles y abrumadores para maestros y alumnos*”^{2*} Tan

* Según la frase del Prof. Dr. Esteban Pous Cházaro, citada por el Prof. Dr. José León Martínez en su estudio titulado “*En torno al proyecto de modificación de los estudios de Medicina en México*”, cap. I.

Por considerarla históricamente muy instructiva, traslado aquí en forma literal la relación que hace sobre los planes de estudios: “Desde el año 1833, en que fue fundada nuestra Escuela, hasta hoy (1944) han regido en ella muchos planes, de los que he podido obtener quince datos que corresponden a los años 1833, 1835, 1838, 1841, 1859, 1877, 1878, fecha indeterminada entre 1878 y 1886, 1902, 1906, 1911, 1912, 1914, 1915 y 1925...”

El primer plan se desarrollaba en 5 años, luego la duración se redujo en el de 1835 a 4 años, después volvió a ser de 5 años y en el de 1902 se aumentó a 6 años,

lamentable situación repercutía a fortiori en el número de horas de docencia que correlativamente crecía sin mesura ni equilibrio y que a su vez —en círculo vicioso— originaba un estado de perenne incompatibilidad —por puras razones físicas de tiempo hábil— entre el estudio, por un lado, de las asignaturas que tanto por su número como por su extensión sobrecargaban la enseñanza, y por el otro, las labores hospitalarias, siempre con detrimento serio de la atención y asiduidad que estas reclaman por modo imprescindible. Así ocurría especialmente en el 5º año de

en 1906 volvió a ser de 5, en el de 1911 la duración fue de 5 años y medio, en el de 1912 de 6 años, en el de 1914 volvió a ser de 5 años y desde 1925 ha sido de 6 años.

Por lo que se refiere a las materias, en el 1er. plan eran: anatomía, fisiología, higiene, patologías externa e interna, medicina operatoria, obstetricia, farmacia, materia médica y medicina legal. Había además, dos cursos de clínica interna y dos de clínica externa.

Algún tiempo después, en el plan de 1838, se añadió un curso de enfermedades de mujeres y niños; en el de 1841 se hizo figurar la patología general con el carácter de elementos y como aditamento de la cátedra de patología quirúrgica. En el plan de 1859 desaparecieron las materias que habían añadido los de 1838 y 1841; en el de 1867 aparecieron por primera vez la anatomía topográfica y la clínica de obstetricia; en el de 1878 reapareció la patología general como materia independiente; en el de fecha indeterminada se añadió la histología, en el de 1902 la química biológica, la bacteriología, la anatomía patológica, las clínicas de pediatría médica y quirúrgica, la de ginecología, la de dermatología, la de oftalmología y la de psiquiatría, además la histología fue histología y anatomía general. En el de 1906 desaparecieron las clínicas de especialidades, en el de 1911 reaparecieron estas clínicas y se añadió la electro y fisioterapia; el de 1912 estuvo constituido por las mismas asignaturas, pero la cátedra de electro y fisioterapia se llamó solo de fisioterapia; en el de 1914 se suprimieron la farmacia, la fisioterapia, las clínicas de pediatría médica y quirúrgica, las de dermatología, oftalmología, ginecología y psiquiatría y la de ontología médica; en cambio se separaron la terapéutica quirúrgica y la práctica de operaciones y se instituyeron una cátedra de clínica terapéutica quirúrgica y otra de clínica terapéutica médica; en el de 1915 reaparecieron la farmacia y la fisioterapia, las clínicas de dermatología y sifilografía, ginecología, oftalmología, psiquiatría y las de pediatría médica y quirúrgica que fueron refundidas en un solo curso; en el de 1916 volvieron a desaparecer las clínicas de dermatología y sifilografía, la de ginecología, que se anexó a los estudios teóricos y prácticos de obstetricia, y las de oftalmología, psiquiatría y pediatría; en cambio, se añadieron conferencias sobre lógica y moral médicas e intereses profesionales.

En el de 1925 se hizo de la embriología una cátedra especial, se instituyeron las cátedras de biología y de fisiología generales, la de fisiología patológica, la de operaciones en perros, y reaparecieron las clínicas de pediatría, oftalmología y psiquiatría, se instituyó una clínica de urología y desaparecieron las conferencias de lógica y de moral médicas”.

estudios, tan cargado de materias que apenas dejaba libres dos horas diarias escasas para las prácticas de internado.

El conjunto de disciplinas que abarca el nuevo Plan está constituido por las estrictamente necesarias y útiles para los estudios del *pregraduado*, sin dilatar el número de materias ni sobrecargarlo. Dichas disciplinas —unas técnicas, otras humanísticas— se presentan armónicamente seriadas, en ponderado equilibrio, a modo de organizar la enseñanza médica como una carrera integrada con una concatenación lógica y en la que las secuencias derivan unas de las otras en forma natural y sin esfuerzo.

Los conocimientos se distribuyen por gradaciones y etapas sucesivas entre:

a) un ciclo de *materias básicas* (ciencias morfológicas y ciencias de la función); y

b) *un ciclo clínico* que lleva como culminación al Internado hospitalario;

c) entre ambos y como un *trait-d'union* muy necesario y útil, las materias intermedias que propiamente constituyen las asignaturas *preclínicas*: Introducción a la Clínica, Introducción a la Cirugía, Microbiología y Parasitología médicas, Iniciación de los estudios de Nosología y de Patología.

Los objetivos están, pues, bien definidos, con pleno sentido de las realidades, señalando claramente la orientación y el rumbo, hacia donde se va, qué se hace y por qué. Esto podrá evitar que los alumnos se sientan desconectados de una clase a otra y como si no tuvieran más propósito concreto que “pasar año”, sin ninguna idea de las metas que propugnan. La situación era particularmente crítica entre el primer ciclo (materias básicas) y el segundo (clínico), contrapuestos en lugar de ser éste la resultante lógica de aquel y su prolongación sobre una sola y misma recta continua; en consecuencia, unidos, a modo de puente sólido y firme por miras, objetivos y métodos comunes a ambos, en vez de hallarse separados por un foso que aún algunos se afanaban por ahondar.

El maestro, a su vez, queda colocado en condiciones que le posibilitan formular programas adecuados a las finalidades que se persiguen e incluir en ellos, no la “totalidad” de los conocimientos, como otrora se pretendió sin sentido de las posibilidades ni menos de las realidades, sino precisamente lo *útil*, lo *positivo*, lo *indispensable*, lo que va a tener aplicación en los estudios subsecuentes y en el ejercicio profesional del médico.

Sobre estas bases, las horas laborables dedicadas a cada disciplina así como el calendario general de actividades anuales, están bien calculados, con la tendencia importantísima de evitar el desperdicio de tiempo—falla mortal de nuestros sistemas anteriores— permitiendo no obstante suficientes horas libres a la par que eludiendo incompatibilidades nocivas y repeticiones inútiles.

Otra innovación fundamental, sobre todo en la enseñanza de la Clínica, estriba en NO dispersar esfuerzos ni atomizar energías, sino antes bien concentrar unas y otros en un solo objetivo a la vez y aplicarlos y ejercitarlos en el campo determinado correlativo: es así como la enseñanza de la Clínica, con los grupos reducidos de que se habló antes, está programada a lo largo de bimestres sucesivos, cada uno de los cuales, dedicado a una disciplina específica, comprende un trabajo de docientas ochenta y ocho horas para los alumnos (más del doble que en el sistema anterior), distribuídas en jornadas de seis horas diarias, y el conocimiento se enfoca de modo integral desde los diferentes ángulos básicos (*exploración clínica y de laboratorio, diagnóstico, tratamiento, prevención*); se imparte además, en una sola institución hospitalaria y por el mismo equipo de profesores que tienen en aquella una posición de responsabilidad técnica, todo lo cual permite que el alumno se incorpore e identifique en verdad con el servicio hospitalario.

Sin esfuerzo surgen de inmediato las diferencias con el sistema anterior: atención dividida hacia múltiples objetivos simultáneos, a veces sin conexiones inmediatas entre sí; pérdidas de tiempo (y económicas) en el diario peregrinar de aquí hacia allá y acullá para recibir las cátedras en distintos lugares e instituciones; interrupción de la jornada diaria, de donde: escisión y mutilación en el estudio de los casos; menor número de horas laborales en conjunto; paso de los alumnos como simples visitantes o desconocidos a través de los servicios hospitalarios.

Las disciplinas humanísticas están adecuadamente incluídas y representadas, de modo principal en la psicología médica, la sociología médica y medicina preventiva, la historia y filosofía de la medicina. Debo insistir en este aspecto de superlativa importancia, que algunos con sindéresis unilateral, estrecha y miope, han tratado de menospreciar, pretendiendo que el hombre moderno se convierta en el “homo mechanicus”³ (Fromm), “fascinado por la técnica y los artefactos y mucho menos interesado en la vida, los procesos orgánicos, los valores espirituales y culturales, las relaciones interhumanas, las condiciones socio-económicas...”. Pocos ejemplos como el de la Medicina tan cabales y perfectos, podrían ha-

llarse para demostrar cuán necesario e imprescindible es este encuentro y enlace de la técnica con el humanismo y cómo resulta venturosa por excelencia su conjugación justa y perenne. Parodiando una frase exacta de Charles Nicolle⁴ —“el día en que el médico no tenga más que poner en movimiento rodajes y máquinas, la Medicina será más perjudicial que útil” — podríase decir que la máquina —suplantando inteligencia, interpretación, juicio crítico, sensibilidad— acabaría por matar el espíritu, el alma del médico.

Tal es, en una visión panorámica, la estructuración y arreglo del nuevo Plan. Pero antes de concluir el tema, bordando otros comentarios pertinentes en su derredor, intercalemos una opinión autorizada sobre algunos problemas de la enseñanza superior.

ALGUNOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Un brillante periodista, Julio Manuel Ramírez, expuso en el diario *Excélsior*⁵, con la habilidad y acierto habituales en él, las opiniones recogidas en una entrevista de prensa con el Rector de la Universidad, en torno al enunciado que encabeza estas líneas, y que, en la parte que concierne al asunto de que trato, voy a reproducir a continuación.

A preguntas especiales, dijo el Rector:

“Lo de tener buenos profesores y alumnos preparados para venir a educarse, eso es una buena base para que pueda seguir lo otro, es decir, la reforma de nuestros métodos de enseñanza, la reforma de nuestros programas y de planes de estudio que se hicieron viejos; en una palabra, de nuestro modo de educar*.

Porque estamos educando en forma *muy desigual*. Y dentro de una misma escuela y dentro de una misma asignatura, el profesor del grupo número 1 puede formar excelentes muchachos, y el del número 2 fracasar, y el del 3 obtener medianías. A veces los de una misma asignatura ni siquiera están de acuerdo en qué programas hay que desarrollar, menos en cómo desarrollarlos. Antes había un profesor de historia o de matemáticas; ahora hay treinta o más, a menudo con programas muy desiguales. En consecuencia, la primera cosa que estamos pidiendo es que cada escuela medite cuál ha de ser su propio plan de estudios, concebido modernamente, para poder formar a un profesionista de nuestro tiempo. Pero ya no con la tendencia enciclopedista. Podar la fronda de lo innecesario para reforzar lo fundamental. No para abaratar la enseñanza sino para hacerla más sólida. Porque no se trata de que aquí aprendan todo lo que necesitan, sino lo fundamental, el conocimiento esencial, el de base, y la aplicación técnica de su conocimiento. El resto se los dará el estudio,

* Los términos en cursivas son arreglo de quien esto escribe, a fin de enfatizar el concepto.

los cursos de graduados, la experiencia en el trabajo. No podemos pretender que la Universidad los egrese totalmente formados. Lo que necesitamos es que salgan capacitados para su ejercicio profesional y para mejorar después su vida profesional.”

Al hacer referencia el periodista a alguna opinión sustentada por un dirigente de la Facultad de Derecho sobre atraso de los métodos de estudio en cinco o seis décadas, comentó el Rector:

“... Sería inconcebible, por ejemplo, en Medicina, en Ingeniería, en Ciencias Químicas y en general en las carreras de carácter científico, en las que seguramente no padecemos ese atraso en el plan. No, no puede decirse que estemos así de mal, aunque al día nunca. Se puede estar bien, pero nunca al día. Si vamos con retardo en algunas disciplinas, es un retardo que no avergüenza. Pero no es el plan de estudios lo que más importa: éste es una especie de calendario con la nomenclatura de materias, pero no nos dice que contienen éstas. Se dice: para formar un abogado requiere el estudio del Derecho Romano, del Derecho Administrativo, del Derecho Constitucional, etc. ¿Qué, ya con eso se ha hecho un abogado? Falta saber: ¿Qué es lo que se considera que debe conocer del Derecho Romano? Enseguida, ¿qué disciplina mental le vamos a formar a ese abogado para que juzgue de las cuestiones que ha de resolver? Y luego, ¿qué bases científicas le vamos a dar a sus conocimientos? El nivel universitario estriba en que el estudiante adquiera las bases científicas y desarrolle al mismo tiempo las aptitudes técnicas. Quien posea esas bases científicas y desarrolle esas aptitudes técnicas está en posibilidad de renovar su bagaje a medida que la ciencia va cambiando. De otro modo el que aprenda un conocimiento a la altura de 1963, dentro de 20 años lo mismo que en el año 2000, seguirá haciendo lo mismo, incapaz de seguir la evolución de su rama. No se trata de un almacenamiento de conocimientos... el estudiante no es una esponja: en eso he insistido mucho. En cualquiera disciplina que siga debe dominar sus materias fundamentales, las que le dan valor científico. Esto es lo que confiere carácter académico a nuestros estudios, de otra manera nuestras carreras serían puramente técnicas.”

Y cuando se le preguntó cómo se concebiría el humanismo frente al progreso incesante de las ciencias que deslumbra a tantos con los resultados de la técnica moderna, produjo estos conceptos por demás certeros y elocuentes:

“Aun cuando resulta un poco difícil contestar con brevedad a esa pregunta, sobre la que tengo escrita una conferencia dada en Bruselas hace seis años⁶... concibo el humanismo como el complemento que vuleve humanas a las ciencias, o mejor: a los hombres de ciencia. La ciencia sola, como tal, simplemente capacita al hombre para dominar las fuerzas de la naturaleza, lo capacita para aprovecharlas, pero también puede hacer de él un monstruo. De ahí que solo una cosa puede hacer fecunda y noble la co-

secha y es que la ciencia sea aplicada con mentalidad humanista. Humanismo significa, en una palabra, cultura. Mientras más sabio sea, tiene que ser más culto. Esa es la cuadratura del círculo que necesitamos resolver. No porque crezcan las ciencias debe disminuir la cultura. Acabariamos por ser hombres secos, enjutos, incapaces de comprender los problemas humanos. Por eso no es una cosa potestativa lo de ampliar la ciencia y descuidar la cultura. No. Es el problema de no perder calidad. La cultura es la que da a uno su escala de valores en la vida. No es la simple información genérica más o menos amplia sobre los problemas que nos son ajenos. Eso puede llamarse erudición valiosa, pero no cultura. Se puede ser un sabio, un experto en física, en matemáticas, pero eso no enseña la manera de convivir con los demás, no inculca el deseo de servir a los demás, no resuelve la orientación de la vida del individuo, no lo empuja a realizar el bien. Claro que la ciencia no existe para eso sino para descubrir la verdad. El uso que de la verdad se haga, sea para bien o para mal, eso ya depende de los hombres. En tal aspecto es decisivo el humanismo, que *dá la norma moral*, y por eso importa que junto al científico se desarrolle el humanista. Los sabios no son sabios que van a vivir en las nubes, sino en el mundo, entre los hombres, con los problemas de su tiempo y de su gente. Vivir para beneficio de todos: esa es la idea que hay que inculcar a los estudiantes y eso es lo que dá el humanismo, lo que da la cultura. Por eso necesitamos que al lado del desarrollo de las disciplinas científicas desarrollemos las disciplinas humanísticas.”

Hasta aquí la entrevista de prensa.

En una conferencia posterior, ya enfocada en concreto a la enseñanza médica, reafirmó el Rector la esencia de estas opiniones, ampliándolas y precisando certeramente nuevos aspectos, a la vez que actualizando las 5 metas fundamentales que años atrás había señalado como las exigencias que debe imponerse toda Escuela de Medicina⁷: 1) limitarse a formar médicos generales, huyendo de toda extensión abusiva de los programas; 2) realizar una enseñanza objetiva, huyendo de la puramente verbalista; 3) buscar que los estudios clínicos dominen la enseñanza, pero hacer que el espíritu científico inspire siempre los estudios clínicos; 4) erigir en preocupación obligada junto al problema de la curación, el de la prevención de las enfermedades; 5) hacer que los estudios clínicos no se limiten al aspecto somático sino que abarquen el problema psíquico de los enfermos.

Si se meditan las opiniones recogidas en la entrevista de prensa, con toda la atención que merecen tanto por su indiscutible valer en sí mismas como por la calidad oficial y personal de su autor, y se proyectan sobre la obra realizada en la Facultad de 1955 a 1963, la conclusión se desprende y se impone por su propio peso: fueron cumplidos en dicho lapso todos los objetivos tocados por el Rector, algunos que por su especial índole así lo determinan, enérgica y decididamente iniciados, y en realidad el propio Rector dió una aprobación tácita a lo hecho.

En efecto, *a*) la selección del profesorado fue operándose a través de revisión de antecedentes y mérito (tengo entendido que de conformidad con acuerdos posteriores del Consejo Universitario, están por llevarse a cabo además, concursos de oposición; *b*) el plan de estudios, implantado a título experimental en 1955 y aprobado oficialmente por el Consejo Universitario en 1960, satisface las condiciones de un plan moderno, adaptado a las necesidades y requerimientos actuales, y capaz de enmarcar las metas fundamentales de la enseñanza. Así lo consideró el nuevo Director de la Facultad, declarando con honestidad y sinceridad que mucho le enaltecen, necesarias y justificadas las reformas que el propio plan implantó. Y en este sentido, pensamos que el plan no puede ser considerado como un mero índice o nomenclatura (esto mismo puede ser también el programa), sino como ambos, cada uno en su grado y nivel propios, deben ser en realidad: verdaderas pautas o guías de actividades a las que dan sentido filosófico y doctrinal, orientan y marcan los rumbos, fijan las etapas y señalan los trayectos a recorrer; *c*) la unificación de métodos de estudio fue objeto de inmediato de tesoneros esfuerzos no siempre coronados por el éxito, pues debe tenerse presente que reformas de esta naturaleza, han menester la colaboración amplia y decidida del profesorado; *d*) por cuanto a los programas, ya para los primeros meses de 1963 el Consejo Técnico-consultivo de la Facultad había revisado la mayoría de ellos para fijar claramente su contenido, faltando redondear este trabajo hasta agotar todas las asignaturas; *e*) la educación científica fue fortalecida en el nuevo plan y se dió además, toda la atención necesaria a la humanística.

En consecuencia, ningún punto de los muy importantes incluídos en las opiniones que se comentan, fue descuidado o relegado a segunda fila, antes bien todos recibieron la atención de prima trascendencia que les corresponde y para varios de entre ellos, el proceso evolutivo que requieren se dejó en marcha para completarlo en etapas subsiguientes. Lástima que dichas opiniones, que en otros aspectos he citado con justificado elogio, no hayan expresado en forma franca, abierta y claramente explícita, la aprobación *tácita* que contenían. Una declaración manifiesta, habría sido benéfica en primer término y ante todo para la Facultad, al estimular voluntades y contribuir a unificar opiniones, disipar dudas y borrar incertidumbres. De paso habría hecho justicia merecida a quien ideó esta reforma⁸, meditó largamente en ella y, venciendo todo género de obstáculos que parecían volverla irrealizable, la puso valerosamente en marcha.

También en otro sentido, debemos lamentar una laguna. Se cree a menudo que la cultura sola, basta por sí misma para infundir y sostener sin menoscabos ni desmayos y con auténtico desinterés, ese espíritu de servicio, ese convivir respetuoso y cordial con los demás, esa norma moral de que se habla, ese “hacer el bien” en una palabra. “Algo” ha menester la cultura para alcanzar con plenitud estos ideales. Pero ese “algo”, cuyo aflorar parecía inminente, tampoco llegó a ser expresado. Y aquí dejemos la palabra al exéta de la filosofía cristiana⁹ “que sigue siendo... motor y complemento de la justicia, animando las instituciones y salvándolas del endurecimiento; que no tiene más fronteras que las del mundo y va aún más allá; es incompatible con cualquier forma de egoísmo, individual o de tribu; acoge todos los caracteres, todas las opiniones, todos los modos de vida; no opone prejuicio alguno; pide abertura de espíritu, desprendimiento, olvido y vacío de sí mismo, disponibilidad. Busca el bien del prójimo en todas sus dimensiones, alma, cuerpo, cielo y tierra... Así se concilian y sostienen mutuamente la verdad y las mejores esencias cristianas” (Ertze G.).

LA CRÍTICA JUSTA Y CONSTRUCTIVA

LAS FALACIAS. LAS ACTITUDES NEGATIVAS

Las exposiciones que anteceden no deben interpretarse en el sentido de que se pretenda considerar la obra como perfecta —ninguna dentro de las limitaciones humanas lo puede ser— pero sí perfectible, gracias precisamente a su correcto y certero planeamiento general, cuyas diferentes partes —plan, programas, métodos, procedimientos— se cohesionan en enlaces lógicamente concatenados para producir como resultante un todo armónico con la cohesión, solidez y fuerza necesarias para operar eficientemente como base y pauta del desarrollo de las complejas actividades que implica la educación médica.

Una reforma pedagógica de esta naturaleza, es decir, de tipo progresivo, no se pone en marcha con solo oprimir un botón ni se lleva a su nivel óptimo en un día. Es tarea de largo aliento y de perseverante esfuerzo. Reclama leal comprensión y constante y devota cooperación de todos los sectores interesados y ha menester se conjuguen múltiples y variados factores y circunstancias, ora en el aspecto técnico, ora en los mecanismos administrativos, que reclaman de continuos ajustes en los detalles y finos pormenores, y que no siempre son fácil y prontamente

asequibles. La selección del profesorado* —sine qua non en el problema— requerirá mucha rectitud, constancia y perseverante firmeza¹⁰. La unidad de criterios en la docencia —entendida dicha unidad no como uniformidad sino como identidad en los principios generales¹¹—, exigirá no menos constantes y pacientes esfuerzos y tropezará con fuertes resistencias del espíritu dogmático que a menudo se encuentra en mentes que por su formación, o por lo menos su permanencia universitaria, no debieran abrigarlo. Y así sucesivamente podríamos citar otros muchos factores, grandes y pequeños, que en compleja urdimbre, constituyen verdaderos desafíos a lo largo del camino, nada fácil ni llano, que conduce a las metas.

La prueba del tiempo, sin embargo, va empezando a mostrarse favorable a la reforma pedagógica. Ya desde ahora la experiencia que de aquí y de allá se va recogiendo paulatinamente, a paso y medida que las generaciones estudiantiles una tras otra cumplen las jornadas sucesivas que se escalonan a través de la ruta, esas experiencias, repito, aparece con suficiente contenido a la hora que corre, para evidenciar en múltiples aspectos, reales y positivos adelantos y beneficios, promisorios de mayor progreso aún en futuros no remotos. De igual modo y paralelamente en otros capítulos, la propia experiencia va permitiendo conocer —y por ende corregir o tratar de hacerlo— los defectos, los escollos, las dificultades, los problemas, unos previsibles desde la planeación teórica y doctrinal, otros que en cambio surgen al aplicar ésta y convertirla en acción.

En el menor número de los casos se encuentra una crítica justa y constructiva, fruto de imparcial y completa observación de los hechos y de una interpretación correcta y serena de los mismos. Para este género de crítica —la más rara por desgracia— claro es que debe mantenerse una actitud siempre abierta y cordial y que incluso ha de ser buscada y solicitada.

Pero a menudo, los críticos se desentienden de estos principios y condiciones de un análisis fundado, imparcial y ecuánime, e incurren en

* Para subrayar la importancia tan grande de este problema, incluiré aquí esta cita bibliográfica que contiene una opinión autorizada: “Si cada una de nuestras Escuelas revisara su planta de catedráticos, estoy seguro de que encontraría las mayores sorpresas. Junto al de altos méritos, están el profesor improvisado y aún el ignorante; junto al apasionado por su tarea docente, el que considera hacerle un servicio a la Escuela asistiendo unas cuantas veces al mes; junto al que procura estar al día en sus conocimientos, aquel que sigue enseñando la medicina de hace veinte años o más...”. (I. Ch.)⁷

falacias. En efecto, al considerar y discutir los problemas, se suele errar por precipitación, prejuicios, ignorancia o pasión¹². Se da *v. gr.*, al asunto un enfoque incorrecto y aún falso (“el observador ve lo que quiere en lugar de ver lo que es”), se toman en cuenta solo aspectos parciales, a veces los menos interesantes (“se ve una parte y por ella únicamente, se pretende juzgar el todo”), se reduce el problema a horizontes estrechos (“se mira el árbol, no se ve el bosque”), se atribuye a los hechos comprensiones y valorizaciones no cabales o se interpreta erróneamente su alcance y significado (“se traducen mal los hechos observados por el deseo de hacer triunfar tal o cual tesis”), se concede una importancia desmedida a las objeciones y en cambio se menosprecian los hechos y argumentos favorables (“no se ve lo que no se quiere ver”). Se generaliza con apresuramiento y ligereza: a un caso excepcional o raro, se le da el rango de habitual y general. O bien por el socorrido recurso de “deplazar la cuestión”, se discute sobre materia distinta, mientras se deja a la sombra el verdadero tema. Casos todos los enumerados, muy claros y evidentes, de la falacia *Ignoratio elenchi*, tan común en todo género de discusiones¹³.

En el terreno aplicativo propiamente dicho, no es raro encontrarse con quienes se sitúan en lo que, para comodidad del lenguaje, podría llamarse “error de posición”. No se tiene conciencia de que se es elemento de un conjunto en el que cada parte debe ajustar y armonizar con las demás, lo cual es perfectamente conciliable con la conservación de la propia personalidad. Se procede y actúa haciendo caso omiso de esta condición fundamental y se demanda y atribuye para sí mismo, la mayor importancia, siempre más y más horas (a veces a costa del tiempo destinado a otras cátedras o a necesarios y pedagógicos intervalos de descanso), el lugar número uno, el sitio y hora convenida para impartir la cátedra, “libertades ad libitum para variar el programa aprobado y apartarse de él, privilegios para infringir normas y reglamentos, etc., etc. Evasiones, en una palabra, de los motivos más elementales de convivencia y disciplina, y fallas graves del sentido de autocrítica. Es el *ego*, que se impone y llega a la voracidad. Y usando las palabras de Fromm: “el correr tras la conservación y el engrandecimiento del *ego*” en lugar de “ser y experimentarse a sí mismo en el acto de ser, no en el de tener, conservar, codiciar, usar¹⁴”.

Tampoco es infrecuente tropezarse con el espíritu dogmático —una de cuyas modalidades es el *magister dixit*— que suele aliarse e ir de la mano con el egocentrismo, levantándose ambos con soberbia fatua y

pedante intransigencia. Conozco muy bien el caso de un equipo de profesores de ciencias morfológicas que formuló un estudio concienzudo y muy bien fundado sobre el respectivo programa y métodos de enseñanza, con proposiciones sólidas y conclusiones serias y constructivas. Recibido que fue por la autoridad del departamento del ramo, quien por maniobras nada decorosas había logrado un “soplo” sobre el asunto, al hojear a grandes zancadas el documento, lo rechazó *in continenti* con actitud olímpica y lo devolvió en el mismo sobre, rotulando éste con un *extemporáneo* de su puño y letra¹⁵. Extemporaneidad en un tema que, de tener conciencia clara de su papel, debería merecerle, en cualquier caso y circunstancias, la preocupación superlativa sostenida en todos los instantes, de ayer, de hoy, de mañana y de siempre! También puede citarse como otro ejemplo destacado en el mismo orden de ideas, el de cierto jefe —éste de ciencias funcionales— que “llevado de su celo”, conforme al estribillo que con vacua autosuficiencia se solaza en emplear, detentó sin empacho una tribuna respetable pero totalmente ajena a la Facultad, con la pretensión de enjuiciar a ésta, en forma “malévola y poco avisada” (términos que se deleita en aplicar a otros), dando una exhibición de dogmatismo, ignorancia, prejuicios y sobre todo de sus “celos” (ahora en plural) en una deleznable autodefensa personal¹⁶.

Emparentados con estos especímenes, aunque no identificados con ellos en todos sus aspectos, están los *neófobos* y en el polo opuesto los *neófitos*. Rememorando a aquel gran pedagogo clínico que fue Martinet¹⁷, autor de varias excelentes obras médicas cuyo espíritu y método no se han deslustrado al correr del tiempo, diremos que ni neófilos “para los cuales novedad es sinónimo de progreso y que aceptan sin crítica suficiente las innovaciones más discutibles” ni neófobos que “rechazan a priori todo lo que no encuadra dentro de los linderos estrechos de sus conocimientos anteriores”. Debiéramos adoptar como norma filosófica “el wait and see —esperar y observar— manteniendo una serena posición de observación y reflexión sin agrigar ninguna resistencia para incorporar a nuestro bagaje intelectual toda novedad valedera y utilizable”.

Recorriendo otros planos y niveles, mencionaré fallas en los equipos de profesores, no siempre bien avenidos, y en cuyo régimen interno algo de todo lo anterior puede ocurrir. A causa de ello, o por otros motivos, por ejemplo de índole puramente individual y de relaciones, aún sin interferir factores de eficiencia personal y peor si éstos actúan negativamente, pueden sobrevenir trastornos serios y aún graves, redundando en pérdida de la concordancia y de la unidad. A ocasiones, es la jerarquiza-

ción la que se rompe dentro del grupo, en otras la puntualidad queda maltrecha, y como desafortunadamente suele ocurrir en las relaciones humanas, no dejan de asomarse por ahí a las veces, o tal cual vez según diría Terrés, la vanidad y el amor propio. Si la vanidad y la pretensión —escribió algún clásico— fueran borradas del resto de la tierra, se les podría todavía encontrar, intactas, en el alma de algunos médicos.

Para no alargar en demasía esta enumeración, la concluiré incluyendo las resistencias *solapadas*, que son distintas de las *pasivas* (las de los apáticos, los indiferentes, los dubitativos, los excépticos, los pesimistas, etc.). De aquellas existen algunos lamentables ejemplos por demás penosos, toda vez que en lugar de enfrentarse abiertamente y francamente llegan aún a simular que aceptan los hechos para combatirlos mejor con procedimientos encubiertos, tortuosos, que en casos extremos sabotean subterráneamente toda reforma.

Se sigue de todo lo anterior que, colocándose en una posición de altura y lealtad de miras, debe procurarse evitar caer en situaciones negativas y mayormente en las de falacia. Aquí evoco gratamente a mi Maestro de Matemáticas del Instituto de Toluca, Don Anselmo Camacho, quien inauguraba su clase con estas palabras, clarinada de dinamismo y de inquietud espiritual y al propio tiempo lección elocuente de humildad: “El hombre se equivoca una y otra vez. Hay que estar siempre en guardia contra el error”.

Sí, hay que estar en guardia contra el error y en permanente alerta contra los críticos falaces. Y, además, contra tanto innovador “espontáneo” aún en cuestiones que aparentemente pudieran estimarse como secundarias pero que no lo son, y que al trastornarse afectan desfavorablemente el engranaje y la coordinación generales. *v. gr.* la dislocación que a menudo sufren los horarios. Citaré brevemente algunos ejemplos que me vienen al recuerdo. Desde luego el del profesor que prolonga el bimestre lectivo más allá del tiempo preestablecido, o lo inaugura con retardo, e interfiere y perturba las secuencias respectivas. Un profesor de cierta asignatura de 1er. año fue autorizado a su solicitud por el departamento del ramo, motu proprio, para impartir su clase fuera del edificio de la Facultad, en un hospital del centro de la ciudad; de este modo tan fácil y sin pensarlo ni mucho ni poco ni nada, se desarregló el horario prefijado y bien estudiado para el grupo y se impuso a éste la necesidad molesta y perjudicial de trasladarse en breve lapso de Ciudad Universitaria al centro de la ciudad para volver a aquella también en angustioso tiempo.

So pretexto de “coordinar”, el mismo departamento aumentó el número de horas de clase para tales y cuales asignaturas, en detrimento de otras no menos importantes y del tiempo libre de descanso o de estudio; el resultado fue dislocar los horarios de todos los grupos que constituían un sistema bien meditado, bien constituido y con evidencias de estar dando un buen rendimiento. Estos son unos cuantos ejemplos que demuestran como “por vía administrativa” se puede trastornar el concierto de actividades y menoscabar su eficiencia y buen funcionamiento, y hasta crear, como en el último de los ejemplos citados, un problema presupuestal, que quizá era el objetivo mediato verdadero.

Si sinceramente se tiene el propósito de fincar conclusiones sólidas y valederas —en pro o en contra— es condición *sine qua non*, como principio y disciplina generales, aplicar planes y programas estrictamente en su forma y concepción originales. Es como en el caso de la ejecución de una técnica estudiada y fijada para obtener, dentro de las condiciones precisas por ella previstas, determinados resultados: si han de alcanzar éstos, como la técnica hace esperar, indispensable será seguir paso a paso *sine varietur* el *modus operandi* prevenido y fijado; si éste en cambio, se modifica y altera al gusto o criterio del operador, es obvio que los fracasos o malos resultados no podrán inculparse a la técnica en sí misma.

Colocar, pues, planes y programas en las máximas condiciones de eficiencia y rendimiento significa el mejor camino para asegurar oportunidades que permitan superar uno tras otro los obstáculos y así llegar a completar y a perfeccionar la transformación de la enseñanza dentro de los nuevos sistemas. Como imprescindible ocurre con toda evolución en el orden social, ésta demanda tiempo y reclama un leal esfuerzo tesonero, ininterrumpido, de todos.

Recapitulando ,en suma, en el éxito o fracaso juegan papeles de superlativa importancia:

- 1) la *cooperación del profesorado* (en razón directa de su eficiencia, su cumplimiento, su sentido de responsabilidad, su entusiasmo en las tareas docentes, su lealtad para la Institución, su elasticidad y flexibilidad mentales para no empotrarse en la rutina que conduce a bloquear todo cambio así fuere el más favorable);

2) la *exacta aplicación* de las reformas, evitando las innovaciones inconsistentes e inconexas que llevan al eterno tejer y destejer;

3) el mantenimiento de un estado de *permanente alerta* para corregir toda situación de falla, pequeña o mayor, con la presteza y diligencia que se ponen en acción para dominar una emergencia.