

Algunas consideraciones sobre la responsabilidad penal del médico



Prof. Enrique Cury U.

La pena es el instrumento más enérgico de que dispone el ordenamiento jurídico para imponer el respeto a sus mandatos y prohibiciones. Por tal motivo sólo se sirve de ella —o debiera hacerlo— cuando se trata de reprimir transgresiones muy calificadas y que atentan en contra de bienes jurídicos de la mayor importancia.

Por esta misma razón la regla general es que únicamente se castigan penalmente las infracciones ejecutadas de manera voluntaria, es decir, lo que los juristas designamos como “delitos dolosos”. Sólo en casos especiales, cuando se trata de lesiones a intereses sociales sobresalientes, el derecho echa mano de la pena para sancionar al que las comete imprudentemente, esto es, con lo que los juristas llamamos “culpa” o “imprudencia”. En uno y otro caso es necesario que exista una ley formal que autorice el empleo de la pena. Pero, además, cuando se quiere castigar la comisión imprudente es necesario que la ley lo diga expresamente, pues si guarda silencio se entiende que sólo puede ser sancionado el hecho doloso. Así, la mayor parte de los delitos que se contemplan en la legislación, únicamente son punibles cuando se los ejecuta con dolo; unos pocos de entre ellos pueden ser castigados también cuando se los comete por imprudencia.

Ahora bien, los médicos —en el ejercicio de su profesión— pueden cometer algunos delitos dolosos. Uno de los casos más ostentosos es el aborto ejecutado por un facultativo. Pero hay también varios otros, como el libramiento de certificaciones falsas, la prescripción indebida de sustancias estupefacientes, etc. De hecho, en los últimos

tiempos el delito doloso del médico ha adquirido considerable importancia, porque los progresos de la ciencia han creado situaciones conflictivas en las que la intervención del facultativo podría asumir la forma de una infracción de ese tipo. Pero aquí yo no me referiré a esa materia, pues las limitaciones del tiempo no me lo permitirían. Además, la verdad es que, en la práctica, los casos que se suscitan con más frecuencia son aquellos en que se imputa al médico una comisión imprudente. Por eso, en la exposición siguiente me limitaré a tratar fundamentalmente esa clase de transgresiones y sus repercusiones en la actividad médica, aunque aquí y allá deberemos hacer alguna alusión a las dolosas.

1. El concepto de la culpa o imprudencia es uno de los más debatidos y difíciles de la ciencia penal. En realidad es una noción complejísima. Pero, además, no se la ha estudiado tanto y desde hace tanto tiempo como otras de las que manejamos los penalistas. En los últimos años, es verdad, se han efectuado progresos considerables, pero todavía no hemos llegado a una situación satisfactoria.

Sin embargo, la significación social del hecho cometido con imprudencia es enorme. Para formarse una idea de ella basta con pensar, por ejemplo, en el número de personas a las que alguien mata voluntariamente durante el curso de una semana en una gran ciudad, y el número de los que —en ese mismo período— pieren en accidentes callejeros. Sin lugar a dudas son muchísimos más éstos que aquéllos. Lo cual significa que la sociedad experimenta más daños por causa de los delitos culposos que de los voluntarios o dolosos. Esto naturalmente no implica ignorar el hecho evidente de que matar a otro en forma dolosa es más reprobable que hacerlo como resultado de una falta de cuidado, pues se comprenderá —supongo— que yo no deseo hacer tal cosa, sino sólo subrayar que, en términos cuantitativos y políticos, los delitos culposos pueden llegar a provocar más trastorno a la comunidad que los dolosos.

Sea como fuere, el hecho es que los penalistas sabemos más sobre el dolo que sobre la culpa y, por consiguiente, cuando nos dirigimos a un público que no está integrado por especialistas, nos es relativamente fácil explicarles en qué consiste aquél, pero sumamente complicado presentarles el concepto de ésta en una forma medianamente inteligible.

En términos muy generales y más o menos aceptados, diremos que la culpa consiste en la falta del cuidado objetivamente exigido a quien realiza una conducta, con el objeto de evitar la producción de resultados indeseables cuya causación por ella le era posible prever. Gran parte de la exposición siguiente se reduce a afectar algunas precisiones indispensables en torno a esta definición.

2. Debe subrayarse en primer lugar que quien obra con culpa no quiere el resultado que se produce; no realiza la acción para obtenerlo y ni siquiera lo acepta como una consecuencia posible de su acción (u omisión). En efecto, si éste fuera el caso, lo que existiría sería dolo y no culpa. Así, pues, la culpa presupone que la producción del resultado no forma parte de la voluntad del autor de lo que él quiere, que acaece sin su voluntad.

Ahora bien, la distinción entre lo que efectivamente es querido y lo que no suele presentar bastantes dificultades en los casos límites: por ejemplo un

médico provoca un aborto a una mujer, cuyo embarazo se encuentra avanzado, y lo hace en circunstancias desfavorables. En consecuencia, el facultativo percibe que existen muchas probabilidades de que la paciente muera. Sin embargo, él confía en que su pericia y experiencia le permitirán sortear con éxito las dificultades, obteniendo la destrucción del feto sin dañar la salud o la vida de la embarazada. Por eso actúa. Pero se ha equivocado y, en definitiva, la mujer fallece. ¿Qué puede decirse en este caso? ¿Aceptó el médico el resultado letal y debe, por consiguiente, imputársele un homicidio con dolo (eventual)? ¿No aceptó y debe, en consecuencia, apreciarse en el caso únicamente un homicidio imprudente o cuasi delito de homicidio? La cosa no es sencilla. Algunos de mis colegas, partidarios de la teoría llamada de la representación, sostendrán la primera solución. La mayor parte de nosotros, que somos partidarios de la teoría dominante llamada de la voluntad o el consentimiento, diremos que sólo hubo culpa. Varios penalistas contemporáneos quieren negar, sin más, el dolo eventual, porque dicen que éste es una ficción destinada a castigar con la pena del delito doloso conductas que en realidad sólo son imprudentes y que debe desterrársele por completo del ordenamiento punitivo. La vieja teoría del *versari in re illicita*, procedente del Derecho Canónico, afirmarí de todos modos el dolo, porque sostenía que quien se encuentra en cosa injusta (el aborto), debe responder a título de dolo por todos los resultados que ocasione. Naturalmente, yo no puedo permitirme el lujo de tratar esta cuestión detenidamente, porque supondría disponer de mucho tiempo y espacio. Pero creo que con lo dicho basta para mi propósito, que sólo consiste en mostrarles cuán dudosos pueden ser algunos casos prácticos de ocurrencia más o menos ordinaria. Lo importante es que los juristas tenemos que arreglárnoslas de alguna manera para hacer la distinción también en estas situaciones, porque la respuesta a la pregunta relativa a si el médico aceptó o no en su voluntad el resultado es la que nos dirá si hubo culpa o dolo a su respecto, ya que —como dijimos— la culpa sólo puede referirse a lo que no ha sido contenido de la voluntad del autor, ni siquiera como una alternativa indiferente.

3. Así, pues, al que obra con culpa no se lo castiga porque haya querido lesionar un bien jurídico (vida, integridad corporal, salud, probidad funcionaria, etc). El no ha dirigido su acción a ese objetivo y ni siquiera lo ha aceptado, si se produjera. ¿Por qué, entonces, se lo castiga?

Lo que sucede es que en este caso no se sanciona la realización de la acción en sí, pues ésta incluso puede ser muy laudable (por ej. intervenir quirúrgicamente a una persona para extirparle el apéndice dañado o prescribir una dosis de morfina para paliar el dolor del enfermo que sufre). Lo que se sanciona, lo que el derecho reprueba y reprime, es que la acción de marras no se haya realizado con el cuidado objetivamente debido y que, por eso, se haya permitido su desviación hacia la producción de consecuencias no queridas, pero previsibles y evitables; es el modo de realización de tal acción; es que la operación de extirpar el apéndice se haya ejecutado con ligereza, permitiendo que sobreviniera una hemorragia y la muerte del paciente, aunque esa eventualidad era controlable; o que se haya prescrito la dosis de morfina sin verificar —cosa que podía hacerse— si el paciente lo soportaría sin experimentar una crisis cardíaca de carácter mortal. No es lo perseguido

por el autor lo que se castiga, sino lo que se provocó, sin quererlo, a causa de la manera descuidada en que se obró.

4. El concepto del cuidado objetivamente debido aparece, pues, como el núcleo central en la noción de la culpa. Pero la verdad es que él mismo es de precisión bastante compleja porque, como salta a la vista, se trata de un concepto normativo, referido a un sistema de reglas que, por supuesto, no pueden encontrarse expresadas en ninguna parte. ¿Cuál es el cuidado que se debe observar en esta o aquella actividad? ¿Cuál es la norma que nos lo dice? Porque si hablamos de algo que se debe, que es "objetivamente debido", estamos presuponiendo la existencia de una norma que consagra ese deber y que nos dice a lo que estamos obligados. En el presente caso esa norma ciertamente existe, pero no está escrita, sencillamente porque sería imposible describir las conductas correctas y cuidadosas en cada una de las situaciones que la vida puede presentarnos.

Por consiguiente, la cuestión de si en el caso se obró con o sin el cuidado exigido y, a causa de ello, con o sin culpa, es algo que debe decidirse según un sistema de normas que es preciso deducir del ordenamiento jurídico imperante, pero que no está precisado expresamente en él. Lo cual, dicho sea de paso y sin pretender profundizar en el asunto, no quiere decir que se trata de normas extralegales, puramente morales, o algo parecido.

5. En estas condiciones, como es lógico, la facultad del juez en la determinación de si hubo o no culpa en un caso concreto se amplía considerablemente. Porque, efectivamente, si la norma de cuidado objetivo tiene que deducirse, viene a ser dependiente del modo de deducir de cada magistrado que, por supuesto, puede ser diferente en uno y otro de ellos. De tal manera, un juez puede resolver que cierta conducta cumple con las exigencias de cuidado impuestas y otro que no, sencillamente porque su apreciación de tales normas varía en los límites. Esta es, ciertamente, una de las cosas que hace más difícil la aprehensión de la sustancia de la culpa, pues en Derecho esperamos siempre que lo prohibido y lo permitido se encuentre precisado, hasta donde sea posible, de la manera más segura, y nos perturba sobremedida la existencia de conductas punibles, cuyo perfil no se encuentra trazado nítidamente. Pero el caso es que, nos guste o no, en los delitos culposos este margen de incertidumbre es inevitable.

Con todo, no debe suponerse que la determinación de si se obró con el debido cuidado y, consiguientemente, de cuáles son las normas sobre el cuidado que es objetivamente exigible a los que participan en la convivencia, sea algo que los jueces hacen a su entero arbitrio. ¡En modo alguno! Por una parte la ley, y por la otra la elaboración doctrinaria y jurisprudencial, han ido estableciendo límites bastante firmes, que la magistratura no puede sobrepasar arbitrariamente. Sólo en el campo restante, relativamente estrecho, subsiste la facultad del tribunal para el establecimiento de las fronteras finales.

Veamos, pues, cuáles son esos límites.

6. En primer lugar, la ley no castiga cualquier conducta descuidada, sino que selecciona aquellas a las que impondrá una pena.

En unos pocos casos, más bien raros, efectúa la selección señalando precisamente cuál es la actividad cuya ejecución descuidada será sancionada.

Lo más frecuente, en cambio, es que lo haga estableciendo que sólo será punible aquella conducta, cualquiera ella sea, cuya realización sin el cuidado debido traiga aparejado un resultado determinado. Así lo hacen, concretamente, los Artículos 490 y siguientes del Código Penal, que se encuentran entre los que más nos interesan, y de acuerdo con los cuales se sancionan las acciones u omisiones imprudentes o negligentes que hayan producido un resultado lesivo para la integridad corporal, la salud o la vida de las personas. Así también otros, como el 224, N^o 1, el 233, etc., del Código Penal, a los que no vale la pena referirnos, porque se alejan mucho de nuestra preocupación actual.

Así, pues, el médico que ejecuta una intervención quirúrgica en forma sumamente descuidada, pero con tan buena fortuna que el paciente resulta ileso y se recupera normalmente, no será pasible de una pena, sin perjuicio —claro está— de la responsabilidad ético-profesional que pueda hacerse efectiva. Para que la sanción punitiva venga en consideración, es menester que el enfermo experimente, a causa de la actividad negligente del facultativo un menoscabo en su salud, en su integridad física, o la pérdida de su vida.

Esto crea ya un campo de dificultades cuando se relaciona la teoría de los delitos imprudentes con la medicina. Porque surge inmediatamente, con carácter acuciante, la cuestión relativa a cuándo puede decirse que existe efectivamente una lesión de la integridad corporal de la víctima y, aún supuesto que eso se afirma decididamente, cuando pueda además sostenerse que el daño fue causado por la actividad negligente del médico.

El problema nace de que en un amplio campo de las actividades médicas parece ser necesaria una cierta lesión del cuerpo del paciente. Para inyectarle una droga hay que pincharlo; para curar una herida superficial, pero infectada, hay que cortar tejidos; para curar su dentadura hay que arrancarle una pieza; para extraer un cálculo biliar hay que abrir el abdomen; para detener los progresos del cáncer hay que servirse de una quimioterapia devastadora... Yo creo que no es preciso abundar en ejemplos. En ciertos casos, como bien lo saben los médicos, la faena curativa puede exigir lesiones gravísimas. ¿De cuáles puede afirmarse, pues, que eran exigidas por el tratamiento y de cuáles que sólo fueron producto del descuido del facultativo? Esta cuestión interesa, por cierto, tanto al jurista como al médico; la respuesta, sin embargo, tiene que ser ofrecida predominantemente por este último. Recientemente, con todo, la ciencia penal ha formulado para estos efectos un criterio orientador: debe considerarse atípica (es decir, no delictiva) aquella conducta que, si bien causa la lesión de un bien jurídico (por ejemplo la integridad corporal), tiene por objeto la disminución del riesgo para otro más importante (por ejemplo la vida). Este es, precisamente, el caso de la intervención médica curativa o preventiva. Yo aquí sólo puedo limitarme a plantear el asunto como tema para un debate ulterior.

La cuestión causal, en cambio, aunque también es difícil y controvertida, pertenece al ámbito de la teoría general del delito y no se presenta como problema específico de las actividades médicas. De acuerdo con la teoría dominante en nuestro medio, la lesión o pérdida de la vida del paciente habrá sido causada por la conducta del médico cuando, de suprimirse esta última en forma mental hipotética (imaginariamente), aquella también desaparecerá.

En lo demás se entiende que todas las condiciones de un evento son equivalentes entre sí y, por consiguiente, todas y cada una de ellas se constituyen en causa del mismo. En la práctica, naturalmente, estas determinaciones no suelen ser sencillas, pero el examen agotador de los detalles excede los límites de mi cometido. En todo caso es preciso destacar que la afirmación de la causalidad todavía nada dice sobre la existencia de una responsabilidad penal, pues ésta depende de la afirmación ulterior de la imprudencia. Es más, de acuerdo con las tendencias más modernas al respecto, esa constatación ni siquiera es decisiva para la determinación de la tipicidad objetiva de la conducta, que todavía requiere de verificaciones normativas ulteriores (teoría de la imputación objetiva). En este punto, por desgracia, no puedo detenerme más en ello.

7. En segundo lugar, para que una conducta pueda ser considerada descuidada es necesario que el resultado lesivo haya sido previsible y evitable para el autor, esto es, que un hombre medio, perteneciente a su mismo nivel cultural, hubiera podido preverlo e impedir su producción empleando un grado ordinario de atención.

Esto es natural. Si el sujeto no podía prever la posibilidad del evento, difícilmente podría afirmarse que su modo de conducirse ha sido descuidado. ¿Qué cuidado puede tenerse respecto de lo imprevisible? Por otra parte, nadie puede estar obligado a evitar lo inevitable, pues esto significaría exigir lo imposible.

En relación con el punto de la previsibilidad, hay que hacer algunas puntualizaciones indispensables:

a) El resultado no tiene que haber sido previsto por el autor; basta con que fuera previsible. Sin embargo, en la práctica puede que efectivamente el autor se haya representado la posibilidad de que el resultado ocurra y haya confiado, con todo, en que lo evitará. El hecho de que así ocurra tiene una importancia limitada, sobre la que en este momento no me detendré. En todo caso vale la pena señalar que la existencia o inexistencia de la representación nada nos dice sobre la gravedad de la culpa. En el caso concreto puede dar lo mismo que el médico no se representa la posibilidad de causar una hemorragia, pudiendo preverlo y evitarlo, o que —en idénticas circunstancias— se la representa, pero confía imprudentemente en que la evitará. En ambas situaciones hay descuido y su magnitud no depende en absoluto de la existencia o inexistencia de la representación.

b) La previsibilidad del resultado no basta. También tiene que haber sido previsible el curso causal que concretamente condujo a él. Si este curso causal es insólito, no se habrán satisfecho las exigencias de la culpa; no habrá un descuido susceptible de ser castigado penalmente. Dicho de otro modo, el descuido supone la previsibilidad del resultado en la forma en que concretamente se produjo. Así por ejemplo imaginamos un médico que, durante una intervención quirúrgica, podía prever la producción de una hemorragia capaz de causar la muerte del paciente; sin embargo, no lo hace y, en consecuencia, no adopta las providencias necesarias para evitar ese resultado; el enfermo efectivamente fallece, pero no porque ocurre la hemorragia, sino a consecuencia de un paro cardíaco absolutamente inesperado e impredecible. Aquí se ve claramente, supongo, que si bien el deceso era previsible, la

forma concreta en que se produjo no lo era y, por eso, tampoco existe culpa punible del facultativo.

c) Naturalmente en la práctica las situaciones suelen no ser tan claras como la que he descrito y el asunto originará entonces grandes dificultades. Imagino que en el ejercicio de la actividad médica deben ser numerosos los casos que se prestan para este género de dudas, puesto que las reacciones del organismo del paciente pueden ser sorprendentes, incluso para el especialista más conspicuo. Esta es, en consecuencia, otra fuente de discusión en la que los aportes más significativos deben proceder preferentemente del ámbito de la profesión médica. Los juristas proporcionamos una fórmula abstracta, pero su aplicación a los casos concretos requiere urgentemente del concurso de los facultativos. Y es lo cierto que raras veces nos detenemos a discutirlos en conjunto.

d) La previsibilidad del resultado y del curso causal que lo produjo tienen que enjuiciarse atendiendo a lo que podría prever un hombre medio perteneciente al mismo medio cultural que el autor de la conducta. Esto es lógico. Y lo mismo vale respecto a la evitabilidad. No se puede pedir a los abogados que prevean lo que un albañil medio predeciría, ni a los albañiles que eviten lo que un médico medio puede impedir.

Conviene destacar, sin embargo, que la previsibilidad y evitabilidad se determina según el padrón del hombre medio perteneciente al mismo nivel cultural del autor. En mi opinión, por consiguiente, el descuido debe medirse en este punto con una vara objetiva, en el sentido de generalizadora. En otras palabras, el cuidado que puede exigirse de todo médico es el que cabe reclamar de un médico mediano. Y esto, aunque él sea lo que se suele denominar una "eminencia". Así, el gran cirujano que, en un día de cansancio, no realiza la intervención con la singular destreza de que él es capaz, pero pone —en todo caso— aquel cuidado que podía esperarse de un miembro cualquiera de la profesión, obra sin culpa en el supuesto de que el paciente resulte lesionado o muerto, aunque prueba que, desplegando todas las habilidades de que está dotado personalmente, habría podido evitar el desastre. Por esto es precisamente que aquí se habla del cuidado objetivamente exigido.

Quisiera detenerme en esta afirmación porque, como ya he dicho, se presta a discusiones y reparos. Yo entiendo que, hasta cierto punto, resulta chocante para el lego. Y sin embargo es la solución correcta y dominante en el Derecho comparado. En primer lugar debe observarse que la consagración de ciertos facultativos como "eminencias", "grandes figuras", etc., no corresponde a criterios firmes y objetivos, susceptibles de una evaluación precisa. Las universidades no otorgan grados o títulos de "eminencia" o "superdotado". Ellas garantizan tan sólo que los profesionales formados en sus aulas están en situación de manejar conocimientos y técnicas con una propiedad adecuada. La calificación de "gran figura", de "hombre-mérito" y otras por el estilo es, generalmente, concedida por la opinión común y, aunque probablemente cuenta con una base real, no puede ser considerada para la determinación de un problema jurídico tan delicado como el de resolver si a una persona se le impondrá o no una pena penal. Estrechamente relacionado con este punto se encuentra mi segundo argumento, que tiene una naturaleza propiamente técnico-jurídica y, por eso, sólo desarrollaré

aquí en forma sucinta. Yo creo que la decisión relativa a si el autor obró o no con el debido cuidado (con imprudencia o sin ella) resuelve también sobre aquella relativa a si la conducta ejecutada por él corresponde o no a la descripción hecha por la ley de la que está amenazado con una pena. Dicho de un modo que resultará familiar y preciso a mis colegas, pero es algo inaccesible a los no especialistas, yo creo que la lesión del cuidado debido es un elemento del tipo de injusto y, por lo tanto, su afirmación resulta fundamental para la tipicidad en el caso concreto, pues los mandatos y prohibiciones del ordenamiento jurídico se dirigen al hombre común y no a los "excepcionales". Ahora bien, como consecuencia de ello me parece que apreciaciones tan personalizadas como las relativas a la mayor o menor "sabiduría", "habilidad", "eminencia", etc, de un médico (o de cualquier otro profesional) no pueden servir de base para la determinación de si él obró o no de la manera que la ley castiga, de si obró o no típicamente. Ese género de criterios puede ser manejado —y con mucha prudencia— cuando sólo se trata de examinar la magnitud del reproche que se pueda dirigir al sujeto por haber ejecutado la conducta punible y, por consiguiente, la medida de la pena a imponer, pero no me parece legítimo acudir a ella cuando lo que se está resolviendo es, todavía, si lo que se ejecutó fue o no una conducta punible. Dicho a la manera de Hassemer, las cualidades personales y excepcionales del médico serán un dato para el "caso de determinación de la pena", pero no pueden serlo para el "caso de determinación de la punibilidad".

e) Debe tenerse presente que una conducta no es descuidada por el solo hecho de que pueda preverse que ocasionará ciertos resultados lesivos. Si esto fuera así, habríamos obtenido, seguramente, una considerable seguridad, pero a costa de una paralización del progreso. ¿Cómo podría, por ejemplo, avanzar la ciencia médica si no toma ciertos riesgos? Pero, incluso sin ir tan lejos, ¿cómo podría siquiera funcionar la Medicina? Porque el cirujano que interviene a un enfermo de cáncer puede prever la muerte de éste durante la operación; y lo mismo ocurre con el médico que efectúa una angiografía por vía femoral, y con el que prescribe el empleo de morfina para evitar grandes dolores al paciente, etc. ¿Tendrían todos ellos que abstenerse de actuar? Ciertamente sería ridículo exigir tal cosa.

Este es uno de los problemas más delicados que plantea la imprudencia, pues es menester contar con algunos criterios que nos permitan resolver en qué casos el cuidado exige que la acción se omita por completo y cuándo, en cambio, aconseja que se la ejecute, pero observando precauciones adecuadas a fin de evitar las consecuencias indeseables hasta donde sea posible. En mi opinión, esto debe resolverse atendiendo a las necesidades individuales y sociales de la ejecución del acto. Si éste es lo bastante importante, desde esos dos puntos de vista combinados como para justificar que se toma el riesgo, no habrá culpa en tanto la acción se realice cumpliendo las exigencias impuestas por el cuidado; sí, por el contrario, el objetivo perseguido carece de esa significación, el cuidado impondrá simplemente la abstención total. Así, el cirujano debe intervenir para efectuar un "by-pass" cuando ello es requerido para salvaguardar la vida —o para asegurar una mejor calidad de vida— no obstante todo el riesgo inherente a la intervención; no debe operar si sólo se trata de una corrección estética intrascendente y, en el curso de

ella, el paciente podría experimentar una lesión cerebral. Pero téngase en cuenta que la aplicación de este criterio no funciona con exactitud y precisión matemáticas. Para la calidad de vida del paciente también puede ser importante afrontar los riesgos de una corrección estética deformante. En la solución de los casos prácticos el aporte de los propios médicos es, una vez más, valiosísimo.

8. Prosiguiendo con el examen de los criterios limitativos del arbitrio judicial en la determinación del cuidado debido, es preciso señalar que respecto de ciertas situaciones de ordinaria ocurrencia suelen existir también cuerpos de normas, escritos o consuetudinarios, que señalan cuál es —por lo general— la conducta cuidadosa para ese caso dado. Un ejemplo de esta clase de regulaciones expresa es la legislación sobre tráfico vial; una de las de carácter consuetudinario es la *lex artis* de la Medicina.

En efecto esta última, que aquí por razones obvias nos interesa más, prescribe cuál es la conducta que debe observarse frente a ciertas situaciones usuales, de conformidad con el estado de la ciencia en el momento de que se trata. En principio, pues, quien observa la *lex artis* habrá obrado cuidadosamente y quien la desoiga, de manera imprudente.

El problema es que los contenidos de la referida *lex artis* no se pueden precisar con la exactitud y facilidad con que se determinan las reglas aplicables al tráfico vial, puesto que no están formalizadas y por cierto no sería deseable que lo estuvieran.

Desde luego, el asunto no puede resolverse con arreglo a un criterio estadístico, es decir, tratando de establecer lo que la mayoría de los médicos habría hecho en circunstancias semejantes. Esa indagación nos conducirá a verificar un hecho, pero no nos proporcionará una norma, pues a fin de cuentas no podemos estar seguros de que las decisiones de la mayor parte de los facultativos sean siempre y necesariamente las correctas. Posiblemente es así, pero antes de afirmarlo tenemos que encontrar la regla y ésta no puede extraerse de una cuantificación de hechos; para saber lo que debe ocurrir (en sentido normativo), lo que realmente ocurre no nos dice nada. Por otra parte, aun prescindiendo de esto y suponiendo que la conducta observada por la mayoría de los médicos es, además, la adecuada, eso no acredita que sea la única apropiada. Los mismos médicos reconocen que, muchas veces, la adopción generalizada de un cierto tratamiento o de determinadas prescripciones no se apoya en una evidencia científica incontestable sobre las ventajas que ellos presentan respecto de otro u otros, sino en consideraciones relativas a accesibilidad, costo, sencillez o, inclusive —y muy a menudo—, en puros hábitos profesionales. Así, pues, el que la mayoría esté acostumbrado a no tener ciertos riesgos o a conducir el tratamiento de una cierta manera, y ello sea correcto desde un cierto enfoque, no quiere decir sin más que hacer lo contrario no lo sea también cuando se adopta a otro.

Tampoco la apreciación cuantitativa de los riesgos nos procura respuestas satisfactorias. En muchos casos puede ser aconsejable afrontar una cuota de peligro elevada si la situación es sombría y las alternativas insatisfactorias. Ante la seguridad de una sobrevida breve o demasiado precaria, a veces es correcto asumir un riesgo elevado de fracaso si el éxito (posible, aunque improbable) puede significar ventajas considerables para el paciente. De

hecho, esta conducta parece ser aprobada por la *lex artis*, que, casi intuitivamente, se considera vigente.

En la jurisprudencia anglosajona que, dicho sea de paso, se enfrenta a problemas distintos de los propuestos por las legislaciones de corte continental, se tiende a identificar los dictados de la *lex artis* con los de la mayoría científicamente idónea. Con esto, por una parte, se introduce en la discusión un nuevo término normativo que requiere, por lo tanto, complementación valorativa: la idoneidad científica. Por el otro lado, esa misma jurisprudencia ha tenido que matizar el criterio, reconociendo el hecho obvio de que en el ámbito científico existen “minorías respetables”, cuya opinión es imposible desoír o descalificar. La primera de estas dificultades puede solucionarse, en parte, acudiendo a las opiniones generalizadas que imperan en el medio respectivo sobre la calificación científica. Aunque eso no proporciona un punto de vista enteramente exacto, parece imposible ir más lejos en la determinación del concepto. El segundo problema tiene que enfrentarse teniendo siempre en cuenta los disensos fundados, proponiendo la cuestión como tal a los peritos encargados de asesorar al tribunal y obteniendo, si es posible, la opinión directa de quienes los defienden. Si se observan esas precauciones, el punto de vista anglosajón permite una aproximación practicable y relativamente satisfactoria.

Los factores económicos plantean otra fuente de perplejidades en la determinación de la *lex artis* aplicable a un caso concreto.

Por supuesto, no me refiero a aquellas situaciones en las cuales las limitaciones materiales son insuperables, pues, entonces, la solución es obvia. Ante una urgencia extrema, que no admite dilaciones ni alternativas, el médico de un pequeño hospital ubicado en zonas rurales apartadas tiene que asumir riesgos extraordinarios que no se tolerarían al especialista cuando actúa en centros asistenciales universitarios bien dotados y en los cuales se dispone de personal de apoyo adecuado y suficiente. En estas hipótesis la *lex artis* tiene que ceder —lo mismo que la norma jurídica— ante la realidad de que, por una parte, “a lo imposible nadie está obligado” y, por la otra, la exigencia de salvar una vida constituye, para el médico, un imperativo ineludible hasta en las condiciones más precarias.

Los problemas nuevos a que me refiero surgen, más bien, porque la medicina moderna, junto con progresar de una manera asombrosa, se ha encarecido en forma alarmante. A causa de esto, los facultativos se encuentran a menudo con pacientes que rehúsan someterse al tratamiento más apropiado sencillamente porque su costo los abrumaría económicamente, gravitando, además, de manera muy pesada sobre el porvenir de su grupo familiar. Creo que en tales casos la *lex artis* autoriza la elección de alternativas más riesgosas o menos eficaces, pero que asegurarán el consentimiento del enfermo para intentarlas. Pues, a fin de cuentas, la actividad médica no puede regirse por cánones inflexibles de eficacia abstracta, que desatienden la integridad del ser humano al cual debe servir y con cuya voluntad de sanar necesita también contar si desea tener éxito.

En todo caso, la *lex artis* no puede concebirse como un dogma. Imagino que todos los médicos podrán relatar experiencias en las que, atendido el carácter excepcional de las circunstancias concretas, lo prudente y cuidadoso era no obrar como lo prescribe la *lex artis*, sino de una manera diferente. Y

todos, asimismo, podrán recordar muchos ejemplos como los de Jenner, Pasteur o Freud, en los que la Medicina obtuvo progresos deslumbrantes gracias a que el médico asumió el riesgo de obrar en una forma distinta a la que prescribía la *lex artis* elaborada con arreglo del estado de la ciencia en el momento precedente a su intervención. Por esto es preciso ser cauteloso con el manejo de este tipo de criterios. Sin embargo, para los casos ordinarios, ellos procuran una orientación valiosa.

9. Otro de los criterios destinados a precisar el contenido del cuidado exigido en la convivencia es el “principio de confianza”, desarrollado por la doctrina alemana a partir de ciertos hallazgos de la jurisprudencia. De acuerdo con él, la persona que actúa correctamente puede confiar, dentro de los límites razonables, en que los restantes participantes en el hecho también lo harán así, y, por consiguiente, no obra descuidadamente por el hecho de no prever conductas imprudentes de esos terceros.

Esta idea cobra importancia cuando se trata de la realización de tareas por un equipo y, por eso, puede ser de especial significación para la Medicina, donde es tan frecuente ese tipo de organización del trabajo. El principio significa, por ejemplo, que el cirujano puede confiar en que la arsenalera se conducirá cuidadosamente durante la intervención y no le entregará el instrumental de manera incorrecta. Del mismo modo el anestesista puede confiar en que el cirujano está obrando cuidadosamente, etc.

Como se deduce de su enunciado, el principio opera con algunas limitaciones. La confianza sólo debe tenerse dentro de límites razonables. En mi opinión, tales límites son, fundamentalmente, los siguientes:

- a) No se puede confiar en la conducta correcta del tercero cuando éste ya inició la actividad imprudente, y eso es perceptible para el autor.
- b) No se puede tampoco confiar en la conducta de ese tercero si se trata de una persona inhábil para autodeterminarse en forma satisfactoria, y ello también es perceptible para el autor.
- c) En el trabajo en equipo, el jefe de éste sólo puede confiar en que sus colaboradores se comportarán correctamente si, con una periodicidad razonable, cuida de verificar que conservan la habilidad para ello, siempre —naturalmente— que hacerlo esté en su mano. Esto último, como es evidente, tiene para la actividad médica un significado considerable.

10. Para concluir, quisiera puntualizar algunas cuestiones relativas a la forma en que nuestra ley ha sistematizado la punibilidad de los hechos cometidos con culpa.

Como ya observé, aquí nos interesa destacar aquellas normas de la ley en vigor que castigan las conductas descuidadas cuando éstas producen una lesión a la salud, la integridad corporal o la vida de la víctima. Estas son, por supuesto, las que tocan de cerca a la actividad médica.

Con arreglo a los artículos 490 y 492 del Código Penal, dichas conductas sólo serán punibles si el autor ha obrado con “imprudencia temeraria” o, caso de haberlo hecho, con mera imprudencia o negligencia, si, además, se ha producido una infracción de reglamento. De acuerdo con mi opinión —que coincide con la de la mayoría de mis colegas— la diferencia entre lo que debe

entenderse por imprudencia temeraria y mera imprudencia o negligencia es cuantitativa. De tal modo, la imprudencia temeraria no es más que un descuido de gran magnitud, que basta por sí sola para configurar el delito culposo; la mera imprudencia o negligencia, un descuido de menor entidad, que sólo da lugar a punibilidad; si, además, el autor ha incurrido en infracción de una norma reglamentaria o legal.

Sin embargo, aquí la ley hace una excepción expresa, tratándose de los profesionales de la salud. El Artículo 491, inciso 1º, del Código Penal establece que basta la negligencia culpable en el desempeño de la profesión para que pueda imponerse sanción al "médico, cirujano, farmacéutico, flebotomo o matrona que causare mal a las personas". Lo cual significa, en suma, que a ellos se les hace una mayor exigencia de cuidado que al común de los ciudadanos, pues basta la simple negligencia para imponerles responsabilidad penal por el daño que puedan ocasionar a quienes era su obligación curar. Esto parece natural y lógico. Pero es posible que, desde el punto de vista político criminal, esa disposición está provocando problemas que acaso aconsejarían su revisión. Dado que la afirmación de la auténtica imprudencia es sumamente difícil en la práctica, como creo haberlo demostrado en la exposición precedente, el recurso abusivo a la norma punitiva puede provocar procesos infundados, deteriorando la relación médico-paciente y generando un conflicto social cuyas proyecciones no estamos en condiciones de ponderar cabalmente. Si el médico se siente constantemente amenazado por una querrela criminal, asumirá una actitud defensiva, solicitará exámenes cada vez más sofisticados —y a veces peligrosos— para asegurarse contra cualquier posibilidad de fallo profesional que le sea imputable. El resultado será un encarecimiento insoportable de los tratamientos, que nuestro grupo social no está en situación de soportar. En este punto es necesario moverse, pues, con mucha cautela. Los fallos médicos inexcusables deben ser sancionados, pero el recurso penal no debe ser empleado indiscriminadamente para perseguir responsabilidades imaginarias o ligeramente supuestas. Todo el tema se mueve en una encrucijada que requiere cada vez de mayor estudio y reflexión.

NOTA BIOGRAFICA

Enrique Cury Urzúa. Nació en Santiago el 28 de mayo de 1933. Cursó sus estudios primarios y secundarios en el Instituto "Luis Campino" y en el Internado Nacional Barros Arana. Estudió Derecho en la Universidad de Chile, recibiendo su título de abogado en 1961.

Siguió cursos de posgrado sobre Metodología de la Enseñanza e Investigación Jurídica en la Universidad de Nueva York. Es profesor titular de Derecho Penal en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Chile desde 1963 y en la de la Universidad "Diego Portales" desde 1985. Ha sido también profesor ordinario de su especialidad en las Escuelas de Derecho de la Universidad de Chile de Valparaíso y de Santiago, y ha dictado cursos de posgrado en las Universidades Externado y los Andes de Colombia y en la Universidad Central de Venezuela.

En 1987 fue distinguido con el título de Profesor Honorario de la Universidad Externado de Colombia. Es integrante del Instituto de Ciencias Penales y miembro fundador y director de la Sección Chilena de la Asociación Internacional de Derecho Penal. Ha representado a Chile en numerosos congresos científicos internacionales.

Entre otras obras, ha publicado "Orientaciones para el estudio de la teoría del delito" (dos ediciones: 1970-1973), "Tentativa y delito frustrado" (1977) y "Derecho Penal, Parte General" (2 tomos, 1982-1985).

Se encuentra próximo a aparecer su libro sobre "La ley penal en blanco", que será editado por Temis, en Bogotá, Colombia. Además, es autor de un gran número de artículos en revistas nacionales y extranjeras, y forma parte del Consejo Consultivo de varias de ellas.

Fe, Cultura y Ciencia



Prof. Pedro Morandé C.

Cuando hablamos de la cultura, y ese es, tal vez, el primer punto que analizaremos, estamos ante una realidad que es de interpretación, es decir, tenemos que mirarla, dicho en sentido filosófico, con criterios hermenéuticos, pues se trata de un universo a interpretar y fundamental es descubrir el sentido. No estamos ante relación de causa a efecto. Tampoco ante la materialidad de un fenómeno, a pesar de que la cultura tenga objetos materiales. Estamos fundamentalmente buscando un sentido. Y, para alguien que observa una cultura, es indispensable, entonces, interpretar en busca de ese sentido. Aclarado esto, conviene, además, recordar que cada vez que hay interpretación, hay dos elementos que considerar: primero, la cultura o el universo que se interpreta y en segundo lugar quién interpreta, es decir, el sujeto que interpreta. Hay un universo a observar, pero no basta la observación, sino que es necesario también saber quién es el que interpreta y quién realiza esa observación. Me parece que éste es un punto clave para entender por qué la Iglesia en el siglo XX ha puesto tanto interés en la cultura del hombre y en la interpretación de la cultura del hombre.

Si nosotros miramos los veinte siglos de historia de la Iglesia, podría decirse que ella siempre ha tenido o ha enfrentado un cierto conflicto en relación a las otras instituciones sociales y este conflicto es justamente que para la Iglesia es inseparable el anuncio que proclama, es decir, el mensaje cristiano, de ella misma como realidad histórica, como sujeto, como presencia en la vida del hombre.

Sin embargo, las restantes instituciones sociales no entienden

adecuadamente este punto y han intentado siempre separar los dos elementos. Si ustedes extreman esta separación, tendríamos el caso de una Iglesia sin anuncio, o sea una Iglesia que no tiene nada que anunciar, que ha sido el caso histórico de los comienzos de la Edad Moderna, en que se pensaba que la Iglesia sólo tenía que preparar al hombre a bien morir, porque su mensaje era para después de la vida. O el caso contrario, un anuncio cristiano sin Iglesia, o sea, un anuncio que desde la aparición del racionalismo se intenta captar en su sentido racional, en su núcleo racional; pero se estima que, aunque la Iglesia fue su portadora original, ya está obsoleta. Y si se mira detenidamente la época actual, esta tendencia todavía persiste. Es decir, la mayor parte de la cultura occidental acepta el cristianismo como parte de su cultura, como un patrimonio recibido; pero, sin embargo, no estima que la Iglesia sea igualmente necesaria que este patrimonio; fue originalmente quien elaboró y portó estas ideas, pero ya no sería necesaria como sujeto. Y el drama de la Iglesia del siglo XX ha sido recuperar su calidad de sujeto, es decir, su lugar en el seno de la cultura occidental, en este caso, para interpretar el mensaje cristiano desde sí misma. Naturalmente tras este intento no hay sólo razones teóricas, o el interés por hacer una correcta hermenéutica que tenga en cuenta tanto al sujeto que interpreta como al interpretado, sino que hay una realidad teológica que hace necesario y urgente el recuperar su calidad de sujeto. Sucede que la Iglesia no es portadora de ideas, no es alguien que tiene una doctrina que quiere proponer, sino que la Iglesia fundamentalmente es una comunidad de testigos de un anuncio, de un anuncio que es un acontecimiento histórico, es decir, es una comunidad que da testimonio de que algo pasó alguna vez en la historia y que eso cambió la historia. La Iglesia no es un conjunto o una portadora de un conjunto de principios doctrinales, aun cuando también tenga estos principios doctrinales.

A nuestro juicio, la preocupación fundamental de la Iglesia durante todo este siglo ha sido este asumirse ella como sujeto y el momento clave en que se produce esto es el Concilio Vaticano II. El Concilio Vaticano II es el hecho eclesial más importante del siglo y seguramente lo será por una buena cantidad de siglos más también. Es en el Concilio donde aparece el tema de la cultura por primera vez, enfocado en la época moderna por la Iglesia, aunque podríamos decir que todavía con bastante temor, o quizás demasiada cautela. Por ejemplo, para dar nada más que un dato, que no dice mucho, pero que ubica un poco, se habla de cultura en el capítulo 52 de la *Gaudium et Spes*. Es decir, no es el tema del capítulo 1, ni del 2, ni del 3, sino que es del 50 y tantos, pero ya por lo menos está presente el tema de la cultura como uno de los pilares centrales de la reflexión de la Iglesia.

A partir del año 75, con la publicación de la exhortación apostólica "Evangelii Nuntiandi" de Pablo VI, que es el resultado de un sínodo del año anterior, es decir, no es sólo una propuesta hecha por el Papa, sino que más bien recoge un problema que venía madurando durante diez años aproximadamente, el tema de la cultura pasa a ser para la Iglesia el tema central. Desde entonces se habla incluso de la opción pastoral por la cultura y por la evangelización de la cultura.

Ante este cambio en la Iglesia, nos preguntamos, por una parte, qué es lo que hace que la Iglesia ponga el tema de la cultura en un primer plano con

tanto énfasis, que incluso lo declara su opción pastoral. Por otra parte, hay que preguntarse también cuáles son los hechos históricos o los acontecimientos históricos que contribuyen a que cristalice este tema de la cultura y de la relación entre fe y cultura.

Partiendo por los hechos históricos, hay dos hechos, es decir, hay muchos más; pero quisiera mencionar sólo dos que cambian completamente la faz histórica del hombre del siglo XX en relación al siglo XIX, y que no siempre los tenemos suficientemente en cuenta. Durante el siglo XIX la preocupación fundamental de las distintas sociedades fue la constitución de los Estados nacionales de acuerdo al modelo resultante de la Revolución Francesa y de la Declaración de la Independencia de los Estados Unidos. Es decir, se trataba de constituir un pacto social, según la filosofía de la época, en que se reunían distintos sectores o grupos para establecer una polis, o sea una idea de pertenencia a una institucionalidad jurídica nacional. La Iglesia, como todos los organismos religiosos, entraba a ese pacto simplemente como un sujeto más entre muchos otros que concurrían a él. El papel central que la Iglesia había jugado hasta entonces, en cuanto a ser portadora de una cultura e intérprete de esa cultura, quedaba ahora subordinado a la idea del Estado nacional. Los Estados nacionales eran las instancias de síntesis de todos los individuos y grupos que convergían hacia él. Sin embargo, esta idea de Estado nacional y formación de Estados nacionales es una idea, o un proceso mejor dicho, que dura todo el siglo XIX, pero ya en el siglo XX comienza a desaparecer o, por lo menos, a subordinarse a otros procesos más importantes. Y yo diría que el suceso clave del siglo XX es la constitución, por primera vez en la historia del hombre, de una ecúmene realmente mundial, en que existe un interdependencia de los Estados nacionales, naturalmente con grados variables de interacción, pero de la cual nadie puede sustraerse, ni siquiera los Estados más pequeños o más alejados de los centros de poder. Esta constitución de una ecúmene mundial hace que por primera vez la historia del hombre sea una sola y, por tanto, todas las reflexiones en torno a la historia del hombre están exigidas de un nivel de universalidad que antes no tuvieron. Este proceso de expansión y de unificación del mundo se realiza naturalmente a partir de ciertos medios tecnológicos, como son, por ejemplo, los avances en el transporte y las comunicaciones, la expansión de los mercados, la constitución de empresas transnacionales; es decir, de un centro transnacional acerca de las decisiones económicas, la división internacional del trabajo, etc.

Sin embargo, más allá de estos elementos tecnológicos, en las mismas ideologías del pacto social, o sea en las ideologías que constituyeron los Estados nacionales en el siglo XIX estaba ya presente esta idea de la universalización. No sin razón algunos autores han llamado al siglo XX el siglo en que la filosofía se hace historia o el siglo en que se realiza la filosofía, se realiza en el sentido que planteaba Hegel.

Si se analizan las grandes ideologías del siglo XIX, que se proyectan al XX, fundamentalmente el liberalismo y el marxismo, se puede apreciar que son ideologías que traspasan el campo propio de los Estados nacionales para hacerse universales. En el caso del socialismo, está presente la idea de la revolución mundial, es decir, la revolución en un solo país no es suficiente. De igual modo, en el caso del liberalismo, la idea de sociedad de competencia

perfecta o de mercado perfecto supone que el mundo entero esté bajo las condiciones de mercado, o si no, no es posible establecerla. En ambos casos hay un pensamiento que se universaliza a partir de la idea de la razón como idea regulativa del orden social. Esta universalización entonces tiene un fundamento que es mucho más fuerte que las ideologías que lo portan y es mucho más fuerte también que los medios tecnológicos que lo hacen posible. Ese fundamento es la idea misma de razón, la idea de poder constituir una sociedad racional como modelo final del desarrollo de la historia. La historia del hombre tiende hacia la realización de la razón. Algunos han inventado conceptos especiales para visualizar esta idea teológica de la historia. Por ejemplo, el concepto de la mano invisible. A pesar de que cada Estado en particular tomara decisiones por su cuenta, que fueran contradictorias con otras, sin embargo una mano invisible ponía a todos los Estados en el sentido de la historia, en el sentido de la realización de la razón. Hegel inventó también un concepto muy indicativo sobre esto: lo llamó la astucia de la razón. A pesar de que todos los sujetos se movían por intereses personales, por caprichos, por irracionalidad, etc., la razón, sin embargo, era suficientemente astuta como para poner todos los hechos en el sentido de la historia.

A partir del Concilio se plantea entonces para la Iglesia la necesidad de responder no a la construcción de Estados nacionales y el problema de la autonomía de las sociedades religiosas respecto de las sociedades políticas, de las sociedades civiles, sino que está obligada a responder al problema planteado por la universalización, a una historia que se hizo universal, basándose en la idea de que la mejor sociedad posible era la sociedad perfectamente racional. Eso es lo que está detrás del concepto de sociedad de competencia perfecta del liberalismo o del concepto de sociedad sin clases del marxismo.

A nuestro parecer, éste es el primer hecho decisivo que cambia la historia del siglo XX en relación a la del siglo XIX. El segundo hecho decisivo tiene que ver con la aparición, por primera vez también en la historia, de la posibilidad real de la autodestrucción de la especie a partir de medios tecnológicos o por el uso de medios tecnológicos. Naturalmente se puede poner fecha a esto: el 6 de agosto de 1945, cuando estalla la primera bomba nuclear; pero cuando hablamos de autodestrucción no sólo nos estamos refiriendo al problema de los armamentos; está también el problema ecológico, el problema industrial, etc., o sea, por primera vez existe la posibilidad real de la autodestrucción con medios racionales, con medios tecnológicos.

Naturalmente en toda la historia de la humanidad siempre la destrucción de sociedades, la destrucción del enemigo, la destrucción bélica, es un tema que ha estado presente; no es una novedad propia del siglo XX. Lo nuevo es que ahora la autodestrucción sería total. Por primera vez enfrentamos la posibilidad de que desaparezca no sólo un Estado, el Estado enemigo, sino que la desaparición del enemigo significa también la propia desaparición; es decir, toda la idea de la historia orientada hacia la razón se pone en tela de juicio. El ideal de la razón como idea reguladora del orden social que postulan las principales ideologías, se demuestra históricamente incapacitado de ser realizado, débil, ante la posibilidad real de la autodestrucción. El hombre, con la mayor racionalidad de los medios, puede perseguir fines irracionales. Durante todo el siglo pasado, y está implícito en esta idea de la astucia de la razón, o en la idea de la mano invisible, todo medio racional

tenía que llevar necesariamente a la realización de un fin racional; no bastaba pensar racionalmente los medios, los mecanismos, para poco a poco progresivamente en una teoría del progreso infinito, del progreso simultáneo, llegar a la realización de esta idea racional de sociedad. Pero la aparición del equilibrio nuclear como autodestrucción desmiente esa posibilidad, o sea, la novedad del siglo XX es mostrar que con la mayor racionalidad tecnológica, con la mayor racionalidad de los medios, es posible la realización de un fin irracional. De alguna manera esto se había anticipado ya a escala reducida con la invención del campo de concentración y de exterminio; ese fue otro de los grandes inventos del siglo XX, porque por primera vez el campo de concentración ya no era un campo de prisioneros de guerra, sino la posibilidad de industrialmente eliminar una cantidad de población apreciable. Es interesante leer las memorias de Rudolf Hess, uno de los jefes de Auschwitz, donde estuvo durante dos años, y que fue condenado a morir en Nürenberg.

El escribe su historia antes de ser ejecutado y es impresionante ver la frialdad burocrática con que él toma el problema; o sea, para él era un trabajo que se le había asignado, que tiene que realizarlo con la mayor eficiencia tecnológica posible y hace experimentos con el tipo de gas que tiene a su disposición, para maximizar u optimizar los resultados de acuerdo a los recursos que tenía. Es una persona que, por otro lado, manifestaba tener mucha sensibilidad humana; a los prisioneros los invita a su casa a que escuchen a su mujer, que toca el piano maravillosamente, y que visiten su jardín. En cuanto al exterminio de esos mismos prisioneros, él consideraba que estaba haciendo un trabajo industrial, o sea él era un manager, no un sicópata en el sentido de alguien que, por su cuenta, realiza un experimento. Bueno, este preanuncio, o el campo de concentración, sólo anticipa lo que será el mundo después del año 1945, después de que se produzca el equilibrio del terror, como lo llaman algunos, y la posibilidad de la autodestrucción. La razón ya no es capaz por sí misma de hacer coherente medios y fines; medios racionales no significan fines racionales, sino que la mayor racionalidad de los medios puede estar al servicio de un fin irracional, que es la autodestrucción.

Me parece que estos son los dos hechos fundamentales que cambian completamente la naturaleza de la historia del siglo XX en relación a la historia del siglo XIX. Y cuando se plantea entonces el tema de la fe, especialmente la presencia de la Iglesia como portadora de la fe, tienen que tomar estos dos hechos como las piedras fundamentales o los marcos de referencia fundamentales para repensar entonces su propia relación con el mundo. ¿Cuál es el resultado evidente y que de alguna manera se prolonga hasta el día de hoy, a partir de esta crisis de la razón producida por la autodestrucción? Para ponerlo en una sola palabra, yo diría que es un escepticismo radical en la razón.

Lo que nosotros vivimos hoy en día es una época cultural de un escepticismo radical en la razón, en la capacidad de la razón de regular los asuntos humanos. Este escepticismo se manifiesta de muchas maneras; una de ellas en el plano de la teoría, de las ideas, es la aparición de ideologías antiutópicas o de un pensamiento en general antiutópico. Me parece que unos de los representantes tal vez más claros de esta tendencia es el filósofo de las ciencias Karl Popper. El una vez lo formuló de una manera muy

gráfica, por supuesto que simplificada, pero que nos da una idea de su pensamiento —cada vez que se intenta construir el cielo en la tierra, lo que resulta es el infierno—; entonces mejor no construyamos, no hagamos el intento de construir el cielo en la tierra. Aceptemos las limitaciones del hombre tal cual es y tratemos de mejorar en lo posible caso a caso, país a país, lo que se pueda; pero sin intentar visualizar el sentido de la historia humana a partir de esta idea de cielo o de una sociedad perfecta o racionalmente perfecta. Toda su reflexión está orientada a mostrar la imposibilidad de las ideas de perfección a nivel global de la sociedad, o sea, no hay mercado perfecto, porque no hay conocimiento perfecto; no es posible el conocimiento perfecto, no es posible la racionalidad perfecta, etc., o sea, hay un giro antiutópico del pensamiento en relación a las propuestas del siglo pasado. Pero hay otra respuesta, que tal vez se ha hecho más extensiva desde el punto de vista cultural, una respuesta que llega más a nivel del sentido común, y es tratar de reconstruir el problema del sentido de las personas, del sentido de las comunidades.

Se nos dice entonces que podemos cooperar, podemos juntarnos, podemos hacer algunas cosas, podemos compartir en la medida en que la razón no entre en juego, porque la razón es la que corrompe esta relación de interacción personal. Así aparece la emocionalidad o la afectividad sobrevaluada, sobrecargada, sobredimensionada en relación a la razón, que no tiene mucho que decir en ese plano.

Esta tendencia tuvo y tiene todavía una repercusión inmensa a nivel de la religión y de la teología. En este esquema aparece la fe como una cuestión puramente psicológica o preferentemente psicológica, como una realidad afectiva, como una convicción interior, como una convicción personal o como una experiencia de afecto compartido en una comunidad pequeña; pero se rompe toda conexión de la fe con la razón. Surgen entonces tendencias fundamentalistas como las que están en auge en Norteamérica y en Europa, basadas en la simple autoafirmación, que no da razón de sí misma. Existe también una gran revolución en los movimientos carismáticos tanto protestantes como católicos, con la acentuación del momento no racional, del momento emocional, del momento afectivo. Encontramos también experiencias que desde el afecto, desde la emocionalidad, llegan hasta el exterminio o hasta el autoexterminio, como fue el caso de Guyana; pero hay también muchos otros casos en que existen automutilaciones simbólicas que representan el propio exterminio. Es decir, podría hablarse de un cierto fideísmo, una fe que se funda o que busca reconstituir una verdad para el hombre, un sentido para su existencia, pero que en esta búsqueda no apela a la razón; aún más, estima no sólo innecesario hacerlo, sino que impropio; la razón sería un obstáculo para constituir la identidad.

Todo este conjunto de fenómenos, que tienen en común este escepticismo radical en la razón, es lo que constituye una cierta cultura, a la cual el Papa actual llamó "Cultura de la muerte"; es decir, es una cultura que tiene —y esa es la gran diferencia con el siglo pasado— como horizonte de la historia, tanto a nivel general de los pueblos como de sí mismo, de las personas, la idea de la destrucción, de la autodestrucción, del holocausto, de la muerte. Por primera vez la muerte aparece generalizadamente como el horizonte de referencia de la vida humana. Ya no es entonces la racionalidad,

la idea de la sociedad racional, la construcción del paraíso en la tierra, o la utopía, o como se quiera llamar, sino la idea de la muerte o de la autodestrucción.

Se produce entonces un cierto dualismo, en que todo lo que sea racional está en el orden de los medios para este fin o este horizonte, que es la autodestrucción; en cambio, todo lo que viene de la simple autoafirmación, del sentimiento, de la emocionalidad, es lo que salva o lo que produce el contrapeso necesario a esta idea de la razón. Entonces tenemos una paradoja muy interesante, y es que la sociedad que es la que ha proporcionado más bienestar al hombre, que le ha entregado más medios tecnológicos para su sobrevivencia y no sólo para su sobrevivencia, sino que para la multiplicación de su capacidad, es una sociedad que, sin embargo, desde el punto de vista de la cultura no se encuentra legitimada, es decir, existe en la cultura un antimodernismo, antitecnologismo, antisociedad industrial; pero, al mismo tiempo, se vive en esa sociedad e incluso cuesta renunciar a todos los objetos que ha proporcionado esta sociedad. Basta vivir un apagón durante unos minutos en Santiago para recordarnos de una sola vez lo profundamente imbricados que estamos con el desarrollo de la sociedad actual. Pero, sin embargo, hay actitudes de fuga de algunos grupos ecologistas, que pretenden volver a una vida agraria más humana, o a escala humana, a dimensión humana, que muestran, a mi juicio, esta paradoja de que la sociedad que produce el mayor incremento de los medios para la vida del hombre desde el punto de vista tecnológico, a su vez, desde el punto de vista cultural no tiene esa misma legitimidad, sino más bien desarrolla una especie de actitud contraria hacia ella.

Este es el contexto histórico donde el Concilio plantea la relación entre fe y cultura. ¿Por qué, en primer lugar, el tema de la cultura? Porque, por una parte, a partir del primer hecho histórico que revisábamos, la respuesta que tenía que dar la fe necesariamente debe hacerse teniendo en cuenta la universalización de la historia del hombre y, por tanto, las respuestas también tienen que ser universales. Universales no en un sentido formal, no en el sentido en que fue desarrollado a partir de la cultura de la Ilustración, es decir, donde todo se pudiera reducir a una relación puramente formal entre medios y fines, una relación deficiente. Sino que universal en el sentido de que toda la historia del hombre está indisolublemente unida; por lo tanto, no se puede dar ningún tipo de respuesta que no tome en cuenta esta universalización de la historia. Por eso, a pesar de que en muchos países, como el caso nuestro, latinoamericano, todavía se sigue pensando en el tema del Estado nacional y la participación del Estado nacional y cómo la Iglesia se integra al Estado nacional, etc., la verdad es que las respuestas que la Iglesia está elaborando o elabora, a partir del Concilio, tienen que ver con la totalidad de la vida del hombre en el planeta y por eso el planteamiento de la universalidad de la condición humana es el ámbito de la cultura.

Seguramente habrán notado que el Pontífice actual se refiere siempre a la Iglesia del tercer milenio, o sea, sus preocupaciones están pensadas en términos del tercer milenio, no en la situación o con las coordenadas de la situación inmediata. Naturalmente que esa situación inmediata requiere también una atención y una interpretación, pero sólo se la puede hacer en la perspectiva de una historia que ya se ha hecho universal. Entonces, en lugar

de hablar de la situación de las estructuras económicas, políticas, etc., que varían naturalmente de país en país, el tema que unifica el horizonte de comprensión de la historia es el tema de la cultura.

La segunda razón que lleva al tema de la cultura es justamente este escepticismo radical del hombre en el valor de su propia vida, porque la cultura es una pregunta específicamente humana por el sentido de la presencia humana en el mundo. Definiciones de cultura hay muchísimas, y a los antropólogos, sociólogos, etc., les cuesta ponerse de acuerdo en una única definición, justamente porque no son disciplinas normativas; pero hay un elemento que es común a todas las definiciones de cultura. La cultura es lo que se opone a la naturaleza, es un intento de diferenciar la vida específicamente humana, o sea, la cultura en el fondo es una pregunta: ¿Qué es lo específicamente humano? Pero es una pregunta, y éste es uno de los rasgos, a mi juicio más interesante, que desde el punto de vista de la naturaleza es innecesaria, es decir, si se mide la vida humana desde la naturaleza, el hombre es una especie más entre otras; podrá tener más desarrolladas tales o cuales capacidades de adaptación, etc., pero desde la naturaleza no hay necesidad alguna para que aparezca la cultura como algo diferenciado de la misma naturaleza. En el fondo esta pregunta, por lo específicamente humano y esta diferenciación, por tanto, de la naturaleza, es puramente contingente, no es necesaria; es decir, es el hombre que se enfrenta a su contingencia, lo que le hace plantear la pregunta por su contingencia y eso es lo que se llama cultura. La cultura es entonces una pregunta, no es un conjunto de necesidades que se organizan para ser satisfechas, sino que es una pregunta, diríamos así gratuita. Desde el punto de vista de la naturaleza la cultura es completamente innecesaria, por tanto el núcleo de la cultura es siempre la pregunta del hombre por su propia innecesariedad en el ámbito de la naturaleza; o sea, es la búsqueda del sentido de su presencia a partir de esta radical contingencia que encuentra o que experimenta en la vida de la naturaleza.

Es una pregunta entonces en búsqueda de un sentido, no una necesidad en búsqueda de un satisfactor. Muchas veces se planteó, especialmente desde el punto de vista de las ciencias, que la religión, al igual que otros elementos propios de la vida social, correspondía a un satisfactor de necesidades humanas. Incluso los psicólogos especulaban sobre si existía una necesidad religiosa constituyente de la vida del hombre, una especie de instinto religioso o algo similar. Por mucho tiempo se pensaba la religión como un satisfactor de una necesidad natural del hombre. Desde la cultura, la religión aparece no como satisfactor de una necesidad, sino como la elaboración de una pregunta acerca del sentido del hombre y de la presencia del hombre en el mundo. Desde esta perspectiva, la fe sólo puede conectarse con el hombre o sólo puede ser un fenómeno del hombre humano, en tanto se asocia con esta pregunta del hombre por su propia humanidad. Podríamos decir que la cultura es la pregunta racional del hombre por el sentido de su presencia y la fe es el intento de responder también, a partir de esta pregunta racional, a este sentido de su presencia en el mundo. Entonces razón y fe son dos temas que van íntimamente entrelazados, pero a condición de que no se plantee la religión o la pregunta por la religión como una necesidad y su satisfactor. Mientras se mantiene este esquema, la fe aparece como algo que sobra y una

de las características más notables de la época actual, incluso entre los mismos cristianos, es pensar que la fe es una especie de aditamento, una especie de plus que se agrega a la humanidad del hombre, pero que no le es constituyente de su sentido; es decir, el hombre puede ser perfectamente humano sin la fe. Si quiere ser más perfecto, se le agrega la fe como una especie de aditamento. Ahora bien, lo que sucede con todos los aditamentos es que se puede prescindir de ellos. Vista así, la fe no aparece como algo capaz de dar sentido a la totalidad de la experiencia que el hombre hace de sí mismo, sino solamente a este plus agregado.

Frente a este tipo de relación entre fe y cultura, la Iglesia declara en el N° 22 de *Gaudiam et Spes* "el misterio del hombre sólo se esclarece a la luz del misterio del Verbo encarnado". A mi juicio, esta formulación teológica es la que resume más íntimamente estas dos tendencias, o estas dos fuentes del saber o la sabiduría humana: la fe y la razón. Por la razón, el hombre se hace la pregunta sobre sí mismo. ¿Qué aporta entonces la fe? Muchas veces se ha considerado, especialmente a partir de la Ilustración Católica, que fue una tendencia muy moralista dentro del mundo hispanoamericano especialmente, que la fe es la expresión de una escala de principios morales.

En general, si uno le pregunta a la gente en Chile, a la gente de nivel relativamente acomodado, profesionales, etc., ¿qué es la fe o qué es la religión?, normalmente responden que es un conjunto de principios morales, es lo que no hay que hacer y lo que sí hay que hacer; o sea, lo que se debe o no se debe hacer en determinadas condiciones; una especie de catálogo sobre conducta. Naturalmente esto no fue siempre así; esto tiene su origen muy particular en la Ilustración Católica, pero es una tendencia que más o menos se ha mantenido.

Desde ese código, desde un código de conducta ético, la pregunta que se hace el hombre a sí mismo, al sentido de su presencia en el mundo, es completamente insuficiente. Lo que el hombre quiere saber es quién es, no un deber ser a partir de un código preestablecido por alguien. El hombre experimenta su propia humanidad y la experimenta en el momento histórico actual, ante este horizonte de la muerte y no sólo en términos personales, sino en términos de toda una cultura, de esta cultura de la muerte.

Ahora bien, según esta expresión del Concilio de que el misterio del hombre sólo se esclarece en el misterio del Verbo encarnado, la fe aporta el testimonio de una comunidad que ha experimentado, o que dice haber experimentado, el acontecimiento cristiano. Y, por tanto, volvemos al punto inicial; la fe es inseparable de la presencia real de la Iglesia, o sea, la fe no es la expresión de un ideario o de una ideología; justamente uno de los intentos del racionalismo fue reducir la fe a una ideología o a un conjunto de principios o reglas. La fe es testimonio o experiencia de un sujeto real, de un sujeto histórico, y ese sujeto es la Iglesia. Por eso es que la relación entre fe y razón expresa en el plano intelectual lo que en el plano real, diríamos, es la relación Iglesia-mundo. No hay manera de contestar la pregunta a un nivel sin contestarla necesariamente o en forma equivalente en el otro; o sea, hablar de la relación Iglesia-mundo es hablar del tema de razón y fe, entendiendo la fe entonces como experiencia, no como idea, sino que como experiencia de una comunidad, de un sujeto que se ha constituido a partir del acontecimiento de Cristo. Por esto yo insisto en el hecho de que la Iglesia

anuncia su mensaje como testigo, no como alguien que se ha convencido de una determinada teoría, etc. Así ha sido desde la predicación primera de Pedro en el día de Pentecostés, en que lo que anuncia es un testimonio. Anuncia que Cristo ha sido resucitado y que ellos son testigos y ese mismo testimonio constituye una determinada comunidad como sujeto histórico.

Desde el punto de vista de la Iglesia, esto significa que en el concilio se acentuara la inseparabilidad de la Iglesia como comunión, como experiencia de comunión, de la Iglesia como misión o como evangelización, o sea, comunión y misión en la teología del Concilio están indisolublemente unidas. Justamente uno de los problemas, o una de las consecuencias cuando se separa esta doble dimensión de la experiencia cristiana, por ejemplo, al separar comunión de misión y actuar solamente como misión y no como comunión, es que se reduce todo cristianismo a una ideología, a un conjunto de ideas que se anuncia; ideas desconectadas de su fuente de interpretación, que es la comunión eclesial.

La relación fe-cultura es la expresión en el plano de la verdad de lo que es la experiencia de la Iglesia y de la relación Iglesia-mundo en el plano de su realidad histórica, de su realidad sacramental. Entonces, ¿por qué se acentúa la dimensión fe-cultura antes que no hablar sencillamente de la experiencia de comunión eclesial? No olvidemos que el escepticismo radical que aqueja al hombre actual ha puesto en tela de juicio justamente el tema de la verdad y no otros. El tema del bien, por ejemplo, sigue estando presente a través de la preocupación por los pobres, la preocupación por las comunidades; pero el tema de la verdad es el que está cuestionado, el que está puesto en paréntesis, el que está interrogado. Al hablar de la relación entre fe y cultura, la Iglesia lo que hace es poner el tema de la verdad en el primer plano, es decir, hablar de lo que la época ha cuestionado: la verdad el hombre sobre sí mismo, o sea constituirse él mismo en una pregunta, en una interrogante acerca de su destino, de su misterio. Todo lo cual está estrechamente ligado a la afirmación de la dignidad del hombre como respuesta de la Iglesia por encima de cualquier situación histórica y de toda situación coyuntural. Afirmar la dignidad del hombre significa afirmar la posibilidad que el hombre tiene de encontrar una verdad, de responder la pregunta por la verdad, o si no, el tema de la dignidad no tiene ningún sentido. El tema de la dignidad está incluso por encima del tema del valor de la vida. El tema de la vida, siendo importante, para la Iglesia no constituye el valor supremo. El valor supremo es la dignidad, porque se puede dar la vida por alguien. Basta recordar la frase evangélica: el que da la vida por los suyos. Pero el tema fundamental, el valor supremo es la dignidad, cuya expresión cultural y cuyo supuesto cultural es el hombre capaz de encontrar la verdad de sí mismo, o sea, si ese supuesto falla, no hay ninguna dignidad posible de establecer. Es por eso que en la época actual, o en el mundo actual, a pesar de que se proclame fuertemente el tema de los derechos humanos, de la dignidad del hombre, al final lo que queda para asegurarlo o para hacerlo realidad es un par de convenciones, de convenciones internacionales, muy valiosas, pero sólo convenciones. Culturalmente el tema de la dignidad del hombre no puede constituirse o no puede respaldarse en una cultura donde la pregunta por la verdad ha sido negada, el escepticismo no permite pregunta ni

respuesta, y sin la posibilidad de encontrar la verdad del hombre, no hay manera de establecer entonces su dignidad.

Finalmente, el tema de la dignidad lleva, por las características que menciono, necesariamente al tema de la libertad. La libertad es lo constitutivo de la verdad del hombre. En términos filosóficos, la persona se define ontológicamente como libertad. Es a esto donde apunta el planteamiento sobre la verdad del hombre y la idea de que sólo puede descubrirse a la luz del misterio del Verbo encarnado. Entonces, ¿qué significa la fe y su relación con la cultura? Desde el punto de vista de la fe, se ve el acontecimiento de Cristo, o sea del Verbo encarnado, como la síntesis única entre el don de Dios, o sea lo gratuito, y la libertad del hombre. Ese es el núcleo central de la cultura. Como mencionáramos anteriormente, la cultura no es necesaria desde el punto de vista de la naturaleza, sino que es gratuita; enfrenta al hombre con su propia gratuidad. La fe es la respuesta a esta pregunta en la medida que aparece Cristo como el don de Dios a la libertad del hombre, no como un satisfactor de sus necesidades, sino que como una propuesta a su libertad. Aparece entonces la idea de evangelizar las culturas como una propuesta a las culturas del hombre. El argumento que el misterio del hombre sólo se esclarece a la luz del misterio del Verbo encarnado, no es argumento para creyentes solamente. Es también válido para todos los hombres, cualquiera sea su creencia religiosa, cualquiera sea también su cultura, los modelos o patrones simbólicos con los cuales intenta explicarse el mundo, porque lo que está en juego es la verdad de la presencia del hombre en el mundo, o sea la verdad de su propia contingencia, de su estar en el mundo. Se presenta entonces, desde la Iglesia, Cristo como la única respuesta satisfactoria a la verdad del hombre o a este intento del hombre por su verdad.

Resumiendo, la relación entre fe y cultura está en el eje de la reflexión de la Iglesia actual, pero no sólo de la Iglesia por un capricho de ella, sino porque está en el eje del desarrollo de la cultura actual, de la cultura contemporánea después del 45, es decir, después de que se produce la posibilidad de la autodestrucción del hombre y que aparece entonces el escepticismo radical en la razón. Y naturalmente esto tiene consecuencias fundamentales para la ciencia. Lamentablemente, por problemas de espacio y tiempo, no nos es posible discutir las aquí, pero el tema necesario que habría que analizar es si acaso la ciencia puede funcionar solamente sobre la base de una razón, que sólo tiene como presupuesto a sí misma. Todo el desarrollo de la ciencia moderna, o por lo menos buena parte de él, funcionó —no desde el punto de vista práctico, sino desde el punto de vista de su fundamento— sobre la base de que la razón no tiene otro presupuesto más que a sí misma y, por lo tanto, desde sí puede establecer los cánones del procedimiento y del método. Lo que queda en cuestión con la crisis de la cultura de la Ilustración es si acaso la razón no hace más que ilusionarse al pensar que sólo tiene como supuesto a sí misma. El verdadero problema epistemológico está planteado hoy para la ciencia, no tanto en dar razón de su método, que eso ya lo tiene suficientemente elaborado, sino en fundamentar cuáles son los presupuestos para el uso de la razón o cuáles son los presupuestos de la razón que se manifiestan en el desarrollo del método científico. Y eso otra vez hace que la ciencia hunda sus raíces en la cultura, porque si la cultura es esta

pregunta que hace el hombre acerca de la verdad de sí mismo, es obvio entonces que una razón humana, es decir, una razón desde el hombre como sujeto, sólo puede entenderse o captarse a partir de su inserción en la cultura del hombre, o sea, en la pregunta que el hombre tiene por sí mismo.

NOTA BIOGRAFICA

Pedro Morandé Court. Nació en Santiago el 3 de agosto de 1948. Cursó sus estudios secundarios en el Liceo Alemán. Ingresó a la Escuela de Sociología de la Pontificia Universidad Católica en 1966, obteniendo el grado de Licenciado en Sociología y el título profesional de sociólogo en 1971.

Ese mismo año inicia su carrera académica en dicha Universidad como profesor auxiliar y como ayudante de investigaciones en el recién creado Instituto de Sociología. En la misma fecha es llamado a la Vicerrectoría Académica de la Universidad, donde desempeña el cargo de Director Ejecutivo de la misma hasta marzo de 1973. En esa fecha es designado asesor del Rector de la Universidad Técnica "Federico Santa María", en Valparaíso, conservando, no obstante, su cargo docente en la Pontificia Universidad Católica.

En octubre del mismo año se reintegra a jornada completa al Instituto de Sociología de

la Pontificia Universidad Católica. Entre 1976 y 1979 realiza estudios de posgrado en Alemania Federal, obteniendo en 1979 el grado de Doctor (Dr. phil.) en Sociología de la Universidad de Erlangen-Nürnberg. Su área de especialización es la Sociología de la Cultura y de la Religión, y ha realizado numerosos trabajos de investigación sobre estas materias en el ámbito de la realidad latinoamericana.

Entre los cargos académicos desempeñados, ha sido en varias oportunidades miembro del Consejo del Instituto de Sociología y actualmente es el director de dicho Instituto. Su grado académico es de Profesor Titular.

Entre sus publicaciones pueden mencionarse dos libros y aproximadamente sesenta artículos publicados en Chile y en el extranjero, todos ellos vinculados al tema de la identidad cultural latinoamericana y a los desafíos que a ella le presenta el proceso de modernización.

JORNADAS
“Docencia de Pregrado en la
Escuela de Medicina”
19 al 26 de julio de 1986

Introducción



Dr. Ignacio Duarte G.

Al dar comienzo a esta jornada, quiero expresar que el principal objetivo de ella ha sido promover el encuentro e intercambio de ideas de los académicos de la Escuela que, en número superior a 200, trabajamos en diversos hospitales, departamentos, unidades o laboratorios.

En segundo lugar, y de acuerdo a una directriz del Consejo de Facultad, pretendemos estimular la reflexión acerca de la docencia de pregrado, porque el formar médicos es la tarea prioritaria que nos señaló el fundador de la Escuela, y es también la labor que tenemos en común los que estamos aquí congregados. En este sentido esta reunión viene a ser, a la manera de un retiro espiritual, una instancia para volver a creer —o para creer con más fuerza— en aquello que creemos.

El tercer objetivo es proporcionar la oportunidad para que los académicos, mediante su participación en las comisiones de trabajo, den a conocer a las autoridades de la Facultad y de la Escuela sus inquietudes, experiencias y proposiciones tendientes a mejorar la enseñanza de la Medicina.

En las sesiones plenarias escucharemos los planteamientos de Profesores Titulares. Por ser el Profesor Titular el que ha alcanzado el más alto grado de madurez académica, no me cabe la menor duda de que cada una de las intervenciones aportará valiosos elementos de meditación y discusión.

Para inaugurar la Jornada deseo dar una muy cordial bienvenida, y al mismo tiempo ofrecer la palabra a la Sra. Vicerrectora Académica de la Universidad, doña Erika Himmel, quien nos honra con su presencia. Ella nos entregará iluminadoras orientaciones en el tema de la docencia, materia en la que es experta.

Inauguración



Relatora:

Sra. Erika Himmel K.
Vicerrectora Académica

Agradezco el honor de haber sido invitada a una de las Facultades más importantes y de mayor prestigio no sólo en la Universidad, sino en el país.

La Jornada de Docencia, como la que hoy se inicia, revela una profunda preocupación y un compromiso por la formación de los futuros médicos.

La formación de un médico es, sin duda, de un alto nivel de complejidad, pues exige el desarrollo de un amplio dominio en las ciencias básicas que implica, más allá del conocimiento factual, el manejo de destrezas de resolución de problemas, la capacidad de pensamiento crítico y la habilidad para tomar decisiones. Pero, junto a todas estas capacidades, el docente de esta Escuela es capaz de desarrollar en el alumno las destrezas perceptivo-motoras extraordinariamente finas y, al mismo tiempo, y de particular importancia en una Universidad Católica, le ayuda a construir un marco conceptual valórico a lo largo de su formación. De este modo, la docencia en la Escuela de Medicina adquiere un carácter eminentemente personalizado.

En este contexto, pocas personas pondrían en duda que el aprendizaje universitario exige estrategias complejas para lograr metas también complejas. Implícita en esta aseveración se encuentra la distinción entre medios (estrategias) y fines (metas), lo que es arbitraria, pues una argumentación lógica (fin) es supuestamente el resultado de una reflexión sistemática y no aleatoria, pero, a su vez, la argumentación (medio) puede desarrollarse a partir de una tesis más general (fin).

Además, introducir la distinción entre lo simple y lo complejo es facilitadora del análisis. En efecto, se puede calificar una meta u objetivo como simple, si los criterios para constatar su logro constituyen un número pequeño y son sencillas de formular y comprender. Por otra parte, una estrategia es simple si la secuencia de pasos que involucra es directa y se puede conjeturar que, en teoría, son programables hasta en un computador. Por ejemplo, el ajuste de una función matemática a un conjunto de datos a través del método de cuadrados mínimos y su interpretación, puede ser considerado como una estrategia y objetivo simple. La estrategia es simple, por cuanto todos los pasos que involucra el ajuste de una función matemática se encuentran claramente establecidos y el proceso se encuentra programado, etapa por etapa, en cualquier programa computacional. Aunque la interpretación de los resultados requiera de una buena comprensión de la estadística, esta es una disciplina suficientemente estandarizada. Así, la apreciación del logro de esta meta puede efectuarse con objetividad, pues los criterios de corrección del procedimiento y la interpretación son claros y precisos.

Por otra parte, un objetivo es complejo si requiere de criterios de logro múltiples, que se interrelacionan y que comprenden un grado alto de abstracción, todo lo cual dificulta su especificación. Una estrategia compleja, a su vez, implica etapas que exigen procesos decisionales, porque es posible plantear cursos de acción alternativos, ya sea debido a que el contexto en que ocurre es dinámico, exigiendo, por tanto, que las estrategias sean adaptativas, o bien, porque los diversos cursos de acción conducen a resultados similares, aunque no idénticos. Por ejemplo, si el objetivo es la optimización de un proceso de producción industrial de un medicamento, se requiere de estrategias analíticas altamente complejas. En este caso los criterios de logro no sólo exigen que se compruebe la realización de dicha optimización, que ya es un criterio complejo en sí, sino también se hace necesario el análisis de sensibilidad del resultado a los cambios que se pueden producir en los parámetros de los insumos.

Aplicando estos conceptos al área de la salud se observa que la formación de los profesionales en este campo exige que el aprendizaje se oriente hacia metas complejas para encarar más directamente el papel central que juegan las metodologías docentes en su plena consecución.

Al respecto se puede postular que el aprendizaje se produce cuando el estudiante tiene claro lo que debe lograr (objetivo); busca las estrategias adecuadas para obtener este logro y es capaz de darse cuenta de los progresos que efectúa hacia el objetivo. Por tanto, es posible distinguir tres componentes en el aprendizaje superior, los que se pueden designar como el componente direccional, el algorítmico y el evaluativo. El primero se refiere a la comprensión y atención hacia el objetivo que se quiere alcanzar, el algorítmico dice relación con la búsqueda y aplicación de estrategias para lograr el objetivo, en tanto que el evaluativo comprende la estimación de la discrepancia entre un estado de desempeño y la meta deseada.

Por ende, se puede señalar que la atención consciente hacia las metas regula las estrategias y, por tanto, el rendimiento académico. Aunque inicialmente los objetivos de aprendizaje sean algo vagos, pueden proporcionar suficiente direccionalidad al aprendizaje, en las primeras etapas.

Bajo condiciones ideales, el conocimiento de lo que es la excelencia en

un campo de estudio se produce en forma progresiva y emerge a partir de una serie de operaciones cognitivas que interactúan, tales como los razonamientos, criterios y juicios externos de calidad. Si las condiciones son más limitadas, la comprensión del objetivo permanece estática y no se clarifica. Un conjunto de estudios experimentales ha demostrado que aquellos estudiantes que tienen conciencia de los componentes del aprendizaje, llegan a vivirlo como una parte de sí mismos, es decir, como un cambio en su manera de conceptualizar ciertos fenómenos. En cambio, los que no poseen esta conciencia sienten que su aprendizaje es algo externo, que existe independientemente de ellos mismos. También se ha encontrado que esta orientación hacia el aprendizaje se encuentra correlacionada significativamente con el rendimiento académico.

Se puede señalar, además, que durante el proceso de aprendizaje la atención se mueve libremente entre los procesos direccionales, algorítmicos y evaluativos. La cantidad de tiempo dedicado a cada uno depende, principalmente, de la naturaleza del objetivo, del estilo de aprendizaje del sujeto y las estrategias de aprendizaje que domina.

A lo anterior cabe añadir que los estudiantes pueden dirigir y reorientar su propio aprendizaje sólo cuando saben lo que constituye un buen desempeño (tienen criterios de excelencia claros), conocen su propio nivel de logro y pueden comparar este último con los criterios. La práctica evaluativa con frecuencia se centra exclusivamente en la determinación del nivel de logro, lo que constituye una condición necesaria, pero no suficiente. El alumno no sólo requiere del conocimiento de lo que ha logrado, sino que, además, necesita saber cómo y por qué logra un buen desempeño académico.

Esto plantea una doble misión para el docente; por una parte, debe ayudar al alumno a desarrollar criterios de excelencia y, por otra, debe contribuir a que éste adquiera las destrezas y estrategias para alcanzar dicho nivel.

Es en el desarrollo de criterios de excelencia donde la evaluación juega un rol fundamental, pues a través de ella el docente va formando la concepción de excelencia en los alumnos.

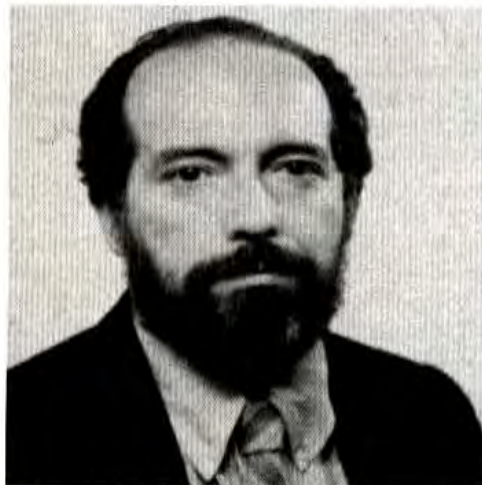
Como ha indicado Eisner, en 1979, los criterios de evaluación se formulan con respecto a los objetivos de aprendizaje y surgen de la experiencia, esto es, de evaluaciones previas.

Aun cuando la excelencia o calidad de un desempeño con frecuencia pueden ser reconocidas, la dificultad se centra en la delimitación conceptual de la misma. No obstante, después de un reconocimiento global de la excelencia de algo, generalmente es posible, a través del análisis, identificar los principales operativos o elementos comunes que explican la valoración. Este principio de emergencia parece aplicable a una situación independientemente de la naturaleza de las evaluaciones, esto es, tanto al conocimiento científico y técnico, como al dominio estético.

Una vez que los criterios han sido identificados, pueden servir para proporcionar una base racional para la evaluación, siendo susceptibles de ser transmitidas tanto a los alumnos como a otros docentes.

No es posible, de acuerdo a este concepto de emergencia, especificar siempre con anticipación todos los criterios que se emplearán en la valoración del trabajo académico. Ningún listado puede ser explícito exhaustivamente desde la partida, pero ello no significa que no sea factible enumerar

¿Qué es lo que debe definir al académico de nuestra Escuela?



Relator:

Dr. Jorge Garrido N.

Al consagrarlo Obispo, el Arzobispo de Santiago se dirige al Presbítero Antonio Moreno y, describiendo sus nuevos deberes, le intima: "Serás Maestro de la Verdad". A no dudarlo, esta vocación es perfectamente apropiada para un obispo, ya que ella se remonta a los Apóstoles de Cristo, Maestro indiscutible y cierto poseedor de la verdad. Mi atención fue capturada por la frase, y debo confesar que recuerdo sólo vagamente el resto de la alocución. Un profesor de la Escuela de Medicina ¿podría ser un Maestro de la Verdad? ¿Debería ser un Maestro de la Verdad? Parece presuntuoso plantearlo.

Maestros son los padres; maestro el de la escuela, maestro, en fin, el de la Universidad: educadores. Maestro significa "más grande", y por ello, modelo y medida; educar es dar entidad a lo latente, desarrollar, desenvolver. Indudablemente es éste el ámbito del docente universitario.

¿Cómo educa el profesor universitario? Platón dice en las Leyes que la educación es buena, pues forma hombres buenos, y los hombres buenos actúan noblemente y conquistan a sus enemigos en la batalla, porque son buenos. La primera e ineludible obligación del educador, y especialmente del docente universitario en tiempos como los nuestros, es ser bueno, hombre bueno capaz de transmitir esa calidad que no se enseña. Maestro bueno cuya grandeza definitoria se sostiene en esa bondad. Es signo de nuestro vivir universitario de hoy el que cada vez menos se dé ese ámbito tan especial y maravilloso que permite que germinen y fructifiquen las relaciones entre maestro y discípulo. Los cursos numerosos, los problemas econó-

micos, la incesante intromisión de lo coyuntural, el hábito de exigir de nuestros esfuerzos un retorno proporcionado e inmediato, logran confinar la relación entre docentes y alumnos a un plano meramente técnico, que la hace dolorosamente trivial. El docente de la Escuela de Medicina goza en este sentido de una situación de privilegio: la práctica de la medicina hace necesaria una especialísima relación entre el médico y el paciente, y por ello la enseñanza de este arte obliga a crear un entorno fértil, que al ser buscado tanto por maestro como por discípulo otorga a ambos la posibilidad de realizarse. No desaprovechemos livianamente esta oportunidad; no disculpemos nuestra inercia pensando que la responsabilidad es de otros: es nuestra y nos será cobrada por aquellos que en no despreciable medida habrán malgastado juventud y talento por negligencia nuestra.

La educación moral no es, sin embargo, la nota característica de la enseñanza universitaria; ésta típicamente existe en la medida que la transmisión del conocimiento esté indisolublemente ligada a un esfuerzo efectivo por acrecentarlo, en nosotros o en sí mismo. El maestro adquiere su calidad de tal no solamente porque es bueno, sino también porque es sabio, depositario de un saber que se remodela perpetuamente por el esfuerzo intelectual serio y riguroso. El discípulo recibe de esta sabiduría la ayuda para desarrollar (educar) la propia, y se mide contra el maestro que lo contiene. Este es el dominio en el que la calidad de bueno se transmite; es el dominio en que el hombre se hace, y este hacer es labor de amor. Amor de discípulo y maestro por el conocimiento que los ennoblece, amor por el hombre que conoce: esta relación es etimológicamente la "disciplina", tan vilipendiada; es esta relación bilateral de creación y amor, de curiosidad, libertad y autocrítica, de fantasía y embeleso, la que infunde vida a lo más propiamente universitario.

Es cierto que resulta difícil que tal disciplina pueda darse entre un docente y los ochenta miembros de un curso (por ejemplo, de Biología Celular), y también que no es un curso así instancia de creación intelectual, pero sí debe ser ocasión para volcar sobre los estudiantes la "materia" en tanto que verdadera experiencia del espíritu. No puede ser sino de fracaso y desaliento la sensación que invade a ese docente al constatar que sus alumnos coleccionan las preguntas de las interrogaciones para constituir "bancos de preguntas" y estudiar por ellos. Nuestros extensísimos programas, atiborrados de conocimientos generales, sin cotas en los hechos particulares que los generaron, consiguen suscitar en los alumnos una suerte de menosprecio por el conocimiento en sí, prefiriéndose la explicación clara y ordenada aun si inexacta, a los hechos quizá desordenados y no sistematizables pero exactos, que, a través de la aventura innovadora del descubrimiento, conducen *per aspera* a la verdad.

El maestro bueno debe saber que el eje de su vida es esa verdad, su verdad, pues al conocerla, la ligó a sí; debe luchar por conseguir que ella sea instrumento en la construcción de las verdades de otros, no sea que a fuerza de no conocerla terminen muchos por creerla inexistente. Esta lucha es imperativa; en ella se juega la institución universitaria, tan frágil o tan recia como sus hombres; los de mañana dependen hoy de sus Maestros de la Verdad.

NOTA BIOGRAFICA

Dr. Jorge Garrido Negri. Realizó sus estudios en la Escuela de Medicina de esta Universidad, recibiendo su título en 1967. Primero en la Escuela de Medicina y luego en la Facultad de Ciencias Biológicas se ha dedicado a la investigación y docencia en Biología Celular.

Realizó entre 1971 y 1974 un período de entrenamiento avanzado en el Institut de Recherches sur le Cancer, en París.

Actualmente es Profesor Titular en el Departamento de Biología Celular de la Facultad de Ciencias Biológicas.



Relator:

Dr. Benedicto Chuaqui J.

Por diversas razones he intentado extender el fundamento de las ideas que siguen más allá del que pueda tener una opinión personal. La razón que aquí interesa es, principalmente, que el tema propuesto, la caracterización de nuestra actividad académica, lo veo contenido en uno mucho más profundo en que no tengo competencia: me refiero al del significado del trabajo del hombre en general. Porque está claro que nuestra actividad académica debe estar caracterizada por ser un trabajo bien hecho. ¿Y qué ha de entenderse por esto?

Desde hace años me han movido a meditar, probablemente como a muchas personas, dos vivencias que se tienen directamente al trabajar, y que se hallan expresadas con singular belleza en la literatura romana. Uno de esos pensamientos es de Horacio: "La vida nada dio a los mortales, sino por medio de un arduo trabajo" (*Nil sine magno labore dedit vita mortalibus*). El otro es de Tito Livio: "El trabajo y el placer, dos cosas esencialmente distintas, están íntimamente unidas por un lazo natural" (*Labor voluptasque dissimillima natura societate quadam inter se naturali sunt iuncta*). Para fines prácticos, bastaría con tomar por verdades estas experiencias y otras similares también de grandes hombres, para seguir trabajando todos con ahínco y sin mayor reflexión, puesto que del trabajo arduo no quedan eximidos ni siquiera los hombres geniales. Fue uno de ellos el que dijo que el genio consistía en noventa y ocho por ciento de sudor y dos por ciento de ingenio. Pero en esta oportunidad, se trata justamente de reflexionar acerca de la significación de estas vivencias, no para centrar nuestra

actividad en los frutos inmediatos del trabajo, sino en su hondo significado espiritual. Precisamente sobre esto ha hablado el Papa en la encíclica *Laborem exercens*. En ella se encuentra el significado del trabajo humano vinculado en el mandato de Dios y en la dimensión humana misma. Se halla desde luego la explicación de ese misterioso lazo natural del trabajo con la satisfacción íntima, diría, se entiende la insustituible satisfacción que produce el trabajo bien hecho. En ella también queda explicado el trabajo como medio de la realización personal, esto es, del desarrollo de las cualidades que se tienen primero sólo en potencia, como medio de la superación del individuo, como medio a través del cual el hombre se reconoce mejor a sí mismo. Todo esto pertenece al aspecto subjetivo, donde radica el valor principal del trabajo para el hombre, donde se miden la dignidad, la libertad y la responsabilidad del hombre de trabajo y donde se genera su capacidad creativa. El valor principal no está en el aspecto objetivo, en el producto tangible del trabajo. Esta distinción entre el trabajo subjetivo y el objetivo permite ver con claridad la inversión de valores que envuelve a la vida académica actual. El trabajo objetivo no tiene nada malo en sí, al contrario, el producto del trabajo humano es un bien común. En esa inversión de valores la falta está, según veo, en la actitud frente al trabajo, en hacer del producto la causa final del trabajo. Esta actitud se ve favorecida en las concepciones materialistas, en que pasa a tener primera importancia el hombre como objeto y no como sujeto del trabajo. En lo académico, cabría repetir el enunciado renacentista de que “aprendemos no para la escuela, sino para la vida” (*Non scholae sed vitae discimus*). Hasta aquí, el fundamento que he encontrado con regocijo para algunas ideas en la encíclica referida.

El valor del trabajo en lo subjetivo se da plenamente cuando se goza de la debida libertad de decisión, así se es de verdad sujeto del trabajo, entonces el hombre asume la responsabilidad que le corresponde frente a su propio desarrollo, entonces *Faber est suae quisque fortunae*: “Cada cual es forjador de su propia fortuna”. Estas palabras tienen ya dos milenios. Más allá de lo contingente y dentro de lo que está al alcance del hombre, siguen teniendo plena vigencia, a mi juicio muy especialmente en la vida académica. Pero cuando se toman en serio, como debe ser, apenas es posible soportar su peso. Es una ficción eludirlas, gravitarán de todas maneras con el riesgo de que dobleguen al que no se ha ejercitado. Valen para docentes y alumnos. Algunos de nosotros poco menos que ya hemos sellado nuestra suerte; no es el caso de la gente joven, a la que hay que ayudar a que se temple bajo este lema. En esta ayuda veo nuestra tarea docente principal. En lo que sigue trato de puntualizar en qué consiste más concretamente esta tarea.

Creo que los docentes han de servir para los alumnos de ejemplo de este modo de trabajar auténticamente, de trabajar tenazmente hasta ser capaces de sostener el peso de nuestra responsabilidad. Los alumnos tienen que saber concretamente que esto, a lo menos por momentos, es posible, pero que esos momentos bastan para que se traduzcan en la serenidad de espíritu que los alumnos necesitan ver en el que enseña. Pero los alumnos también tienen que saber que hay vicisitudes, y que esos momentos de éxito no se consiguen con meros deseos, sino con arduo trabajo.

Pero en una escuela profesional no basta educar, también hay que ense-

ñar. Y aquí se plantea la doble pregunta: ¿cuánto hay que enseñar y qué hay que enseñar?

En lo meramente cuantitativo, la enseñanza debe, a mi juicio, permitir precisamente que el alumno ejerza la responsabilidad que le cabe de forjarse el saber. La saturación del día con una enseñanza programada excluye la posibilidad de educar. Dar a los alumnos la oportunidad de trabajar auténticamente y de ir preparándose así para poder adquirir después conocimientos sin ningún guía, no significa tener que bajar el nivel de exigencia de la enseñanza y tampoco implica que el plan de estudios tenga que ser más incompleto de lo que forzosamente es hoy día. Me parece que la razón de que los estudios tengan que ser incompletos no está solamente en un asunto de cantidad de conocimientos, sino que se debe, además, a la falta relativa de desarrollo de la teoría científica, de sistemas teóricos generales que den cabida a la gigantesca información acumulada. Así, en el campo médico la deducción sigue limitada en parcelas del conocimiento y con frecuencia continúa siendo imposible.

Paso ahora a la cuestión de qué enseñar y, por lo tanto, a la de qué debiera saber el docente de nuestra Escuela. Conuerdo con Ortega y Gasset en la distinción que hace entre profesión e investigación científica. Según ella, las profesiones están basadas en la ciencia, pero no consisten en hacer la ciencia. Y esto vale en particular para la profesión médica, en que la eficiencia en prevenir y curar enfermedades y en aliviar padecimientos prima sobre la investigación. Estamos convencidos de que esa eficiencia será tanto mayor, cuanto mejor sea la preparación científica del médico, pero esto no echa por tierra la diferencia que señala Ortega. Esta distinción tiene una consecuencia de primera importancia: el docente ha de saber su disciplina, conocerla en cuanto a un cuerpo sistematizado de lo que se sabe, tiene que saber, como dice Ortega, la disciplina clásica. Hasta aquí comparto su posición, pero me aparto de su punto de vista en lo que concierne a la importancia de que el docente haga investigación. Creo que esta actividad no es de importancia secundaria, aun cuando estemos aquí no para formar investigadores, sino médicos. Pienso que para que el académico sepa bien su disciplina ha de tener un sensible juicio crítico en la sistematización e indagación del saber, en las que surgirán preguntas que el académico debiera investigar. Por otra parte, a pesar de las limitaciones de la deducción de conocimientos en medicina, veo en la preparación científica del docente y en la que se dé a los alumnos, la única posibilidad de que el médico recién egresado haya adquirido la capacidad de resolver con éxito situaciones no previstas explícitamente en el plan de estudios. No creo que esa capacitación científica del docente pueda adquirirse sólo en los libros, sino haciendo investigación. Un autor inglés dice que la zoología es el estudio de los animales, no de los libros escritos acerca de los animales.

Quisiera volver a referirme a ese conjunto de conocimientos que se van consolidando en el progreso de la ciencia, a lo que se ha llamado el saber establecido, y que el docente universitario, especialmente el médico, debe conocer y enseñar de su disciplina. Por mucho que se tienda hoy a que los alumnos complementen su saber con estudios formales después de titularse, pienso con Ortega que el estudiante, al recibirse de médico, necesita haber adquirido conocimientos debidamente sistematizados de cada disciplina. No basta que haya ejercitado el juicio crítico y el pensar con rigor científico. Ne-

cesita, además de conocer el método, tener un bagaje de conocimientos sólidos que le sirva de sistema de referencia y de acción. Comparto plenamente el principio de Ortega de la economía de tiempo, en el sentido de que el futuro profesional debe adquirir con razonable rapidez ese bagaje de conocimientos y de que la vida de un hombre es muy corta como para que intente adquirirlos recorriendo el mismo camino por el que fueron descubiertos. Se trata, por lo tanto, de conocimientos consolidados que estén, usando la expresión de Ortega, "a la altura de los tiempos". A esa altura también se puede ejercitar el raciocinio, no es forzoso descender. La sistematización de los conocimientos viene a hacer aquí las veces de la gramática en el aprendizaje de los idiomas. Al decir esto, no me estoy limitando al valor didáctico de la sistematización o de la gramática, en alguna medida ellas nos informan de las relaciones que guardan los conocimientos, lo que en sí es un conocimiento de primera importancia. Quisiera hacer una consideración personal: entiendo que haya una gama de posiciones frente a lo que se ha llamado el saber establecido, posiciones que van desde el rechazar de plano la idea de que exista un tal saber, hasta el aceptar lo que se tiene por cierto sin juicio crítico alguno. Creo que no sólo esta última es objetable, me parece que la primera tiene implícita la negación de que exista progreso en el conocimiento científico.

Fuera de saber su disciplina ya hecha y de saber cómo desarrollarla, creo por último, también con Ortega, que el académico debe tender a ser capaz de situarla en un contexto más general de ideas de valor actual. Ese contexto o sistema de ideas es lo que Ortega entiende por cultura. Tampoco tengo competencia para analizar este concepto. Estoy convencido, sin embargo, de que ese sistema de ideas, marcado por el sello personal, no sólo da un sentido a la vida de quien lo posee, sino, además, es un elemento que enriquece sustancialmente la vida universitaria. Es sí un elemento que no puede apreciarse sin un contacto más estrecho, entablado fuera de los horarios de clases. Pienso que los alumnos deben saber que existe esa disposición entre nosotros como parte esencial del quehacer universitario. En fin, los que hemos tenido maestros de verdad, no podemos medir la gratitud por lo que nos dieron a través de ese contacto.

NOTA BIOGRAFICA

Dr. Benedicto Chuaqui Jahiatt. Profesor Titular de Patología General y Anatomía Patológica, Pontificia Universidad Católica de Chile. Nacido en 1934, titulado de médico-cirujano en 1960, Universidad de Chile. Estudios de postítulo en la Universidad de Heidelberg (1969, 1971, 1972, 1979); ex becario Humboldt. Profesor Visitante en la Universidad de Münster (1985). Miembro Correspondiente de la Academia de Ciencias de Heidelberg. Clase: Matemáticas y Ciencias Naturales.

Principales publicaciones: Sobre malformaciones cardíacas y sistemas excito-conductor. En preparación: Capítulo de teratología general para el texto de patología general, edi-

tado por H. F. Otto y W. Doerr. Capítulo de malformaciones cardíacas para el tratado de patología especial, editado por W. Doerr y G. Seifert.

Estudios privados de lógica y matemáticas desde 1953 (iniciados por el profesor doctor C. Grandjot y profesor E. Hesse) y de latín desde 1956 (iniciados con el profesor F. Ceriello, P. G. Tagliolato y M. Drucker).

Traducciones: Germania, P. C. Tácito, *Mapocho* 25: 203 (1977); *El Sueño de Escipión*, M. T. Cicerón (comentarios de O. Velásquez); *Revista Filosófica* 17: 117 (1979); *CX Epístola Moral*, L. Séneca (comentarios de O. Velásquez); *Rev. Univ.* 8: 75 (1982).



Relator:

Dr. Jorge Urzúa U.

El hecho de intentar yo contestar esta pregunta frente a ustedes, implica, desde luego, que tengo una respuesta. Es más, al contestar esta pregunta de alguna manera yo me ofrezco a ustedes como paradigma: así como soy yo, así es como debe ser un académico de la Escuela de Medicina. Ahora bien, no sólo no tengo una respuesta precisa; me asaltan, además, muy severas dudas de si lo que yo he hecho en estos veinte años de "académico" es lo que realmente debiera definir a un académico.

Qué debiera definir a un académico de Medicina o de cualquier otra Facultad ha sido dicho tantas veces que se ha convertido en trivial: es el haber consagrado la vida a la docencia y a la investigación en el contexto de la Universidad.

Más trivial todavía resulta enumerar características que debieran ser inherentes a todo académico: compromiso irreductible con la verdad, humildad frente a la vastedad de su ignorancia, generosidad con su tiempo para los alumnos y para los pacientes, eficacia en generar y transmitir conocimientos, apertura intelectual frente a otras actividades del espíritu. Igualmente trivial es hacer listas de lo que un académico no debiera ser: codicioso de dinero, de fama o de poder, envidioso, vanidoso, superficial en su pensamiento, crédulo frente a los eslogán, dócil miembro de rebaños, incapaz de escuchar, entender y descubrir por sí mismo su verdad, carente de sentido del humor, paciente aceptador de la tontera y del lugar común.

Lo que no es trivial en absoluto es cómo se puede profesar la docencia y la investigación si el trabajo asignado ha sido otro, a

saber, la atención directa de pacientes en el hospital. Pasar 20 años encerrado entre los estrechos límites de un pabellón de operaciones no pareciera ser lo que debe definir a un académico.

Se define por los límites. De-Finire, donde se termina, donde no se es capaz de proseguir, donde se choca contra la propia insuficiencia, contra la propia limitación no superable. Mis límites me señalan lo que soy porque no me permiten ser más o ser otra cosa sino, precisamente, quien y lo que soy.

En el caso de la pregunta: ¿Qué es lo que define a un académico de la Escuela de Medicina?, los límites de la definición están dados en parte por el académico —por sus propias limitaciones— pero mucho más significativamente por los límites que le son determinados por la institución que le asigna sus labores. Si la Escuela de Medicina o el Hospital Clínico me han impuesto obligaciones que ocupan el uso de mi tiempo, yo quedo limitado —y, por lo tanto, definido— por dichas obligaciones. Si se me ha indicado, en forma bien explícita, que mi primera obligación es dar cuidado médico anestésico a todos los pacientes que en mi pabellón se operen, es claro que se establece un límite respecto de otras cosas que tal vez me gustaría hacer y que no voy a poder hacer.

Esto que digo se agrava aún más por lo que los economistas llaman las “señales contradictorias a los agentes económicos”. En este caso, señales sin coherencia interna enviadas a los académicos desde el Hospital Clínico, por un lado, y desde la Escuela de Medicina, por el otro. Me explico: El hospital exige que sean atendidos los enfermos; la demanda de tiempo e intensidad de esfuerzo que esto representa es muy grande. Por otro lado, la Escuela de Medicina evalúa a su académico en base a los criterios tradicionales, a saber, por su producción en docencia e investigación. Si se cede a la tentación de dedicarse por entero a la agobiante carga asistencial, no se progresa en lo “académico”. Al contrario, si uno consigue alejarse del hospital y sus demandas para trabajar, por ejemplo, en un laboratorio, se cumple con la demanda “académica” de la Escuela pero se deja de participar en forma permanente en el trabajo asistencial del hospital.

En la decisión de la Escuela de Medicina respecto a lo que sus docentes deben hacer, y por ende ser, opera un juicio previo sobre qué es la Medicina, qué es la Medicina Universitaria y qué es la Escuela de Medicina. Esta reflexión tal vez no ha sido suficientemente hecha; sólo así entiendo la incoherencia entre tarea asignada y evaluación de tarea cumplida que ha sido objeto de tanta y tan justificada crítica.

La Medicina es una actividad sui generis, ni ciencia ni arte ni tecnología. Es antes bien un oficio o actividad de servicio en la que el médico al servicio del paciente usa de la información proveniente de las ciencias, ejerce su oficio de artesano y utiliza las modernas y eficaces tecnologías, con el objeto de aliviarlo en su dolor; devolverle de ser posible su salud y ayudarlo a pasar por los trances definitivos del nacimiento y de la muerte. El lugar de la Medicina es al lado del paciente, en el consultorio y en el hospital. La práctica de la Medicina como servicio directo a los enfermos no requiere de un elevado nivel de abstracción intelectual; al contrario, el enfermo individual exige que toda la atención de su médico tratante sea fijada en su individualidad concreta. Los médicos somos, por esto mismo con justicia, criticados por nuestro pensamiento “puntual” y “anecdótico”.

Existen, a mi modo de ver, dos características esenciales de la "Medicina Universitaria" que la diferencian del resto de la Medicina. La primera es que su práctica asistencial es inseparable de la docencia, tanto de pregrado como de posgrado. Cada procedimiento, cada decisión es parte de un proceso de aprendizaje y de enseñanza. La segunda es que se realiza sobre pacientes seleccionados por su complejidad. Los enfermos más difíciles son tratados por los "profesores de Medicina" con la participación de sus alumnos. En la opinión vulgar, así como también en mi opinión personal, el profesor de Medicina lo es porque es capaz de diagnosticar y tratar las enfermedades más difíciles, así como de ejecutar los procedimientos terapéuticos más nuevos y complejos. Así como la Medicina universitaria enseña a sus alumnos también debiera enseñar al país, irradiando el ejemplo de una práctica médica de más alta calidad.

La enseñanza universitaria de la Medicina en sus aspectos teóricos posee un nivel de abstracción más elevado que la práctica médica normal, está más alejada de cada paciente individual y está más cerca de la investigación, clínica o básica. Como en toda actividad propiamente universitaria, docencia e investigación son prioritarias. Dado que la Medicina es un oficio, sin embargo su enseñanza debe ser hecha en gran parte en forma práctica, al lado del paciente, y la respuesta a este requerimiento ha sido en nuestra Escuela el tener un hospital propio. Asimismo, este Hospital Clínico ha permitido realizar —con los límites por nosotros conocidos— "Medicina universitaria" de aceptable calidad.

El decir Hospital Universitario introduce desde ya una contradicción y una tensión, ya que la prioridad esencial de todo hospital es la atención directa a sus pacientes, mientras que la prioridad esencial de toda Escuela de Medicina es la enseñanza de ésta a sus alumnos.

Desde sus orígenes, la Escuela de Medicina escogió como solución para esta contradicción el que todos los médicos que atendiesen pacientes en el Hospital Clínico fuesen académicos. Dentro de la misma Facultad, sin embargo, la Escuela de Enfermería ha escogido un modelo distinto, según el cual los profesores de dicha Escuela no trabajan en el hospital y donde las enfermeras del Hospital Clínico no pertenecen a la planta académica de la Escuela de Enfermería.

Tal vez en 1960 fue una solución realista el que todos los médicos del Hospital Clínico fuesen académicos. En ese tiempo el hospital era pequeño y la presión asistencial no muy grande, lo que permitía bastante libertad. El presupuesto de la Escuela venía en su integridad de la Universidad, a cuyos ingresos generales se agregaban los muy modestos generados por el Hospital Clínico. Las tarifas eran bajas y la gratuidad frecuente.

En 1986 la situación ha llegado a ser hartamente distinta. La Escuela vive en más del 80% de su presupuesto de los ingresos generados por el hospital, el que ha crecido en capacidad y complejidad enormemente. Los pacientes hospitalizados son muy graves y demandan cuidados intensivos y costosos. Las tarifas son más elevadas y la gratuidad excepcional. La carga de trabajo sobre los médicos del hospital es idéntica, si no superior, a la que se soporta en hospitales norteamericanos de alta eficiencia y tecnología. En el hospital de hoy el tiempo libre se ha acabado y la demanda asistencial es insaciable. Hace 15 años se dijo que el Hospital Clínico era el Laboratorio de la Escue-

la de Medicina. Hoy, más cabría decir que el Hospital Clínico constituye el financiamiento de la Escuela de Medicina.

A medida que la Escuela y el hospital fueron creciendo, la tensión entre lo académico y lo asistencial se fue haciendo más visible. En un intento por resolver esta dualidad se separó en 1974 lo académico de lo asistencial, generando la estructura actual de la Escuela de Medicina con su división entre departamentos académicos y servicios asistenciales. Esta nueva estructura mantuvo el supuesto básico de que todos los médicos de los servicios, responsables del trabajo asistencial, debían ser académicos, siendo su rendimiento evaluado por su producción en docencia e investigación. Sin embargo, es obviamente imposible que todo el trabajo agobiador del hospital sea hecho por académicos, sin que éstos dejen de serlo en mayor o menor grado. Más y más se ha recurrido a los residentes-becarios quienes absorben una parte de la carga, especialmente en sus aspectos rutinarios. Pero ellos son alumnos de posgrado, deberían estar protegidos del exceso de trabajo asistencial para obtener una formación bien balanceada y deberían, además, tener acceso permanente a sus docentes.

Este intento de separar lo inseparable, o sea, la asistencia de la docencia en el Hospital Clínico, ha hecho posible la creación de departamentos que son en parte importante extrahospitalarios; ha tendido también a acumular en sólo una parte de los docentes la mayor parte de la asistencia. Esta distorsión ha sido, en mi opinión personal, dañina. Entre otros efectos negativos puede mencionarse la progresiva falta de valor de las categorías académicas en la estructura administrativa y asistencial del hospital.

La Escuela de Medicina, como dije antes, es quien define a sus académicos al precisarles los límites de su actividad. Debe la Escuela a su vez definir qué es lo que quiere que sus académicos sean y obrar, en consecuencia, especialmente frente a la inevitable expansión a que estamos enfrentados.

Existen tres posibilidades: Contratar como hasta ahora sólo médicos académicos para el hospital manteniendo, sin resolverla, la tensión descrita; contratar médicos asistenciales puros; y finalmente contratar médicos académicos puros para, por ejemplo, formar un Instituto de Investigación. Hay que meditar, sin embargo, antes de escoger ninguno de estos caminos.

El aumentar la planta médica con nuevos cargos académicos obligaría a la Escuela a garantizarles un adecuado acceso a la vida académica, con cursos que enseñar y con tiempo para investigar. Este compromiso ha sido incompletamente asumido por la Escuela en el pasado, y parece hoy muy difícil que pudiese contraerlo con realismo. El hospital ya tiene muchos médicos; habemos muchos que no hemos dirigido nunca un curso de pregrado de la Escuela de Medicina y que no disponemos de tiempo suficiente para hacer, con un mínimo de seriedad, esfuerzos de investigación. Por otro lado, el permitir la existencia de académicos puros, sin o con muy poca carga asistencial, genera una distorsión autopropetuada; aquellos médicos con menos presión asistencial, y por ende con más tiempo disponible, tienden a ascender más rápidamente en el escalafón académico, a ocupar los cargos directivos y a tener más acceso a la información y a la autoridad, por lo que pueden hacer prevalecer sus puntos de vista dentro de la Escuela por sobre el de médicos, como yo, predominantemente asistenciales.

¿Es posible conciliar esta tensión dialéctica, entre la labor académica que es deseable y la labor asistencial que es urgente? El modelo norteamericano sugiere que puede ser posible, haciendo a cada departamento responsable tanto de lo asistencial como de lo académico en la esfera de su especialidad, siendo el equilibrio conseguido dentro de cada departamento.

Mi respuesta muy personal, para el caso puntual del Hospital Clínico y de la Escuela de Medicina, es que todo académico debiera ejercer medicina asistencial de alto nivel en el hospital durante una parte importante de su tiempo, participando, además, activamente en docencia de pregrado y de posgrado y disponiendo de suficiente tiempo libre para su perfeccionamiento personal, sea trabajando en investigación básica o clínica o simplemente participando en otras actividades del espíritu.

Es posible teñir el trabajo asistencial de "universitariedad". Esto puede conseguirse, en parte, con el ejercicio de la docencia de posgrado, tutorial y práctica, pero docencia al fin. También al "inteligentificar" el trabajo rutinario, en base a conocer los porqué de las cosas y los fundamentos científicos de las patologías y de las terapias. Esto no deja, desde luego, tiempo para docencia de pregrado ni para investigación, pero otorga al trabajo médico asistencial un cariz más académico.

También puede ser interesante establecer una dicotomía entre tiempo asistencial y tiempo académico, definiendo para cada médico los porcentajes relativos de cada cual. Mi prejuicio personal es que no debiera haber ni cero ni cien por ciento para ninguno de los académicos. Si la Escuela decidiese contratar médicos para trabajar todo su tiempo en labor asistencial, tal vez sería más leal el no ofrecerles una calidad académica a la que en la práctica no tendrán acceso.

Reiterando la pregunta ¿qué debe definir a un académico de la Escuela de Medicina?, yo la devuelvo a las autoridades de la Escuela de Medicina diciendo: La Escuela debe definir lo que hace y, por ende, lo que es cada académico.

Quedan muchas preguntas por responder que exceden el contenido de esta sesión. La actividad médica privada, por ejemplo, y su balance con la actividad propiamente institucional. Los criterios para calificar a los académicos en relación a las labores asignadas. La necesidad de suprimir la escisión artificial y artificiosa entre departamentos y servicios. La relación de la estructura administrativa con las actividades asistenciales y académicas.

El problema es muy complejo, ciertamente, como para resolverlo en quince minutos.

Agradezco a ustedes la paciencia de oírme y muchas gracias.

NOTA BIOGRAFICA

Dr. Jorge Urzúa Urzúa. Nacido el año 1941, estudió Medicina en la Universidad Católica (1959-1966) e ingresó a su planta docente como ayudante de Anestesiología en 1967. Desde 1961 hasta 1968 participó en docencia de Física de la Escuela de Medicina. Realizó un Research Fellowship en Cleveland Clinic Educational Foundation entre 1971 y 1974, volviendo a dicha institución por períodos más

cortos en 1975 y 1980. Desde 1974 ha participado activamente en proyectos de investigación y actividad docentes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica, la que le otorgó el título de Profesor Agregado de Ingeniería en 1985.

En 1982 la Facultad de Medicina lo ascendió a Profesor Titular de Anestesiología. El azar, que ha sido predominante en su vida, le ha

llevado en 1987 a integrar y luego presidir el Consejo Superior de Ciencia y poco después a presidir la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) y el Consejo Superior de Desarrollo Tecnológico.

Ha participado en más de 150 conferencias o mesas redondas y ha sido autor o colaborador sobre 225 publicaciones, incluyendo numerosos

trabajos en revistas y libros internacionales. Se ha especializado en anestesia cardiovascular, si bien ha publicado también en otras áreas.

Esta diversificación de intereses es característica de su personalidad. En 1969 se casó con María Gabriela Dumay, con quien ha tenido tres hijas y un hijo.



Relator:
Dr. Vicente Valdivieso D.

Para comenzar pido disculpas al auditorio, porque esta exposición no contendrá nada especialmente original ni profundo. He centrado mi atención en las condiciones del docente, que creo que es más urgente definir con claridad y favorecer para lograr el progreso académico de la Escuela.

– Las tres características que me ha parecido de interés abordar son las siguientes:

1. Participación creativa en la docencia.
2. Participación en la formación personal de los alumnos, y
3. Dedicación prioritaria al trabajo académico.

1. Participación creativa en la docencia

– La Universidad es en primer lugar una institución docente que persigue la formación de profesionales competentes e ilustrados, que ejerzan con fundamento científico. Además, la Universidad es un lugar en que se cultivan las ciencias: ello es fundamental para que la docencia impartida sea viva, renovada, vinculada a nuestro medio y no se convierta en la simple repetición rutinaria de conocimientos generados por otras culturas.

– Sin embargo, es difícil pretender que todos los académicos sean primordialmente científicos, ni mucho menos se puede pretender que los alumnos sean formados para este fin.

– Conviene aquí distinguir dos significados de la palabra “Medicina”: La Medicina como profesión y la Medicina como ciencia. La Medicina como profesión tiene por objeto prevenir, curar o al menos

aliviar. Para lograr estos fines toma de las ciencias los contenidos que necesita y los adapta a sus necesidades.

Por su parte, la Medicina como ciencia investiga las causas y los mecanismos de la enfermedad. Su objetivo, eminentemente creativo, es descubrir nuevas verdades, plantearse problemas y resolverlos con el método experimental. Mediante este trabajo se hace la luz y lo empírico es reemplazado por el conocimiento racional. El ejercicio intelectual de la ciencia enriquece a la Universidad y es como una enzima que actúa sobre el sustrato, que es la docencia.

Pocos de entre nosotros –y ojalá fueran muchos más– pueden pretender que su actividad primordial es la práctica de la Medicina científica. En cambio, todos nos consideramos docentes que ejercemos y enseñamos la Medicina, aunque nuestro aporte al conocimiento sea muy modesto.

Si ante todo somos docentes, ¿qué características debe tener nuestra enseñanza para ser realmente universitaria, vital y creativa?

a) Se debe fundar el ejercicio de la Medicina al mejor nivel científico y técnico que se pueda lograr en nuestro medio. El registro sistemático de la experiencia clínica, reunida en esas condiciones, constituye una de las bases más sólidas de la docencia clínica, y debe considerarse insustituible.

b) Requiere enseñar la Medicina desde una perspectiva amplia, que supere los límites de las especialidades, considerando al enfermo como una unidad física y espiritual inseparable. Este enfoque es indispensable para los alumnos, especialmente de pregrado, y no se logra por la simple aposición de la enseñanza de las diferentes disciplinas de la Medicina.

c) La tarea tal vez más difícil, pero a la vez más creativa: *Simplificar*. No se requiere ser un científico profesional para entender, practicar y enseñar los contenidos de una ciencia. Enseñar la ciencia de la Medicina en toda su enorme complejidad, obliga a simplificarla y hacerla accesible a los alumnos, sin por ello abaratarla. En un mundo en que los conocimientos aumentan a una velocidad vertiginosa, este es un desafío apasionante y una tarea sin fin. Tan importante como el trabajo de los científicos, de naturaleza primordialmente analítica, es esta labor docente de simplificar la enseñanza de la ciencia conservando sus contenidos esenciales. La dispersión y la complejidad creciente de los conocimientos científicos tienen que ser compensados por este trabajo intelectual de síntesis, concentración y simplificación del saber, tan propio de la docencia universitaria. No basta ejercer bien la profesión y ser un especialista destacado para ser un buen profesor: la docencia del mejor nivel se hace por un mecanismo de transporte activo y no por simple difusión.

2. Participación en la formación personal de los alumnos

– Hace algunos días nos recordaba el Rector que los alumnos que recibimos en la Escuela son todavía adolescentes en pleno proceso de maduración intelectual y afectiva. Su transformación en adultos tiene lugar simultáneamente con su formación profesional, y constituye un proceso en el que los docentes jugamos un rol muy importante.

— La Escuela de Medicina tiene la proporción más alta de docentes en relación al número de alumnos en toda la Universidad, y esta característica ha sido, más de una vez, objeto de crítica. Nuestra respuesta ha sido siempre muy simple: la enseñanza de la Medicina tiene carácter tutorial y se hace junto al enfermo. Este argumento me parece irrefutable, siempre que en la práctica se cumpla.

—La cualidad común en los grandes maestros de la Medicina, que me ha tocado conocer, ha sido su voluntad indeclinable por enseñar y su solícita preocupación por despertar en los alumnos la curiosidad, el interés y el asombro. Más que la elocuencia, la amplitud de los conocimientos o la habilidad técnica, los estudiantes aprecian esta voluntad de enseñar e imitan la honestidad, el sentido del saber, la lealtad y el trato humano de los pacientes, cualquiera que sea su condición social. Los alumnos perciben estas virtudes —o su ausencia— con gran sensibilidad y sentido crítico, hecho que los docentes nunca deberíamos olvidar.

—Para formar estudiantes de Medicina no es necesario pretender saberlo todo: incluso, el reconocimiento de la propia ignorancia en alguna materia y el interés de aprender junto con los alumnos, constituyen un elemento formativo de primera categoría, puesto que enseñan que la Medicina es demasiado vasta y ha pasado a ser un trabajo de equipo, en el que es vital solicitar la colaboración oportuna de otros médicos.

3. Dedicación prioritaria al trabajo académico

La docencia verdaderamente creativa y la formación personal de los alumnos, a las que me he referido, requieren de un esfuerzo intelectual serio y constante. Si a ellas se les suma el absorbente cuidado de los pacientes y la inevitable administración, se comprenderá que los académicos de jornada completa tienen la obligación de dedicarse prioritariamente al trabajo universitario.

Sin embargo todos sabemos que en la universidad de hoy no se retribuye el esfuerzo de pensar y como paliativo para las necesidades económicas se recurre a la práctica privada realizada dentro de la institución y en el horario contratado por ésta para fines originalmente académicos. Este sistema —que por necesidad de las personas y de la institución se extiende día a día— limita las posibilidades de progreso de los docentes e investigadores desviándoles de su vocación, y va generando distorsiones y conflictos que entran el progreso académico. Recuerdo aquí una cita del Evangelio de San Mateo, que me parece muy pertinente: “Donde está tu tesoro, allí estará tu corazón”.

Dedicación creativa a la docencia, participación en la formación personal de los estudiantes y dedicación prioritaria al servicio de la Universidad: éstas son las características que, a mi juicio, son más necesarias en los académicos de nuestra Escuela si queremos que ella alcance los niveles de excelencia que pueden esperarse de la calidad de sus docentes y de sus alumnos.

NOTA BIOGRAFICA

Dr. Vicente Valdivieso Dávila. Nació en Santiago el 5 de abril de 1935. Realizó sus estudios básicos y medios en el Liceo Alemán de Santiago y su carrera de Medicina en la Pontificia Universidad Católica de Chile, egresando en 1958.

Profesor titular de Medicina Interna desde 1978. Formado como gastroenterólogo en la Universidad de California, Los Angeles, entre

1963-1965. Subdirector de la Escuela de Medicina (1977-1979).

Director de la Escuela de Medicina entre 1980-1982.

Miembro del Consejo de la Facultad desde 1983 hasta la fecha.

Desde 1984 ha ejercido la jefatura del Curso Integrado de Clínicas Médico-Quirúrgicas de Cuarto Año.