

Revista de la Sociedad de Educación Médica de La Plata
ISSN 1852-8376

Año II, Número 1
Primer semestre - 2010

EDUCACIÓN MÉDICA PERMANENTE

El compromiso social de los médicos es el aprendizaje continuo durante toda la vida



**SOCIEDAD DE
EDUCACIÓN MÉDICA DE LA PLATA**
PROVINCIA DE BUENOS AIRES - ARGENTINA

EDUCACIÓN MÉDICA PERMANENTE

COMITÉ EDITORIAL

Director/Editor:
Prof. Dr. Oscar Giacomantone

Codirectora/Editora:
Prof. Dra. Anna Candreva

Editores Alternos:
Prof. Dra. Isabel Suárez
Prof. Dra. Sandra Susacasa

Consejo Editorial:
Prof. Dr. Álvarez
Historiadora: M. Estela González de Fauve
Dra. En Educación: Rosa Viso de Palou

Comité Académico Asesor:
Lo integran los actuales Profesores Extraordinarios de la Facultad
de Ciencias Médicas de la UNLP

Prof. Rubén Córscico - Prof. Jorge Rosa - Prof. Dra. Nelly Azucena
Pastoriza - Prof. Dr. Cesar Reneé Burry - Prof. Dr. Luis Julio González
Montaner - Prof. Dr. Raúl Alberto Orsini - Prof. Dr. Héctor Omar
Buschiazzo - Prof. Dr. Jorge Morano Baldizzone - Prof. Dr. Ángel
Fernando Pineda Gil - Prof. Dr. César Gómez Dumm - Prof. Dr.
Ricardo José Sánchez - Prof. Dr. Arturo Cabral Ayarragaray - Prof.
Dr. Guillermo Cocozzella - Prof. Dra. Sylvia Clara Scoccia - Prof. Dra.
Perla Mordujovich - Prof. Dr. Néstor Esteban Miranda - Prof. Dr.
Alberto Leonardo Poli - Prof. Dr. Emilio Cecchini - Prof. Dr. Horacio
Eugenio Cingolani - Prof. Dr. Frutos E. Ortiz - Prof. Dra. Flora María
Stoichevich - Prof. Dr. Roberto Hugo Castelletto - Prof. Dr. Jorge
Raúl Defelitto - Prof. Dr. Víctor María Ponisio - Prof. Dr. Roque
Alberto Venosa - Prof. Dr. Julio Cesar Mazza - Prof. Dr. Ricardo José
Sánchez - Prof. Dr. Rubén Pedro Laguens - Prof. Dr. Enrique Rogelio
Mallo - Prof. Dr. Antonio Méndez Anell - Prof. Dr. Alfredo Francisco
Guerrini - Prof. Dr. Manuel Suárez Ricards - Prof. Dr. Carlos Alberto
Pereyra - Prof. Dr. Carlos Eduardo Castilla

Diseño y compaginación: Analía Pinto (SeDiCI – UNLP)

AÑO II – N° 1
Primer semestre del 2010

Revista digital de la Sociedad de
Educación Médica
de La Plata

ISSN 1852-8376

Dirección Postal:
Calle 5 N° 1394.
La Plata (C.P. B1900)
Provincia de Buenos Aires
República Argentina

Dirección permanente en internet:
<http://www.semlp.org/>

Correo electrónico:
educacionmedicapermanente@gmail.com

FOTO DE TAPA:
Facultad de Ciencias Médicas
Universidad Nacional de La Plata
Provincia de Buenos Aires, Argentina

Educación Médica Permanente

Año II, número 1, primer semestre de 2010

Sumario

Editorial (p. 1-3)

Trabajos originales

“Sociedad Médica de La Plata 1910-2010. Su historia”, Prof. Dr. Oscar Giacomantone, Prof. Dra. Isabel B. Suárez y Prof. Dr. Alfredo Vitale (p. 4-49)

Homenajes

Homenaje al Prof. Dr. Guillermo Jaim Etcheverry – Trabajos de revisión publicados con autorización de su autor

“Análisis, reflexiones, críticas y propuestas sobre educación en general y educación médica en particular” (p. 50-51)

“El futuro en la educación, la salud y la medicina”, Prof. Dr. Guillermo Jaim Etcheverry (p. 52-61)

“¿Cómo será la educación médica del futuro?”, Prof. Dr. Guillermo Jaim Etcheverry (p. 62-69)

“Discurso”, Prof. Dr. Guillermo Jaim Etcheverry (p. 70-79)

“¿Es universitaria la formación del docente universitario?”, Prof. Dr. Guillermo Jaim Etcheverry (p. 80-83)

“Palabras de apertura”, Prof. Dr. Guillermo Jaim Etcheverry (p. 84-87)

“Volver a enseñar”, Prof. Dr. Guillermo Jaim Etcheverry (p. 88-100)

“Tendencias en la enseñanza de la medicina: mitos y realidades”, Prof. Dr. Guillermo Jaim Etcheverry (p. 101-112)

“No deberíamos perder de vista que formamos personas”, entrevista al Prof. Dr. Guillermo Jaim Etcheverry (p. 113-114)

“Universidad y sociedad: relación conflictiva e imprescindible”, Prof. Dr. Guillermo Jaim Etcheverry (p. 115-119)

Arte y Medicina

Reproducción de “Un episodio de la fiebre amarilla en Buenos Aires”, de Juan Manuel Blanes (p. 120)

“Epidemia de fiebre amarilla”, Prof. Dr. Oscar Giacomantone (p. 121-122)

EDITORIAL

En este año 2010 se cumple el Bicentenario de la Revolución de Mayo de 1810, que inicia el proceso de nuestra independencia como país. En el ámbito local de la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, se cumple el Primer Centenario de la Sociedad Médica de nuestra ciudad, institución científico-académica liminar fundada el 30 de septiembre de 1910.

Estos acontecimientos son propicios para el análisis y la reflexión, valorando el pasado para ubicarnos mejor en el presente y así, proyectarnos en el futuro inmediato.

La Sociedad Médica de La Plata, entidad científica sin fines de lucro, alberga en su seno sociedades, de diversas especialidades, que funcionan como secciones de la misma.

La Sociedad de Educación Médica es una de ellas, y fue fundada en el mes de diciembre de 2007.

En el año 2009 se pudo concretar la creación y puesta en marcha de una revista donde se publican y difunden sus actividades científicas, que es esta revista electrónica denominada *Educación Médica Permanente*, que fue posible concretarla gracias al apoyo ético y desinteresado del Laboratorio Roche S. A., con un subsidio inicial para ponerla en funcionamiento.

Entre los socios fundadores se encontraba el Profesor Emérito de la Universidad Nacional de La Plata, Doctor Bernardo Eliseo Manzino, médico graduado en nuestra Facultad de Ciencias Médicas, docente universitario de vocación, y que accedió a todos los cargos de la jerarquía académica por concursos públicos. Fue Profesor Titular de las Cátedras de Semiología y Clínica Propedéutica, en primer término, y luego de la Cátedra de Medicina Interna A, durante dieciocho años. Como un auténtico maestro, enseñó a muchos alumnos y tuvo numerosos discípulos en quienes su ejemplo como ciudadano, médico y docente dejó una profunda impronta. Prueba de esto es que la mayoría de ellos son sus discípulos, han actuado, y actúan, como docentes y profesores universitarios.

No es casual entonces que la totalidad de los Socios Fundadores de la Sociedad de Educación Médica fueran sus discípulos. Él fue nuestro modelo identificador y nos

acompañó con sus ideas, presencia y entusiasmo para concretar la puesta en marcha de la sociedad.

Ésta es la razón por la que la Asamblea Constituyente por unanimidad lo designara “Presidente Honorario Permanente”.

En el año 1999-2000 el maestro Manzino y su esposa, la Doctora Dorita U. Ortega de Manzino, deciden crear una entidad, sin fines de lucro, una fundación que tiene como objetivos:

- 1) *Contribuir al mejoramiento de la enseñanza a nivel primario*, lo que implica la donación anual de libros para todos aquellos alumnos que tengan limitaciones económicas para adquirirlos en la Escuela N° 5 “Tomás Espora”, donde el fundador —el doctor Manzino— cursó sus estudios iniciales.
- 2) *Estimular a los jóvenes al estudio en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, mediante premios Estímulo, consistentes en Diploma, Medalla de Oro y dinero en efectivo a los alumnos sobresalientes y destacados, como
 - Al Egresado que haya obtenido el mejor promedio del Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la UNLP, donde el doctor Manzino cursara sus estudios secundarios;
 - Al Ayudante Alumno más destacado de la Cátedra de Medicina Interna A, donde su fundador fuera Profesor Titular;
 - Al Egresado de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP con mejor promedio;
 - Al Trabajo Científico más destacado presentado en la Sociedad Médica de La Plata.
- 3) *Cualquier otra actividad destinada a mejorar la educación en general y la educación médica en particular.*

Estos premios estímulo, donaciones y apoyos serán otorgados a perpetuidad y, para que así sea, sus fundadores donan su patrimonio inmobiliario, manteniendo su usufructo en vida, a la Fundación con el nombre de “Profesor Emérito Dr. Bernardo Eliseo Manzino”.

Luego de la desaparición física del maestro Manzino en octubre de 2009, la presidencia de la Fundación la ejerce su esposa, la Dra. Dorita Ortega de Manzino, y está integrada por los miembros propuestos por sus fundadores.

Esta institución de bien público, en su reunión del Comité Ejecutivo, aprobó por unanimidad que a partir del mes de marzo del presente año se financiara la publicación de la revista *Educación Médica Permanente*, órgano oficial de la Sociedad de Educación Médica de La Plata, que difundirá, además, las noticias y actividades de la Fundación y las de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP, en lo que ella estime que corresponde.

Es necesario destacar que esta publicación no hubiera podido concretarse y mantenerse sin la inestimable ayuda y apoyo de la Universidad Nacional de La Plata y de su Servicio de Difusión de la Creación Intelectual (SeDiCI), que dirige la Prof. Ingeniera Marisa De Giusti, con su equipo de colaboradores.

Así, en el presente número se publicará un trabajo original de investigación histórica sobre **“La Sociedad Médica de La Plata, 1910-2010. Su historia. Homenaje a los socios fundadores e integrantes de comisiones directivas”**.

También encontrarán un homenaje y reconocimiento a su trayectoria, al educador, médico y docente universitario, Prof. Dr. Guillermo Jaim Etcheverry, publicando con su autorización los textos de sus conferencias expuestas, sobre diferentes aspectos de la educación, procesos de enseñanza-aprendizaje en general y en educación médica en particular. A este conjunto de conferencias, sobre temas diversos, lo hemos denominado **“Análisis, reflexiones, críticas y propuestas sobre educación y educación médica”**.

En el apartado **Arte y Medicina** presentamos la obra “Episodio de fiebre amarilla en Buenos Aires”, pintura del artista uruguayo Juan Manuel Blanes.

Estimados consocios y colegas, sean bienvenidos a este nuevo número de nuestra revista. Los saludamos cordialmente y como siempre les recordamos que la sociedad y la revista están abiertas a críticas, propuestas, iniciativas, apoyo y colaboraciones.

Dr. Oscar Giacomantone

Julio de 2010

Sociedad Médica de La Plata 1910-2010

Su historia

Homenaje a sus socios fundadores e integrantes de sus comisiones directivas en su Primer Centenario. Su primer presidente

PROF. DR. OSCAR A. GIACOMANTONE (1)

PROF. DRA. ISABEL B. SUÁREZ (2)

PROF. DR. ALFREDO VITALE (3)

- (1) Presidente de la Sociedad Médica 1978-1979. Profesor titular de la cátedra de Medicina Interna "A", UNLP, 1987-2005. Presidente de la Sociedad de Educación Médica de La Plata.
- (2) Profesora adjunta de la cátedra de Medicina Interna "A". Secretaria general de la Sociedad de Educación Médica de La Plata.
- (3) Profesor adjunto de la cátedra de Farmacología y Medicina Interna "C". Vocal de la Sociedad de Educación Médica de La Plata.

El presente trabajo fue presentado y aprobado en la Sociedad de Educación Médica de La Plata como trabajo original de investigación histórica.

Resumen: La Sociedad Médica de La Plata, con sede en la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires (Argentina), se funda hace 100 años. En una ciudad que por decisión política surge de la nada, en base a un modelo arquitectónico de avanzada para su época, y a conceptos modernos vigentes en Europa. A 28 años de su fundación, en 1910, su desarrollo vertiginoso la llevó a estar dotada de confort, salubridad y proyectos de futuro. Por ello se la denominó "Ciudad Mágica" o "Ciudad Encantada". En ella, un grupo de colegas médicos decide crear y fundar una Sociedad Médica, por considerarla una necesidad para cumplir con los siguientes fines: un poderoso vínculo de unión profesional; una palestra de noble emulación científica e intelectual; promover la acción social de sus miembros; continuar con el movimiento constante hacia lo mejor, que anima a la humanidad, para su progreso. Durante estos cien años

muchos hombres y mujeres médicos han contribuido con sus actividades científicas, cursos de perfeccionamiento y actualizaciones de posgrado, a una educación continua de posgrado en el ejercicio de la profesión. Sólo basta recorrer la nómina de autoridades que la condujeron y su actuación médica-docente asistencial para observar que en la mayoría de los casos hay acciones integradas con la educación médica y de pre y posgrado en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP. Este trabajo de investigación histórica médica pretende efectuar un justiciero homenaje a todos aquellos colegas que en estos últimos 100 años pusieron su esfuerzo, capacidad y dedicación para mejorar y actualizar sus conocimientos y proyectarlos hacia la educación y formación médica, y contribuir de esa manera a mejorar la calidad de vida de los habitantes de la ciudad y el país.

Palabras clave: *educación médica de posgrado; historia; instituciones médicas.*

ESTE TRABAJO pretende ubicar este hecho sobresaliente de la fundación y creación de una Sociedad Médica, en una ciudad nueva, con un enfoque totalizador, considerando las circunstancias ideológicas, políticas, sociales del mundo en el siglo XIX-XX y de la República Argentina en particular. Lo anterior es base para considerar también la etapa de desarrollo de los conocimientos, y el avance progresivo de las ciencias en general y de las ciencias médicas en particular. Las conclusiones de nuestro análisis crítico-reflexivo se expondrán en los siguientes apartados, que enumeramos a continuación:

- 1) Introducción
- 2) Breve reseña histórica la República Argentina y de la ciudad de La Plata

- 3) Análisis de la transición entre los siglos XIX y XX, destacando ideas y filosofías dominantes, acontecimientos políticos, económicos y religiosos, conflictos, crisis, progresos
- 4) Instituciones médico-asistenciales en la ciudad desde su fundación hasta 1910 (oficiales y privadas)
- 5) La creación de la Universidad Provincial de La Plata y la de la Universidad Nacional de La Plata
- 6) Antecedentes de la fundación de asociaciones médicas en la ciudad de La Plata y en la Capital Federal
- 7) La creación y fundación de la Sociedad Médica de la Provincia de Buenos Aires, según las Actas N° 1 y N° 2. La primera Comisión Directiva.

- 8) ¿Quiénes fueron los socios fundadores?, donde se destaca la siguiente información: fecha de nacimiento, de graduación, de defunción y un breve análisis de las actividades sociales, médico-asistenciales, cargos y funciones desempeñadas.
- 9) Breve reseña biográfica de la destacada figura pública, médica, política, educadora y como filósofo del doctor Alejandro Korn, su primer presidente.
- 10) Influencia de la masonería en los hombres que constituyeron el país y sus instituciones
- 11) Recordatorio homenaje a todos los colegas médicos que integraron las comisiones directivas desde 1910 a 2010, quienes con su esfuerzo, dedicación y sabiduría han sostenido y desarrollado la Sociedad Médica como ámbito científico y educativo de las presentes y futuras generaciones. Todas las instituciones son producto de la creación y trabajos de los hombres. Ésta, nuestra institución, es producto del trabajo de los colegas precedentemente citados y constituye un orgullo para la ciudad.

- 12) Bibliografía, que sustenta este trabajo, irá citada al final por orden alfabético. Los dichos que se redacten en este trabajo, estarán basados en fuentes que se intercalarán numeralmente en el texto.

1) Introducción

La presente reseña histórica de la Sociedad Médica de La Plata tiene, como objetivos, el reconocimiento público de todos aquellos médicos que con sus ideas, dedicación y voluntad de trabajo han contribuido a concretar y perpetuar en el tiempo los fines y objetivos de nuestra institución y que son, según su Manifiesto Liminar, los siguientes:

- Cimentar la unión entre sus asociados y velar por los intereses profesionales.
- Discutir y emitir opinión sobre todas aquellas cuestiones del dominio de las Ciencias Médicas que contribuyan al interés y bienestar público y/o general.
- Realizar sesiones científicas, sobre temas de interés médico.
- Instituir una biblioteca en su sede social.

(Acta Fundacional y Asamblea Preparatoria y Asamblea Constitutiva, Libro de Actas, fojas 1 a 6, 15/09/1910 y 30/09/1910).

¿Cómo interpretar en forma totalizadora la significación de la creación de la Sociedad en el año 1910 en su contexto histórico y cultural? Para ello nos proponemos analizarla considerando los siguientes hechos que recorrerán este relato de homenaje en su primer centenario que figura en el índice de este presente trabajo.

2) Breve reseña histórica de la República Argentina y de la ciudad de La Plata

La República Argentina empieza a gestarse en su autonomía como nación soberana recorriendo un difícil camino cuyos aspectos más salientes son:

1 – La Revolución de Mayo de 1810, en que se declara la autonomía del Reino de España como Provincias Unidas del Río de La Plata.

2 – Se declara la Independencia el 9 de julio de 1816.

3 – Se consolida en toda Hispanoamérica la lucha para hacer efectiva esta independencia con las campañas militares del General José de San Martín y del General Simón Bolívar.

4 – Luego acontece un período de anarquía con la puja de gobiernos y caudillos regionales, y el período autoritario y dictatorial, por apoyos regionales de Juan Manuel de Rosas.

5 – Las Provincias del Litoral, lideradas por su gobernador Justo José de Urquiza, vence a Rosas en la batalla de Caseros y se inicia un período de la Federación de Estados Provinciales de la República Argentina.

6 – En 1853 se aprueba la Constitución Nacional (sobre las *Bases para la organización nacional* de Juan Bautista Alberdi) por todas las provincias con excepción de Buenos Aires, y aquí comienzan los conflictos por el dominio de las utilidades de la Aduana del puerto de Buenos Aires. Finalmente, Mitre derrota a Urquiza en Pavón, y se unifica el país en una estructura republicana representativa y federal.

7 – Persisten los conflictos entre Buenos Aires y las provincias, hasta que en el año 1880 se decide que Buenos Aires y su puerto se conviertan en la Capital Federal de la República Argentina, pero de esa manera queda la provincia de Buenos Aires sin ciudad capital y es por ello que su gobernador, Dardo Rocha, y su legislatura, deciden crear “de la nada”, “tierra virgen y desértica de La Pampa”, en las Lomas de la Ensenada de Barragán una ciudad

que se funda en 1882, con un proyecto renovador, mirando las estructuras urbanísticas más avanzadas y los aspectos edilicios europeos dominantes en ese momento.

Se la denomina La Plata y será la capital de la provincia de Buenos Aires. Es así que sus edificios fundacionales y primeras construcciones, en los primeros cinco años, ya estaban en pie, terminados o a punto de terminarse. Es por ello que frente a este desafío y su concreción en hechos, se la denominó “Ciudad Mágica” o “Ciudad Milagro”. Este ímpetu creador impresionante se detuvo bruscamente en gran cantidad de residentes que emigraban a consecuencia de la crisis económica y política de 1890, con el desgobierno que lleva a la renuncia del presidente Juárez Celman, a consecuencia de la Revolución de 1890.

Todo el ímpetu creador y edilicio se detuvo tempranamente. Toma el mando y resolución de la crisis económica el vicepresidente en ejercicio de la presidencia el Ingeniero Carlos Pellegrini. La economía se reactivó y la ciudad volvió a crecer y desarrollarse.

Por las razones expuestas a la ciudad de La Plata, además de llamarla “Ciudad Milagro” o “Ciudad Hechizada” se la considera como una “prenda de la paz y

la unidad nacional”. (1) (2) (9) (15) (19) (20)

Preexistente a esta ciudad en la región había núcleos poblacionales como Ensenada, Magdalena y Tolosa.

La población de La Plata, como así también la de todo el país, tuvo una impronta cultura y étnica europea, por medio de las políticas de la inmigración (Alberdi, Mitre, Sarmiento, la generación de 1837 y la de 1880), donde se hizo realidad la idea de que “Gobernar es poblar”.

Los obreros, artesanos, arquitectos e ingenieros que trabajaron construyendo la ciudad, la mayoría eran europeos, con preeminencia italiana y española. Muchos se radicaron en la nueva ciudad.

La Plata es la primera ciudad de la república en que se hace el ensayo de proveerla de aguas corrientes en 1885.

En 1884 se instala la Usina Eléctrica en la Plaza de la Legislatura, que luego se difunde por la ciudad. La luz eléctrica es una novedad mundial en 1882. El primer alumbrado fue a gas o kerosene, y luego se fue expandiendo al eléctrico.

A 28 años de su fundación, y en pleno progreso y desarrollo edilicio, cultural, económica y social, en que se funda la Sociedad Médica en 1910. (20) (19) (15) (9)

3) Contexto histórico en la transición entre el siglo XIX y el siglo XX en Argentina

- 1 – Franco crecimiento económico.
- 2 – La política oficial está inmovilizada.
- 3 – Aumentan las exportaciones.
- 4 – La corriente inmigratoria es masiva.
- 5 – El estado invierte en defensa y educación.
- 6 – Las rentas de los grandes terratenientes son fabulosas.
- 7 – La clase alta dominante se reserva el manejo de la política.
- 8 – La cuestión social aguarda inútilmente soluciones de fondo.
- 9 – El pensamiento filosófico positivista es de un ingenuo optimismo.
- 10 – Se creía que el progreso de la humanidad sería indefinido.
- 11 – Argentina, país del ganado y las mieses, reunía las condiciones para incorporarse al proceso de modernización.
- 12 – Esta convicción era compartida por todas las élites latinoamericanas.
- 13 – Tener al alcance los nuevos conocimientos científicos y la tecnología innovadora, como: automóvil, aeroplano, trenes, electricidad, tranvías, teléfonos, fonógrafos, agua corriente, cloacas.
- 14 – Se acortan las distancias entre Buenos Aires y las provincias.

15 – Signos de alarma para la convivencia pacífica: bloqueos ofensivos y defensivos, lucha por dominación territorial y de mercados.

16 – Los conflictos sociales, donde los asalariados reclaman beneficios, se agrupan en sindicatos y las ideologías dominantes son el socialismo, el anarquismo y el marxismo.

Educación y ciencia positiva

- La fundación de la Universidad Nacional de La Plata (Joaquín V. González).
- La mujer, maestra egresada de escuelas normales, una realidad social en Argentina.
- Enseñanza primaria y patriótica.
- Argentinizar al inmigrante.
- El estado laico fue sacralizado por los maestros.

La cuestión social

- Proyecto reformista laboral (Código de Trabajo de Joaquín V. González).
- Conflictividad entre inmigrantes y nativos (Ley de Residencia).
- La capital de Argentina (Buenos Aires) se convierte de “gran aldea” en metrópoli cosmopolita.

La cuestión política

- Los notables deciden.
- Cultura del fraude.
- Muchos ciudadanos no se presentaban a votar por la violencia.
- Las sucesiones presidenciales se arreglaban en asambleas de notables.
- Se establece la reforma política, por el voto por circunscripción (Joaquín V. González).

Pensamiento de Roque Sáenz Peña:

“Los grandes destinos de la Nación, los encontraremos en las reformas de nuestras costumbres, en la evolución honesta hacia la verdad institucional. El retardo en esta evolución generará graves perturbaciones.”

Pensamiento de Carlos Pellegrini:

“Sólo la Ley y la Paz reestablecerán la unión de la familia argentina. El día que todos tengamos derechos iguales. Ése será el día en que no se coloque al ciudadano en situaciones donde no tendrá que recurrir a las armas para reivindicar sus derechos despojados.”

Éste era el clima social, político, moral y económico en el que se prepara el Primer Centenario de la Revolución de Mayo de 1810. (19) (14)

¿Cómo evoluciona la ciudad de La Plata desde su proyecto de fundación hasta el Primer Centenario de la Revolución de Mayo (1810-1910)?

El 19 de noviembre de 1882, las lomas de la Ensenada, sin egido urbano, es elegido como centro geográfico en la actual Plaza Moreno, y se funda la ciudad de La Plata, sin la existencia de ningún habitante allí asentado.

En la zona en que se ubica el Partido de La Plata existían algunos habitantes y poblaciones preexistentes, como Tolosa, Ensenada, y algunas estancias y chacras, que en 1882 contaban con 7662 habitantes, según censo provincial de esa época.

Los sucesivos censos poblacionales provinciales indican un rápido crecimiento demográfico, como puede apreciarse en el siguiente cuadro:

Año	Cantidad de habitantes
1884	22.849
1885	27.643
1889	65.553

Año	Cantidad de habitantes
1900	71.493
1909	95.126

En los primeros años de su fundación hasta casi fines del siglo XIX la mayoría de la población era de origen extranjero, predominando los italianos.

Los cambios más notorios se evidenciaban en:

- Progresivo crecimiento edilicio.
- Transformación de espacios verdes en calles, plazas y parques.
- Empedrado y pavimentación, iluminación de calles y veredas.
- Creación de nuevos barrios.
- Evolución de un pueblo grande en urbe cosmopolita.

4) Instituciones asistenciales hospitalarias en la ciudad de La Plata (1882-1910)

El primer Hospital General del Partido de La Plata fue el de Melchor Romero. Inicialmente se utilizaron estructuras móviles de madera, denominadas Salas de Hospital Barraca, que se importan de Estados Unidos, son descartables y en caso de epidemia de enfermedades infecto-contagiosas se incineran. Al mismo tiempo, se inician construcciones

estables con consultorios externos y salas de internación, una para hombres y otras para mujeres de enfermedades convencionales y dos para pacientes alienados, dividiéndolos por sexo, y según fueran agitados o agresivos.

Progresivamente y en virtud de estar colmadas las camas para enfermos en los hospitales especializados de la Capital Federal, el hospital fue adquiriendo las características dominantes de los hospicios psiquiátricos de la época, con colonias de internados donde se practica como terapéutica y cuando es factible (bajo la dirección de Alejandro Korn) el sistema de "Open door".

En el año 1883 surgen estudios e iniciativas que sostienen la necesidad de crear una enfermería en el centro urbano de la ciudad para la asistencia urgente de accidentados, casos graves y agudos, destacando las limitaciones, distancia y difícil accesibilidad al hospital Romero.

Para solucionar estos problemas interactúan el Jefe Policial, el Comisionado Municipal y autoridades de la gobernación de la provincia. (9) (2) (1) (4) (6) (15) (20) (18)

Es así que para solucionar esas demandas insatisfechas, se crea una Enfermería en el ejido urbano de la ciudad, en el edificio del Departamento

de Policía, por la entrada de mitad de cuadra en calle 51, entre 2 y 3, donde años más tarde funcionó el Cuerpo Médico de la Policía y la Morgue Policial.

Éste es el primer antecedente de la Asistencia Pública en La Plata, que actuó bajo la autoridad médica municipal. Años después se agregó una casa en calle 51, esquina 12, donde había Consultorios Externos y Quirófanos.

En 1890, la Asistencia Pública pasa a ser supervisada por el Consejo Superior de Higiene, que controlaba, además de esta entidad, las aguas corrientes, los servicios cloacales y el cementerio, pero la dependencia administrativa es de la Municipalidad. En 1911 depende ya de la Dirección General de Salubridad.

En 1917 se crea, por ley, la Asistencia Pública, se unificaron bienes, servicios y profesionales actuantes de la enfermería y primeros auxilios, y las dependencias médicas municipales con su edificio propio de la calle 4 esquina 51.

En 1884 la Municipalidad analiza y crea un establecimiento urbano para la asistencia de enfermos pobres, que se denomina “Casa de Sanidad” y la ubica en la manzana de calle 1 a 115, entre 70 y 71, con entrada por calle 1. por la calle 115 habilita otra entrada para la primera “Casa de Aislamiento”, destinada a enfermedades contagiosas.

En 1887, el presidente del Consejo Nacional de Higiene y la Sociedad de Beneficencia crean una casa para niños expósitos, para cuyo fin se compra una propiedad en la calle 8 entre 40 y 41, que se denomina “Casa del Niño”.

En 1888 se establece un convenio de administración de la Casa de Sanidad y la Casa de Aislamiento con la congregación de religiosas “Hermanas de la Misericordia”, motivo por el cual comienza a denominarse “Hospital de la Misericordia”. Los médicos no cobraban o donaban sus sueldos y la sociedad de beneficencia administraba el hospital. En esa época, el director era el doctor Ángel Arce Peñalva y los jefes de sala los doctores Vicente Gallastegui, Ernesto Lozano y luego Esteban Molla Catalán. Pero el hospital resultaba pequeño y no podía resolver la demanda. El hospital Romero quedaba lejos y poco accesible. Por ello, el gobierno provincial decide construir un “hospital mixto”, de 250 camas, en el ejido urbano, en la manzana de las calles 25 entre 70 y 71. Se inicia la construcción, y al poco tiempo, en función de las epidemias de cólera, fiebre tifoidea e incremento de la tuberculosis, se lo destina a enfermos infecto-contagiosos.

En 1894, por necesidades imperiosas de asistencia médica y demora de las obras por la crisis política, económica y social del año 90, el Hospital de la Misericordia se traslada al nuevo edificio, quedando la construcción de 1 y 115 entre 70 y 71, para enfermos infecto-contagiosos, que luego se denominó Hospital San Juan de Dios. (9) (21) (7)

En 1903, por decreto del Poder Ejecutivo, los hospitales de la Misericordia y San Juan de Dios, pasan a depender de la Dirección General de Salubridad de la provincia de Buenos Aires (hoy, Ministerio de Salud).

En 1889, se decide construir en la manzana de las calles 14-15, entre 65 y 66, un Hospital de Niños, que se inaugura en el año 1894. Fueron sus directores: Ángel Arce Peñalva (1889-1906); Silvestre Oliva (1906-1912); Carlos Cometto (1912-1930).

En el año 1909, el Poder Ejecutivo de la provincia de Buenos Aires, designa una comisión destinada par estudiar y proyectar un centro asistencial integrado por un Hospital Policlínico; una Maternidad e Instituto de Puericultura al cual proponen denominarlo “Policlínico Centenario”, en homenaje al primer centenario de la Revolución de Mayo de

1810 en las manzanas de las calles 1-115, entre 69 y 70. Se inicia la construcción y se habilita primero la Maternidad e Instituto de Puericultura en 1914 y el resto del hospital recién en 1921, en que se trasladan los pacientes del Hospital de la Misericordia y al edificio de 25 entre 70 y 71, en 1922 se traslada el Hospital San Juan de Dios. En este último hospital fue director desde 1904, hasta su traslado el doctor Ángel Alsina. (2) (4) (9) (7) (21) (18) (23)

La comunidad italiana constituían la mayoría de los inmigrantes llegados de Europa en Argentina, y en La Plata, en la segunda mitad del siglo XIX, comenzaron a asociarse en sociedades de beneficencia y socorros mutuos, que incluían coberturas frente a la adversidad, desempleo, asistencia y atención médica. Así nacieron: Operari Italiani; Unione e Frattelanza; Sociedad Italiana de Beneficencia. Esta última tuvo como objetivos crear un Hospital Italiano, cuya piedra fundamental se colocó en 1887 y se inauguró un importante centro asistencial, en la calles 51, entre 29 y 30, que se denominó “Hospital Italiano Umberto 1º” en el año 1903. (12) (19)

5) La creación de la Universidad Provincial de La Plata y la Universidad Nacional de La Plata

1) Universidad Provincial de La Plata (1889). Puesta en funciones desde 1897 a 1905.

2) Universidad Nacional de La Plata (UNLP), desde 1906 a la fecha. (3) (4) (9) (5)

Universidad Provincial de La Plata

La Universidad Provincial de La Plata fue creada por la Ley N° 2333, promulgada el 31 de diciembre de 1889. Con la crisis del 90 posterga su puesta en funciones.

El 17 de diciembre de 1896 un núcleo de profesionales, presidido por Dardo Rocha, se reúnen en el Centro Industrial (los altos del Teatro Olimpo, actual Coliseo Podestá). Rocha en representación interactúa con el gobernador Udaondo.

El 8 de febrero de 1897 se reglamenta la Ley N° 2333 y se constituye la primera Asamblea Universitaria constitutiva (cuyo presidente fue Dardo Rocha y su vicepresidente el doctor Alejandro Korn) en la que se designa a los siguientes médicos como académicos:

- Dr. Silvestre Oliva
- Dr. Celestino Arce
- Dr. Jorge B. Gorostiaga
- Dr. Ángel Arce Peñalva

- Dr. Ramón S. Díaz
- Dr. Gervasio Baz

El 12 de febrero de 1887 el Secretario de la Universidad, el doctor Mariano Candiotti, invita a una reunión en el Senado para organizar las facultades y tomar posesión del lugar destinado a la universidad (parte posterior del Banco Hipotecario, donde hoy se encuentra la Facultad de Humanidades de la UNLP). Se designa por unanimidad al rector (Dardo Rocha) y se eligen autoridades para cuatro facultades (Derecho, Físico-matemática, Química y Farmacia, Ciencias Médicas). Se resuelve denominarla "Universidad de La Plata" y se crean: su sello y su alegoría: La ciudad de La Plata, levantando la luz de la ciencia, bajo la cruz del Sur y cobijando el escudo de la provincia en su centro, alrededor la leyenda "Pro Scientia et Patria" (por la ciencia y por la patria).

Autoridades de la Facultad de Ciencias Médicas

Decano: Celestino Arce

Vicedecano: Ramón Díaz

Secretario: Esteban Molla Catalán

Académicos:

- Silvestre Oliva
- Vicente Gallastegui
- Ángel Arce Peñalva
- Gervasio Baz

Delegados al Consejo Superior:

- Silvestre Oliva
- Vicente Gallastegui

Secretario de Junta Electoral: Héctor Pedriel

El 5 de marzo de ese se supo por el diario que estaba abierta la inscripción para los alumnos y también para el Curso Preparatorio de Medicina.

La apertura de la facultad se hizo en acto solemne el 18 de abril a las 14 horas. No asistieron por razones políticas los siguientes firmantes del proyecto de universidad:

- Emilio Carrera
- Marcelino Aracena Lamadrid
- Carlos Bonorino
- V. Fernández Blanco
- Rafael Hernández

La facultad de Ciencias Medicas no funcionó por falta de alumnos. Sin embargo, el 17 de junio de 1901, con 9 alumnos, comenzó un Curso de Obstetricia de dos años. En 1902, el

curso contaba ya con 20 alumnos; 18 en 1903 y 21 en 1904.

En 1903 se abre una Maternidad, semejante a la de Capital Federal, que presentaba servicio público y de enseñanza.

En 1901 el doctor Celestino Arce dictó el primer curso y en 1902 se designó como catedrático del segundo curso al doctor Esteban Molla Catalán.

Universidad Nacional de La Plata

Sobre la base de la Universidad Provincial, el ministro de Educación Pública de la Nación, el doctor Joaquín V. González, que cesa en su cargo en 1905, crea la Universidad Nacional de La Plata en 1906, sobre un proyecto moderno, de una casa de estudios superiores, desarrollado sobre tres pilares, que son:

- 1 – Enseñanza y aprendizaje, a través de la docencia.
- 2 – La investigación científica.
- 3 – La extensión universitaria como contribución a mejorar y retroalimentar a la sociedad que mantiene la universidad.

Es precisamente Joaquín V. González quien lidera los primeros pasos de esta nueva universidad en su carácter de rector. (3)

6) Antecedentes de la fundación de asociaciones médicas en la ciudad de La Plata y en la Capital Federal

Sociedades profesionales médicas en el siglo XIX

Tomando como referencia los desarrollos de la medicina y sus sociedades científica, que tienen un importante desarrollo en los países europeos más avanzados, como ocurre en Francia, Inglaterra, Alemania, Italia y el imperio Austro-Húngaro, donde los médicos argentinos viajan para perfeccionarse luego de su graduación, comienzan en Argentina los intentos de crear centros o sociedades de médicos.

La ciudad de La Plata recientemente fundada no fue una excepción.

El 4 de marzo de 1887 se reúnen doce médicos residentes y actuantes en la ciudad, en la casa del doctor Jorge Gorostiaga (médico municipal), con el propósito de organizar una sociedad para unir a los médicos y sostener un museo y una biblioteca técnica.

El 11 de marzo de 1887 se constituye esta sociedad, denominada "Centro Médico" y su comisión directiva se constituye de la siguiente manera:

Presidente: Dr. Ángel Arce Peñalva (director del Hospital de la Misericordia).

Vicepresidente: Dr. Jorge B. Gorostiaga (médico municipal).

Secretarios: Dr. Ernesto Lozano y dr. Bernardo Valledor (Hospital de la Misericordia)

Tesorero: Dr. Celestino Arce (uno de los primeros médicos de la ciudad)

Director de la biblioteca: Dr. Vicente Gallastegui (Hospital de la Misericordia)

Director del museo: Dr. Luis Palumba.

Vocales: Dres. Pedro Payró, Roberto Alexandre, Nicolás Musante, Paulino Fernández y Carlos Galindez.

Establecen un consultorio gratuito para pobres en 53 entre 11 y 12. Esta asociación tuvo poca vida. (7) (18) (21)

En Capital Federal

En el año 1891, cuando el país acababa de atravesar una grave crisis política, social, económica y moral, un grupo de médicos crea una entidad que los nuclea para propender al desarrollo de la ciencia que cultivan y estrechar vínculos entre sus miembros. Se la denomina "Sociedad Médica Argentina" y rubrican el acta 106 miembros. Se elige la primera comisión directiva, integrada por:

Presidente: Dr. Emilio Coni.

Vicepresidente: Dr. Eufemio Uballo

Secretario general: Dr. Alfredo Lagard

Secretario de actas: Dr. Juan B. Justo

Tesorero: Dr. Braulio Romero

Bibliotecario: Dr. Jaime Costa.

Vocales: Dres. José Penna, José Ayerza, Juan Señoranz, E. Del Arce, Roberto Wernicke, Antonio Gandolfo.

Esta sociedad crece y se desarrolla hasta la actualidad tomando luego el nombre de Asociación Médica Argentina (A. M. A.).

Las sociedades descriptas precedentemente constituyen antecedentes históricos para la creación de la Sociedad Médica en 1910, en la ciudad de La Plata. (1) (2) (8) (7)

7) La creación y fundación de la Sociedad Médica de la provincia de Buenos Aires según las actas Nº 1 y 2. La primera Comisión Directiva

Asambleas Constituyentes de la Sociedad Médica, mes de septiembre de 1910

Acta Nº 1

En la ciudad de La Plata, a 15 días del mes de septiembre de 1910, los médicos abajo firmantes autoconvocados, se reúnen en el Salón Blanco del “Sportman

Hotel”, para considerar la necesidad apremiante de la creación de un Centro Médico que actúe como:

- Poderoso vínculo de unión profesional;
- Palestra de noble emulación intelectual;
- Aunando energías para encauzar actividades dispersas;
- Prestigiando iniciativas laudables;
- Intensificador de la acción social de sus miembros;
- Anhelos de continuar ese movimiento constante hacia lo mejor que anima a la humanidad.

De común acuerdo, resuelven:

- 1 – Fundar una Asociación Médica
- 2 – Confiar la organización de la misma a una Comisión Provisoria, integrada por los señores doctores:

Presidente: Alejandro Korn

Secretarios: Giordano Bruno Cavazutti; Manuel C. Torrent

Vocales: Silvestre Oliva; Justo Garat; Estanislao Bejarano; Carlos Cometto, Vicente Gallastegui; Juan José Alsina; Pastor Molla Villanueva

La Comisión Provisoria, después de una serie de sesiones preparatorias, que tuvieron lugar en la dirección del

Sanatorio La Plata, que fuera cedido por el doctor Andrés G. Badi hijo, hizo llegar a todos los miembros del cuerpo médico platense, y también a colegas radicados en la Capital Federal que desempeñaban funciones profesionales en esta ciudad, la siguiente invitación:

La Plata, 26 de septiembre de 1910

Invitamos a Ud. a la reunión que tendrá lugar en el local de la Dirección General de Salubridad, de la calle 51, esquina 17, el viernes 30 del corriente, a las 8,30 hs. p. m. para tratar el siguiente

Orden del Día:

- 1 – Adopción de título nominal de la sociedad
- 2 – Sanción de los Estatutos
- 3 – Elección de la Comisión Directiva

Rogamos puntual asistencia, y saludamos atte.

Firman presidente y secretario de Comisión Provisoria.

Acta N° 2

Asamblea del 30 de septiembre de 1910

En la ciudad de La Plata, el 30 de septiembre de 1910, reunidos en el local

de la Dirección General de Salubridad Pública de la provincia de Buenos Aires, lo médicos presentes, anotados al margen de esta acta, siendo las 9 p. m., el doctor Alejandro Korn declara abierto el acto de la Asamblea.

Leída el acta anterior y el orden del día de la presente asamblea, se inicia el debate.

El doctor V. Centurión propone como título nominal de la nueva asociación “Sociedad Médica de la Provincia de Buenos Aires”, fundamentado sobre las ventajas que ésta podría ofrecer a los colegas radicados en otros sitios de la provincia, y éstos a su vez aportarían a la sociedad un importante contingente de energía, y así fue votada y aprobada su primera nominación.

El secretario, doctor Cavazzutti, procede a leer el proyecto de reglamento elaborado por la Comisión Provisoria. Se aprueba en general y luego se procede a discutir cada ítem en particular.

Se produce un animado debate donde intervienen los doctores Musante, Gallastegui, Echaniz, Molla Villanueva, Garat, centurión, Cieza Rodríguez y Cometto, éste último solicita que se haga constar en actas su voto en contra del artículo 8, que reglamenta el quórum para sesionar de la comisión directiva y se afirma que el número de miembros

debería ser de seis (la mitad) y no de tres como votó y apoyó la mayoría.

Se aprueba el siguiente reglamento de la “Sociedad Médica de la Provincia de Buenos Aires”:

Art. 1: La Sociedad Médica de la Provincia de Buenos Aires se propone los siguientes fines:

- a) cimentar la unión entre sus asociados y velar por los intereses profesionales;
- b) discutir y emitir opinión sobre todas aquellas cuestiones que entrando en el dominio de las Ciencias Médicas sean de interés público;
- c) realizar sesiones científicas, sobre temas de interés médico;
- d) instituir una biblioteca en su sede social.

Art. 2: La Sociedad Médica se compendia de: socios activos, adherentes, honorarios, correspondientes y transeúntes.

Art. 3: Para ser socio activo se requieren las siguientes condiciones:

- a) ser médico;
- b) ser presentado por un socio y sometido a aprobación por voto secreto de la CD, que lo aceptará o rechazará;

- c) pagar una cuota societaria mensual de 5 pesos.

Art. 4: Son socios adherentes los médicos residentes fuera del ejido de esta ciudad que estén radicados en la provincia de Buenos Aires y abonen cuota mensual de 2 pesos.

Art. 5: Los miembros honorarios y corresponsales son nombrados por la asamblea, los transeúntes por la CD.

Art. 6: La sociedad será administrada por una Comisión Directiva (CD), compuesta por un Presidente, un Vicepresidente, un Tesorero, dos Secretarios y cinco Vocales, que deben rendir cuentas de sus cometidos al finalizar sus mandatos.

Art. 7: Los miembros de la CD son elegidos entre los socios activos por asamblea y mayoría simple de votos, durarán 1 año y podrán ser reelegidos al finalizar sus períodos.

Art. 8: La CD sesionará con un mínimo de tres miembros presentes. La misma tendrá a su cargo:

- manejo de los intereses generales de la sociedad;
- su representación en el orden interno o externo;

- convocar a asambleas cuando sea necesario o cuando lo soliciten por escrito un mínimo de seis socios, dando a conocer el motivo de la convocatoria.

Art. 9: Para celebrar asambleas en la primera citación será necesaria la presencia de la mitad más uno de los socios activos, en la segunda citación con los socios presentes. Sus discusiones y funcionamiento se regirán por el reglamento de la Honorable Cámara de Diputados y en ella tendrá voz y votos los socios adherentes.

Art. 10: Las sesiones científicas serán dirigidas por un presidente *ad hoc*, designado en la sesión precedente por simple mayoría de votos o por la CD.

Luego de recordar el señor presidente que de acuerdo al artículo 7 del reglamento se darían por elegidos los candidatos por simple mayoría de votos, se pasa a un cuarto intermedio.

Se reabre la Asamblea designándose miembros ejecutores a los doctores Juan José Alsina, Manuel C. Torrent y Giordano Bruno Cavazzutti se procede a la votación. Se establecen empates para los siguientes cargos: vicepresidente (entre los doctores Gallastegui y Oliva) y

quinto vocal (entre los doctores Alsina y Molla Villanueva).

La votación definitiva arroja los siguientes resultados para integrar la primera CD para el período 1910-1911:

Presidente: Dr. Alejandro Korn.

Vicepresidente: Dr. Vicente Gallastegui

Tesorero: Dr. Silvestre Oliva

Secretarios: Dres. Giordano Bruno Cavazzutti y Manuel C. Torrent

Vocales: Estanislao Bejarano, Carlos Cometto, Vicente Centurión, Justo V. Garat, Pastor Molla Villanueva.

Se levanta la asamblea siendo las 11:50 p. m.

Firman al pie el presidente (A. K.) y el secretario (G. B. C.)

Corresponde al Libro de Actas, folios 1 a 6. (22) (7) (21)

8) ¿Quiénes fueron sus socios fundadores?

A continuación, se ofrece un cuadro con información sobre sus natalicios, año de graduación, actuación profesional y desaparición física.

<i>Apellido y nombre</i>	<i>Nacimiento</i>	<i>Graduación</i>	<i>Actuación profesional</i>	<i>Fallecimiento</i>
ABELLA, ENRIQUE	1881	1908	Médico cirujano, director del Hospital Italiano y de la Asistencia Pública	1948
ALMEIDA, A.	1857	1885	Médico municipal y de la policía.	s/d
ALSINA, ÁNGEL	1878	1901	Médico cirujano, farmacéutico. Director del Hospital San Juan de Dios (1903-1932). Docente de Cirugía en la UBA y en el Hospital Platense. Dictó el primer curso de Cirugía y fue director del Primer Sanatorio Privado Quirúrgico. Presidió la Sociedad Médica entre 1916 y 1917	1957
ALSINA, JUAN JOSÉ	1860	1890	Sin datos disponibles.	1930
BEJARANO, ESTANISLAO	1871	1898	Médico clínico y de familia. Director del Hospital Romero (1897-1898 y 1916-1917).	1937
CAVAZUTTI, GIORDANO BRUNO	1881	1908	Médico clínico, de adultos y niños, actuó en el Hospital de la Misericordia, en el Hospital de Niño, Hospital Italiano, Instituto Médico Platense. Liga Lucha Antituberculosa. Director General de Higiene de la provincia de Buenos Aires.	1963
CRISPO, FELIPE	1880	1906	Médico obstetra y ginecólogo. Fundador de la Escuela de Parteras – Hospital de la Misericordia.	1922
CIEZA RODRÍGUEZ, MANUEL	1882	1900	Médico cirujano del Hospital de la Misericordia, Policlínico. Profesor de la Escuela de Parteras y de Clínica Quirúrgica.	1956
COMETTO, CARLOS	1878	1905	Médico y farmacéutico. Pediatra	1938

<i>Apellido y nombre</i>	<i>Nacimiento</i>	<i>Graduación</i>	<i>Actuación profesional</i>	<i>Fallecimiento</i>
			de la Casa del Niño y Hospital de Niños. Director del Hospital de Niños. Creador y director del Cuerpo Médico Escolar y de la Escuela de Visitadores de Higiene.	
CENTURIÓN, VICENTE	1878	1902	Médico cirujano de los hospitales de la Misericordia, de Niños e Italiano.	1946
DOMÍNGUEZ, BENJAMÍN	1873	1902	Médico ginecólogo y obstetra del Hospital de la Misericordia. Director de la Maternidad.	1950
DURQUET, JOAQUÍN	1881	1906	Médico psiquiatra del Hospital M. Romero. Director (1917-1919, 1921, 1944). Director General de Higiene de la provincia de Buenos Aires.	1944
DEBENEDETTI, EMILIO	1871	1898 (en Italia)	Médico de la Sociedad de Socorros Mutuos de Italianos y en el Hospital Italiano.	1944
DE ELÍA, A.	s/d	s/d	Médico del Hospital de la Misericordia. Director interino.	s/d
GIBERT, ADOLFO	1882	1910	Médico obstetra y ginecólogo. Maternidad. Director de la Escuela de Partera.	1929
GARAT, JULIO	1876	1902	Médico de Policía y director de la Asistencia Pública. Director general de Higiene de la provincia de Buenos Aires.	1944
GALLASTEGUI, VICENTE	1859	1884	Médico, jefe de sala, director del Hospital de la Misericordia. Académico de la Universidad Provincial. Consejo Académico de la Facultad de Medicina y decano de la Facultad Química y Farmacia de la Universidad	1951

<i>Apellido y nombre</i>	<i>Nacimiento</i>	<i>Graduación</i>	<i>Actuación profesional</i>	<i>Fallecimiento</i>
			Provincial.	
KORN, ALEJANDRO	1860	1883	Médico, psiquiatra forense, médico legista de la Policía, médico rural, médico y director del Hospital de M. Romero (1897-1916). Filósofo, político, profesor universitario de Historia de la Filosofía en la UBA. Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Referente de la Reforma Universitaria y del ideario democrático socialista.	1936
MALENCHINI, FERNANDO	1867	1890 (en Florencia, Italia)	Contratado en el Instituto de Higiene Experimental en 1903 (luego Instituto Biológico). Médico biólogo, anatómo-patólogo, laboratorista. Profesor de Anatomía Biológica y Embriología en la Facultad de Agronomía y Veterinaria. Uno de sus hijos, Manuel Malenchini, fue un radiólogo de renombre internacional.	1934
MOLLA CATALÁN, ESTEBAN	1850	Se recibió en España y obtuvo la reválida en Argentina (s/d)	Médico y jefe de sala del Hospital de la Misericordia. Director. Profesor de la Facultad de Química y Farmacia.	1912
MOLLA VILLANUEVA, PASTOR	1878	1903	Médico cirujano y obstetra del Hospital de la Misericordia y Hospital Policlínica. Jefe de sala y director.	1931

<i>Apellido y nombre</i>	<i>Nacimiento</i>	<i>Graduación</i>	<i>Actuación profesional</i>	<i>Fallecimiento</i>
MARTÍNEZ BISSO, LEONOR	1885	1910	Médico obstetra y pediatra de la Maternidad y profesor de la Escuela de Parteras.	1956
MUSANTE, NICOLÁS	1850	1880	Médico del Hospital de la Misericordia. Dirección General de Salubridad.	1919
OYUELA, ALEJANDRO	1879	1905	Médico pediatra. Hospital de Niños. Director. Jefe de pabellón de Enfermedades Infecciosas.	1957
RAMOS MEJÍA, JUSTINO	1873	1898	Médico del Hospital de M. Romero y del Departamento Nacional de Higiene.	1935
TORRENT, MANUEL	s/d	s/d	Sin datos disponibles.	s/d
OLIVA, SILVESTRE	1863	1889	Médico pediatra Hospital Platense y Hospital de la Misericordia, Casa del Niño, Hospital de Niños. Director (1906-1912). Integró el Consejo Académico de la Facultad de Medicina de la Universidad Provincial y su consejo superior.	1922

9) Reseña biográfica de Alejandro Korn, su primer presidente

Nació en San Vicente (provincia de Buenos Aires) el 3 de marzo de 1860. Su padre, Carlos Adolfo Korn, era médico. Tanto él como su madre eran de nacionalidad prusiana (actual Alemania). Inicialmente, Carlos Korn siguió la carrera militar, llegó a ser oficial pero al negarse a reprimir a trabajadores textiles en las huelgas revolucionarias de 1848, por sus ideas liberales, fue condenado a muerte.

Sus amigos fraternos masones lo ayudaron a huir a Suiza, donde inició su carrera de médico y se graduó. Vinculado a grupos masones, emigra a Argentina y se radica en San Vicente, donde ejerce de médico y juez de paz, hasta su fallecimiento en 1903.

Alejandro era el mayor de los ocho hermanos del matrimonio Korn. Su único hermano varón, Mauricio, también fue médico. Recibió las primeras enseñanzas en el seno de su hogar. En 1877 se radicó en Buenos Aires, donde realizó

estudios en el Colegio Nacional y luego en la Facultad de Medicina de la UBA. Se graduó de médico en 1882. Sus prácticas y su tesis de doctorado las realizó sobre *Locura y crimen*, en base a sus experiencias en la Penitenciaría Nacional.

A los veintidós años, Korn se casó con María Villafañe. Ejerció su profesión como médico rural, forense en la policía en los pueblos de Navarro primero, luego en Ranchos, donde se radicó. En 1888 fue designado médico de la policía y en 1897 médico y luego director del Hospital Melchor Romero, designado por el gobernador, doctor Udaondo, médico y condiscípulo. Allí actuó hasta 1916. A partir de 1900 también trabajó en el nombrado hospital su hermano Mauricio.

Su labor como director fue sobresaliente. Incorporó el sistema de colonias y puso en marcha los conceptos de laborterapia y el sistema “open door”, desterrando y utilizando sólo por excepción o fuerza mayor, el enclaustramiento de los pacientes psiquiátricos.

En 1897, al ponerse en marcha la Universidad Provincial de La Plata, es designado vicerrector acompañando al rector, Dardo Rocha. En el año 1903 es designado profesor suplente de Historia de la Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y luego profesor titular

y consejero académico. En el año 1918 es elegido, por compartir los principios de la reforma universitaria, como el primer decano de la UBA electo por el voto estudiantil.

Como puede apreciarse, su personalidad fue polifacética y muy destacada en su primera profesión, la medicina, y en la otra, profunda y subyacente, que fue la filosofía. Su dominio del idioma alemán, por su medio familiar, le permitía acceder a todos los aportes del siglo XX de la escuela alemana a la filosofía.

Al igual que su padre, cultivó ideas, conductas y principios filosóficos sostenidos por la masonería, donde se inició a las 21 años, siendo declarado Gran Maestro a los 23 años. Compartió esta ideología con muchos de nuestros próceres y de los creadores de la Universidad Provincial y luego de la UNLP, contando entre otros a Dardo Rocha, Pedro Benoit, Vicente Gallastegui, Rafael Hernández y Joaquín V. González.

Su derrotero político fue el siguiente:

- Integró la UCR desde su fundación.
- 1894: fue electo diputado provincial.
- 1917: concejal de la ciudad de La Plata.

- 1918: se desafilia de la UCR y adhiere a las ideas socialistas. Escribe *Socialismo ético*.
- 1931: se afilia al Partido Socialista.
- 1934: convencional constituyente de la provincia de Buenos Aires.

Luego de 1916, momento en que se jubila de médico, se abocó plenamente a su profesión de filósofo y docente. Dictó muchas conferencias y publicó libros, entre ellos se destacan dos que tuvieron una impronta trascendente en Argentina y Latinoamérica, donde se convierte en paladín de la libertad, la democracia y el estado de derecho republicano. Sus obras cumbres, que sintetizan su ideología antipositivista, basadas en la libertad humana, la ética y la democracia son: *La libertad creadora* y *Axiología*, un estudio sobre la ética y los valores humanos.

El matrimonio Korn-Villafañe tuvo 7 hijos, de los que sobrevivieron a su infancia sólo 4. Sus dos hijos varones tuvieron una actividad dirigenal y social diferente a la de su padre, lo que implica que en ese ámbito familiar la tolerancia y la libertad creadora eran de por sí un estilo de vida. Prueba de ello es que uno de sus hijos, Alejandro Korn-Villafañe, se destacaría en la reforma universitaria, en el pensamiento católico y como pedagogo, mientras que Guillermo fue dirigente reformista de la izquierda,

periodista, dirigente socialista, diputado nacional y fundador del Teatro del Pueblo de La Plata.

Alejandro Korn fue considerado uno de los Cinco Sabios Pensadores que tuvo la ciudad de La Plata en los inicios del siglo XX, junto a:

- Paleontólogo y antropólogo: Florentino Ameghino.
- Biólogo: Carlos Spegazzini.
- Criminólogo: Juan Vucetich.
- Poeta: Pedro Bonifacio Palacios, "Almafuerte".
- Filósofo: Alejandro Korn.

Ellos hicieron realidad que la ciudad de La Plata, concebida desde sus orígenes como un centro de excelencia cultural abierto al mundo, por su diseño urbanístico, su Museo de Ciencias Naturales y su universidad, como un polo educativo y científico de investigación, se constituyera en uno de los faros culturales de América, abierto al mundo.

Alejandro Korn fallece en la ciudad de La Plata el día 3 de octubre de 1936.(5) (4) (1) (2) (6) 87) (9) (19) (11) (15) (20) (21) (22)

10) Influencia de la masonería en los hombres que constituyeron el país y sus instituciones

¿Qué es la masonería? ¿Cuáles son sus fines y objetivos?

- Busca el perfeccionamiento individual y grupal de la humanidad.
- Busca la igualdad entre los seres humanos.
- Humanidad organizada en sociedades libres y fraternales en búsqueda de justicia social.
- Sostener los principios de igualdad, libertad y fraternidad que triunfaron con la revolución francesa.
- Está en contra del sistema monárquico y del co-gobierno estado-iglesia, que lo mantuvo.
- No profesa dogma.
- Trabaja en la búsqueda de la verdad y el progreso de la humanidad, basado en la esencia, para la búsqueda del bienestar.
- Es respetuosa de las creencias relativas a la vida espiritual.
- No es una religión, y es respetuosa de ella.
- No es enemiga de ninguna iglesia.
- Es laicista y respeta credos individuales.
- No es una secta, ya que respeta la libertad de opinión.
- Se organiza en logias. La palabra logia deriva de las primeras agrupaciones de masones, obreros y artesanos de la

construcción que se reunían en locales denominados de esa manera.

- En las logias hay una pequeña puerta de entrada y una enorme para salir.

Los requisitos para ingresar son:

- Ser hombre o mujer libre.
- De buena reputación y conducta.
- Tolerante.
- No dogmático.
- Tomar decisiones racionales.
- Transparente comportamiento ético.
- Interés en el progreso humano colectivo e individual.
- Sustentar los derechos que la humanidad persiguió durante siglos y los concretó con la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Lista de algunas personas que tuvieron actuación destacada en la sociedad argentina y en la ciudad de La Plata, que profesaron la masonería:

- José de San Martín
- Domingo F. Sarmiento
- Rafael Hernández (senador provincial, que presentó y defendió el proyecto de la Universidad Provincial de La Plata)

- Dardo Rocha
- Joaquín V. González

Médicos relacionados con la UNLP y la Sociedad Médica de La Plata:

- Alejandro Korn (ingresa en la Logia Germania a los 21 años; a los 23 se lo designa Gran Maestro en la Logia N° 80 de La Plata)
- Silvestre Oliva
- Celestino Arce
- Jorge Gorostiaga
- Ramón J. Díaz
- Gustavo Bass
- Vicente Gallastegui
- Joaquín V. González
- Florentino Ameghino
- Pedro Benoit
- Carlos Spegazzini

(13) (17)

11) Sociedad Médica de La Plata (capital de la provincia de Buenos Aires, Argentina). Colegas médicos que integraron sus comisiones directivas por períodos reglamentarios desde su fundación en 1910 hasta el 2010

(22)

1ª Comisión Directiva (período 1910-1911)

Presidente: Alejandro Korn
Vicepresidente: Vicente Gallastegui
Secretario general: Giordano Bruno

Cavazzutti

Secretario de Actas: Manuel C. Torrent
Tesorero: Silvestre Oliva

Vocales: Estanislao Bejarano; Carlos Cometto; Vicente Centurión; Justo Garat; Pastor Molla Villanueva.

2ª Comisión Directiva (período 1911-1912)

Presidente: Juan P. Riera

Vicepresidente: Vicente Gallastegui

Secretario general: Juan José Alsina

Secretario de Actas: Rafael Román

Tesorero: Emilio Debenedetti

Vocales: Vicente Centurión, Pastor Molla Villanueva, Nicolás Musante, Pedro Goenaga, Alejandro Korn.

3ª Comisión Directiva (período 1912-1913)

Presidente: Justo Garat

Vicepresidente: Carlos Cometto

Secretario general: Joaquín Durquet

Secretario de Actas: Leonor Martínez Bisso

Tesorero: Esteban Molla Catalán

Vocales: Alejandro Oyuela, Rodolfo Rossi, Ángel Alsina, Giordano Bruno Cavazzutti.

4ª Comisión Directiva (período 1913-1914)

Presidente: Pedro Belou

Vicepresidente: Ángel Alsina

Secretario general: Miguel Argüello

Secretario de Actas: Leonor Martínez

Bisso

Tesorero: Esteban Molla Catalán

Vocales: Vicente Centurión, Alejandro Oyuela, Carlos Cometto, Enrique Abella, Pastor Molla Villanueva.

5ª Comisión Directiva (período 1914-1915)

Presidente: Pedro Belou

Vicepresidente: Giordano Bruno Cavazzutti

Secretario general: Miguel Argüello

Secretario de Actas: Leonor Martínez

Bisso

Tesorero: Juan José Alsina

Vocales: Alejandro Korn, Adolfo Gibert, Manuel Cieza Rodríguez, Carlos Cometto, Manuel Torrent.

6ª Comisión Directiva (período 1915-1916)

Presidente: Ángel Alsina

Vicepresidente: Guillermo O'Reilly

Secretario general: Basilio Castrillón

Secretario de Actas: Rodolfo Crota.

Tesorero: Carlos Cometto

Vocales: Giordano Bruno Cavazzutti, Pastor Molla Villanueva, Alejandro Korn, Enrique Abella, Rodolfo Rossi.

7ª Comisión Directiva (período 1916-1917)

Presidente: Carlos Cometto

Vicepresidente: Giordano Bruno Cavazzutti

Secretario general: Eusebio Alsina

Secretario de Actas: Carlos Reyna

Tesorero: Matías Torrontegui

Vocales: Ángel Alsina, Luis Carboni, Vicente Centurión, Alejandro Korn, Rodolfo Rossi.

8ª Comisión Directiva (período 1917-1918)

Presidente: Pedro Pando

Sin datos sobre el resto de la CD de ese período.

9º Comisión Directiva (período 1918-1919)

Presidente: Vicente Centurión

Vicepresidente: Giordano Bruno Cavazzutti

Secretario General: Rodolfo Crota

Secretario de Actas: Rodolfo Rossi

Tesorero: Matías Torrontegui

Vocales: Diego Argüello, Ángel Alsina,
A. Castedo, M. Giaccio, Mariano Korn.

10ª Comisión Directiva (período 1919-1921)

Presidente: Rodolfo Crota

Vicepresidente: Justo Garat

Secretario general: Horacio
Sagastume

Secretario de Actas: Diego Argüello

Tesorero: Giordano Bruno Cavazzutti

Vocales: Carlos Cometto, Vicente
Centurión, Carlos Alsina, Domingo
Unchalo, Rodolfo Rossi.

Se prorroga el período de la CD por
acuerdo con la filial de Buenos Aires.

11ª Comisión Directiva (período 1921-1922)

Presidente: Diego Argüello

Vicepresidente: Rodolfo Rossi.

Secretario general: Rodolfo Crota

Tesorero: Alejandro Oyuela

Vocales: Alberto M. Cavazzuti,
Eduardo Caselli, Eusebio Albino.

12ª Comisión Directiva (período 1922-1923)

Presidente: Rodolfo Rossi

Vicepresidente: Moisés Jerez

Secretario: Francisco Guerrini

Tesorero: Luis F. Cieza Rodríguez

Vocales: Leonor Martínez Bisso, Juan
J. Gatti, José D. Méndez.

13ª Comisión Directiva (período 1923-1924)

Presidente: Giordano Bruno Cavazzutti

Vicepresidente: Horacio Sagastume

Secretario: Domingo Unchalo

Tesorero: Leopoldo Serra

Vocales: Ernesto Othaz, Ernesto
Mendy, Alberto Devolt.

14ª Comisión Directiva (período 1924-1925)

Presidente: Diego Argüello

Vicepresidente: José Méndez

Secretario: Carlos Madrid

Tesorero: Leopoldo Serra

Vocales: Martín Calvo, Leonor
Martínez Bisso, Ernesto Othaz.

15ª Comisión Directiva (período 1925-1926)

Presidente: Alberto Mario Cavazzutti

Vicepresidente: Juan A. Castedo

Secretario: Carlos Alsina

Tesorero: Leopoldo Serra

Vocales: Antonio Igartúa, Genaro
Cocozella, Domingo Unchalo.

16ª Comisión Directiva (período 1926-1927)

Presidente: Eusebio Alsina

Vicepresidente: José Méndez

Secretario: Arturo Menéndez

Tesorero: Leopoldo Serra

Vocales: Rodolfo Rossi, Luis F. Cieza Rodríguez, Diego Argüello.

17ª Comisión Directiva (período 1927-1928)

Presidente: Francisco Guerrini

Vicepresidente: José D. Méndez

Secretario: Eugenio Becerra

Tesorero: Leopoldo Serra

Vocales: Eusebio Alsina, Federico Christmann, Luis F. Cieza Rodríguez.

18ª Comisión Directiva (período 1928-1929)

Sin datos disponibles.

19ª Comisión Directiva (período 1929-1930)

Presidente: Miguel Argüello

Vicepresidente: Federico Christmann

Secretario: Inocencio Canestri

Tesorero: Cayetano Pepe

Vocales: José D. Méndez, Rodolfo Lazzaro, Ernesto Viviani.

20ª Comisión Directiva (período 1930-1931)

Presidente: Manuel Estiú

Vicepresidente: Cayetano Pepe

Secretario: Federico Christmann

Tesorero: Juan C. Martínez

Vocales: Francisco D'Ovidio, Francisco Laborde, Luis F. Cieza Rodríguez, Flavio Brasco.

21ª Comisión Directiva (período 1931-1932)

Presidente: Federico Christmann

Vicepresidente: José Méndez

Secretario: Rafael Romano Yalour

Tesorero: Paulino Roja

Vocales: Raúl Escaray, Flavio Brasco, Raúl Mayer.

22ª Comisión Directiva (período 1932-1933)

Presidente: Cayetano Pepe

Vicepresidente: Juan C. Martínez

Secretario: Francisco Laborde

Tesorero: Francisco D'Andrea

Vocales: Manuel del Carril, Roberto Pereyra, Manuel Estiú.

23ª Comisión Directiva (período 1933-1934)

Presidente: José Méndez
Vicepresidente: Horacio Sagastume
Secretario: Inocencio Canestri
Tesorero: Rodolfo Girotto
Vocales: Idelfonso López Andrade,
Rómulo Lambre, Juan J. Crico.

24ª Comisión Directiva (período 1934-1935)

Presidente: Juan Carlos Martínez
Vicepresidente: Emilio Cortelezzi
Secretario: Julio Lyonet
Tesorero: Santiago Gorostiague
Vocales: Manuel del Carril, Manuel Seco, Francisco Alustiza.

25ª Comisión Directiva (período 1935-1936)

Presidente: Manuel Estiú
Vicepresidente: Manuel del Carril
Secretario: Victorio Nacif
Tesorero: Francisco Schiffino
Vocales: Néstor Mercader, Tomás Pessacq, Adolfo Eiras.

26ª Comisión Directiva (período 1936-1937)

Presidente: Horacio Sagastume
Vicepresidente: Juan C. Martínez
Secretario: Néstor Mercader

Vocales: Manuel del Carril, Federico Lozano, Francisco Unchalo.

27ª Comisión Directiva (período 1937-1938)

Presidente: Diego Argüello
Vicepresidente: Luis F. Cieza Rodríguez
Secretario: Federico Lozano
Tesorero: Santiago Gorostiague
Vocales: Eduardo Caselli, Manuel del Carril, Fernando D'Amelio.

28ª Comisión Directiva (período 1938-1939)

Presidente: Francisco D'Ovidio
Vicepresidente: Eusebio Albina
Secretario: Santiago Gorostiague
Tesorero: Poerio Lambre.
Vocales: Fidel Maciel Crespo, Inocencio Canestri, Julio Lyonel.

29ª Comisión Directiva (período 1939-1940)

Presidente: Federico Lozano
Vicepresidente: Fidel Maciel Crespo
Secretario: Homero Osacar
Tesorero: Ramón Tau
Vocales: Eduardo Caselli, Francisco Arena, Herminio Zatti.

30ª Comisión Directiva (período 1940-1942)

Presidente: Fidel Maciel Crespo
Vicepresidente: Paulino Rojas
Secretario: Alberto Zambosco
Tesorero: Edmundo Vanni
Vocales: Julio Lyonel, Luis Pedemonte, Héctor Giglio.

31ª Comisión Directiva (período 1942-1943)

Presidente: Federico Christmann
Vicepresidente: Fidel Maciel Crespo
Secretario: Luciano Andrieu
Tesorero: Plácido Seara
Vocales: Nicodemo Scenna, José Belingi, Evaristo Lagrava.

32ª Comisión Directiva (período 1943-1944)

Presidente: Federico Christmann
Vicepresidente: Fidel Maciel Crespo
Secretario: Luciano Andrieu
Secretario de actas: José Belingi
Tesorero: Plácido Seara
Vocales titulares: Evaristo Lagrava, Nicodemo Scenna
Vocales suplentes: Rodolfo Rossi, Mario Cháneton, Héctor Giglio.

33ª Comisión Directiva (período 1944-1945)

Presidente: Fidel Maciel Crespo
Vicepresidente: Manuel del Carril
Secretario: Enrique Carri
Tesorero: Herminio Zatti
Vocales titulares: Edmundo Vanni, José Morano Brandi
Vocales suplentes: Víctor Bach, Fidel Schaposnik, Alcides Conti.

34ª Comisión Directiva (período 1945)

Presidente: Luis Felipe Cieza Rodríguez
Vicepresidente: Julio Lyonel
Secretario general: Mario Cháneton
Secretario de actas: José Belingi
Tesorero: Francisco Unchalo
Vocales titulares: Rodolfo Falcioni, Osvaldo Zingoni.
Vocales suplentes: Héctor Alustiza, Pablo Caselli, Nicodemo Scenna.

35ª Comisión Directiva (período 1945-1946)

Presidente: P. Lambre
Vicepresidente: José Morano Brandi
Secretario: Edmundo Vanni
Tesorero: Francisco Unchalo
Vocales titulares: Rodolfo Rossi, Francisco Arambarri

Vocales suplentes: Esperanza Gurevich, C. Mercader, Fidel Schaposnik.

36ª Comisión Directiva (período 1946-1947)

Presidente: José Morano Brandi

Vicepresidente: Domingo Unchalo

Secretario general: Francisco Laborde

Secretario de actas: José Abel Triacca

Tesorero: Victorio Nassif

Vocales titulares: E. Erzi, Vicente Albano.

37ª Comisión Directiva (período 1947-1948)

Presidente: Domingo Unchalo

Vicepresidente: Federico Christmann

Secretario general: Herminio Zatti

Secretario de actas: José Triacca

Tesorero: Fidel Schaposnik

Vocales titulares: Hugo Orlandi, Carlos Blanco

Vocales suplentes: Paulino Rojas, Luis Felipe Cieza Rodríguez, Ernesto Othaz.

38ª Comisión Directiva (período 1948-1949)

Presidente: Federico Christmann

Vicepresidente: José Morano Brandi

Secretario general: Herminio Zatti

Tesorero: Antonio Julio Scafatti

Vocales titulares: Adolfo Carri, Juan Carlos Méndez.

Vocales suplentes: Rodolfo Rossi, Carlos Zingano, Francisco Unchalo.

39ª Comisión Directiva (período 1949-1950)

Presidente: José Morano Brandi

Vicepresidente: Rodolfo Rossi

Secretario general: Fidel Schaposnik

Secretario de actas: Héctor V. Caíno

Tesorero: Antonio Julio Scafatti

Vocales titulares. Juan C. Méndez, Adolfo Coni.

Vocales suplentes: Arturo Cabarrou, Antonio Pelusso, Luis Bergna.

40ª Comisión Directiva (período 1950-1951)

Presidente: Rodolfo Rossi

Vicepresidente: Federico Lozano

Secretario general: Fidel Schaposnik

Secretario de actas: Hugo Maggi

Tesorero: Antonio Julio Scafatti

Vocales titulares: Héctor V. Caíno, Arturo Cabarrou

Vocales suplentes: Francisco Arena, Jorge Deschamps, Fernando D'Amelio.

41ª Comisión Directiva (período 1951-1952)

Presidente: Federico Lozano

Vicepresidente: Jorge Mainetti
Secretario general: Fidel Schaposnik
Secretario de actas: Hugo Maggi

Tesorero: Eduardo Daneri

Vocales titulares: Jorge Da Silva,
Rodolfo Di Salvo.

Vocales suplentes: Benito Ruiz
Mosciadro, Carlos Blanco, Oscar Zardini.

42ª Comisión Directiva (período 1952-1953)

Presidente: Jorge Mainetti

Vicepresidente: Paulino Rojas

Secretario general: Héctor V. Caíno

Secretario de actas: Luis Barbera

Tesorero: Isidro Mendoza Peña

Vocales titulares: Benito Ruiz
Mosciadro, Carlos Blanco.

43ª Comisión Directiva (período 1953-1954)

Presidente: Paulino Rojas

Vicepresidente: Fernando D'Amelio

Secretario general: Héctor V. Caíno

Secretario de actas: Jorge Deschamps

Tesorero: Francisco Arambarri

Vocales titulares: Domingo Valenzuela,
Luis Bergna.

Vocales suplentes: Alcides Conti,
Onofre Aysaguer, Luis Pianzola.

44ª Comisión Directiva (período 1954-1955)

Presidente: Fernando D'Amelio

Vicepresidente: Federico Christmann

Secretario general: Héctor V. Caíno

Secretario de actas: Jorge Deschamps

Vocales titulares: Arturo Cabarro,
Julio Roselli.

Vocales suplentes: Francisco Arena,
Onofre Aysaguer, Isaac Pérez Núñez.

45ª Comisión Directiva (período 1956-1957)

Presidente: Manuel del Carril

Vicepresidente: Fidel Schaposnik

Secretario general: Jorge Deschamps

Secretario de actas: Rodolfo Castro

Tesorero: Luis Bergna

Vocales titulares: Luis Barbera, Juan
C. Escalante.

Vocales suplentes: Eduardo Acebal,
Rodolfo Contreras, Ricardo Delledonne.

46ª Comisión Directiva (período 1957-1958)

Presidente: Fidel Schaposnik

Vicepresidente: Santiago Gorostiague

Secretario general: Jorge Deschamps

Secretario de actas: Néstor Bianchi

Tesorero: Luis Bergna

Vocales titulares: Aníbal Bourimborde, Eduardo Daneri.

Vocales suplentes: Alberto Zambosco, Sergio Vázquez, Héctor P. Vera.

47ª Comisión Directiva (período 1958-1959)

Presidente: Santiago Gorostiague

Vicepresidente: Rodolfo Romero

Secretario general: Arturo Wilks

Secretario de actas: Jorge Morano

Tesorero: Juan Elverdin

Vocales titulares: Jorge Deschamps, Jorge Martínez.

Vocales suplentes: Osvaldo Bravi, Juan C. De Falco.

48ª Comisión Directiva (período 1959-1960)

Presidente: Rodolfo Romero

Vicepresidente: Francisco Arena

Secretario general: Arturo Wilks

Secretario de actas: Enrique Cabrera

Tesorero: Juan Miguel Elverdin

Vocales titulares: David Grinfeld, Argentino Tebaldi.

Vocales suplentes: Héctor Carri, Juan Grosso, Carlos Pastor.

49ª Comisión Directiva (período 1960-1961)

Presidente: Francisco Arena

Vicepresidente: Salomón Zabludovich

Secretario general: Arturo Wilks

Secretario de actas: Héctor Carri

Vocales titulares: Néstor Bianchi, Rodolfo Cosentino.

Vocales suplentes: Jorge Moran, Omar Molina Ferrer, Aníbal Bourimborde.

50ª Comisión Directiva (período 1961-1962)

Presidente: Salomón Zabludovich

Vicepresidente: Arturo Wilks

Secretario general: Héctor Carri

Secretario de actas: Frutos Ortiz

Tesorero: César Limousin

Vocales titulares: José Lagruta, Carlos Vinai

Vocales suplentes: José Belingi, Raúl Echeverría.

51ª Comisión Directiva (período 1962-1963)

Presidente: Arturo Wilks

Vicepresidente: Héctor Caíno

Secretario general: Héctor Carri

Secretario de actas: Frutos Ortiz

Tesorero: Juan Elverdin

Vocales titulares: Rolando Dalprato, David Grinfeld

Vocales suplentes: Bernardo Manzano, Jorge Martínez, Ángel Pineda.

52ª Comisión Directiva (período 1963-1964)

Presidente: Héctor Caíno

Vicepresidente: Arturo Cabarrou

Secretario general: Héctor Carri

Secretario de actas: Ángel Pineda

Tesorero: Jorge Deschamps

Vocales titulares: Onofre Aysaguer,
José Lagruta

Vocales suplentes: César Castedo,
Marcos Saleme, Hugo Maggi.

53ª Comisión Directiva (período 1964-1965)

Presidente: Arturo Cabarrou

Vicepresidente: Federico Christmann

Secretario general: Carlos Bellone

Secretario de actas: Jorge E. Salvioli

Tesorero: Rodolfo di Salvo

Vocales titulares: Bernardo Manzino,
Néstor Vigo.

Vocales suplentes: Néstor Bianchi,
Hugo Maggi, Oscar Zardini.

54ª Comisión Directiva (período 1965-1966)

Presidente: Luciano Andreau

Vicepresidente: Isidro Mendoza Peña

Secretario general: Eduardo Verzini

Secretario de actas: Denis Pawlow

Tesorero: Carlos Cingano

Vocales titulares: Carlos Vinai, Juan C.
Defalco

Vocales suplentes: Edwin Montero
Vázquez, Héctor Alustiza.

55ª Comisión Directiva (período 1966-1967)

Presidente: Isidro Mendoza Peña

Vicepresidente: César Castedo

Secretario general: Eduardo Verzini

Secretario de actas: Denis Pawlow

Tesorero: Carlos Cingano

Vocales titulares: Carlos Vinai, Omar
Molina Ferrer

Vocales suplentes: Jaime Piscorn,
Norberto Cellerino, Francisco Schiffini.

56ª Comisión Directiva (período 1967-1968)

Presidente: César Castedo

Vicepresidente: Carlos Cingano

Secretario general: Enrique Mallo

Secretario de actas: Ricardo Sánchez

Tesorero: Leonardo Barletta

Vocales titulares: Carlos Vinai, Ricardo
Reca.

Vocales suplentes: Raúl Pis Díez, Luis
Agostino.

57ª Comisión Directiva (período 1968-1969)

Presidente: Carlos Cingano

Vicepresidente: Carlos Vinai

Secretario general: Enrique Mallo
Secretario de actas: Leonardo Barletta
Tesorero: Benito Ruiz Mosciadro

Vocales titulares: Rodolfo Cosentino,
Carlos Ruano

Vocales suplentes: Raúl Diez, Denis
Pawlow.

58ª Comisión Directiva (período 1969-1970)

Presidente: Carlos Vinai

Vicepresidente: Luis Pianzola

Secretario general: Enrique Mallo

Secretario de actas: Leonardo Barletta

Tesorero: Jorge Martínez

Vocales titulares: Raúl Pis Díez, Carlos
Ruano

Vocales suplentes: Denis Pawlow,
Héctor Lardani, Ricardo Drut.

59ª Comisión Directiva (período 1970-1971)

Presidente: Luis Pianzola

Vicepresidente: Francisco Curcio

Secretario general: Denis Pawlow

Secretario de actas: Raúl Pis Díez

Tesorero: Jorge Martínez

Vocales titulares: Luis Bergna, Enrique
Mallo

Vocales suplentes: Horacio Curcio,
Ricardo Drut.

60ª Comisión Directiva (período 1971-1972)

Presidente: Francisco Curcio

Vicepresidente: Luis Bergna

Secretario general: Denis Pawlow

Secretario de actas: Raúl Pis Díez

Tesorero: Jorge Martínez

Vocales titulares: Humberto Gualdoni,
Carlos Varela

Vocales suplentes: Ricardo Drut, Félix
Canestri, Horacio Curcio.

61ª Comisión Directiva (período 1972-1973)

Presidente: Luis Bergna

Vicepresidente: Martín Vucetich

Secretario general: Denis Pawlow

Tesorero: Humberto Gualdoni

Vocales titulares: Jorge Morano,
Miguel Maldonado.

Vocales suplentes: Luis Touceda, Erik
D'Ovidio, Miguel Salvioli.

62ª Comisión Directiva (período 1973-1974)

Presidente: Alejandro Arias

Vicepresidente: Eduardo Acebal

Secretario general: Omar Varela

Secretario de actas: Ricardo Drut

Tesorero: Mario Migliorero

Vocales titulares: Hugo Maggi, Felipe Bolaños

Vocales suplentes: Ricardo Drut, Jorge Liberati, Edgar Ferrari

63ª Comisión Directiva (período 1974-1975)

Presidente: Bernardo Manzino

Vicepresidente: Jorge Salvioli

Secretario general: Omar Varela

Secretario de actas: Jorge Defelitto

Tesorero: Mario Migliorero

Vocales titulares: Hugo Maggi, Rubén De Marco

Vocales suplentes: Domingo Negri, Vicente Primerano, José María Gutiérrez.

64ª Comisión Directiva (período 1975-1976)

Presidente: Jorge Salvioli

Vicepresidente: Mario Migliorero

Secretario general: Rubén De Marco

Secretario de actas: Ricardo Drut

Tesorero: Alberto Luchina

Vocales titulares: José M. Gutiérrez, Julio Scaglia

Vocales suplentes: César losquin, Vicente Primerano, Carlos Scaffini.

65ª Comisión Directiva (período 1976-1977)

Presidente: Mario Migliorero

Vicepresidente: Alberto Luchina

Secretario general: Rubén De Marco

Secretario de actas: Julio Scaglia

Tesorero: Carlos Varela

Vocales titulares: José M. Gutiérrez, César losquin

Vocales suplentes: Alberto Echazarreta, Roberto Manuele, Jorge Martínez.

66ª Comisión Directiva (período 1977-1978)

Presidente: Alberto Luchina

Vicepresidente: Oscar Giacomantone

Secretario general: Rubén De Marco

Secretario de actas: Julio Scaglia

Tesorero: José M. Gutiérrez

Vocales titulares: Edgar Calvo, Roberto Manuele

Vocales suplentes: Gustavo Gómez, Héctor Barrera, Jorge Martínez.

67ª Comisión Directiva (período 1978-1979)

Presidente: Oscar Giacomantone

Vicepresidente: Jorge Trueba

Secretario general: Pedro Belloni

Secretario de actas: Emilio Fraquelli

Tesorero: César losquin

Vocales titulares: Luis Touceda, Juan Cendagorta

Vocales suplentes: Marcelo Neuman,
Eduardo D'Agostino, Héctor Barrera.

68ª Comisión Directiva (período 1979-1980)

Presidente: Jorge Trueba

Vicepresidente: Roberto Castelletto

Secretario general: Pedro Belloni

Secretario de actas: Luis Touceda

Tesorero: César losquin

Vocales titulares: Juan Cendagorta,
Julio Scaglia

Vocales suplentes: Jorge Martínez,
Félix Adamo, Miguel Salvioli.

69ª Comisión Directiva (período 1980-1981)

Presidente: Roberto Castelletto

Vicepresidente: Jorge Salvioli

Secretario general: Pedro Belloni

Secretario de actas: Héctor Barrera

Tesorero: César losquin

Vocales titulares: Kelvin Herrero
Ducloux

Vocales suplentes: Alberto Cinalli,
Julio Scaglia, Carlos Pagella.

70ª Comisión Directiva (período 1981-1982)

Presidente: Jorge E. Salvioli

Vicepresidente: Rubén De Marco

Secretario general: Pedro O. Belloni

Secretario de actas: Héctor Barrera

Tesorero: Julio C. Scaglia

Vocales titulares: Horacio Pianzola,
Alberto Cinalli

Vocales suplentes: Marcelo Pastor,
Juan C. Babini, Héctor Caíno.

71ª Comisión Directiva (período 1982-1983)

Presidente: Rubén De Marco

Vicepresidente: Carlos Varela

Secretario general: Julio C. Scaglia

Secretario de actas: Héctor Barrera

Tesorero: José M. Gutiérrez

Vocales titulares: Norberto Cédola,
Herbert Chappa

Vocales suplentes: Marcelo Pastor,
Héctor Caíno, Horacio Carbajal.

72ª Comisión Directiva (período 1983-1984)

Presidente: Carlos Varela

Vicepresidente: Ricardo Sánchez

Secretario general: Julio C. Scaglia

Secretario de actas: Héctor Caíno

Tesorero: Enrique Mallo

Vocales titulares: Herbert Chappa,
Amadeo Esposto

Vocales suplentes: Alfredo Vitale,
Roberto Manuele, Hugo Álvarez.

73ª Comisión Directiva (período 1984-1985)

Presidente: Ricardo Sánchez
Vicepresidente: Enrique Mallo
Secretario general: Julio C. Scaglia
Secretario de actas: Amadeo Esposto
Tesorero: Héctor Caíno
Vocales titulares: Roberto Manuele,
Hugo Álvarez

Vocales suplentes: Alfredo Vitale,
Horacio Pianzola, Fernando Bruno.

74ª Comisión Directiva (período 1985-1986)

Presidente: Enrique Mallo
Vicepresidente: Héctor Caíno
Secretario general: Amadeo Esposto
Secretario de actas: Raúl Fernández
Tesorero: Luis Touceda

Vocales titulares: Roberto Manuele,
Hugo Álvarez

Vocales suplentes: Alfredo Vitale,
Horacio Pianzola, Fernando Bruno.

75ª Comisión Directiva (período 1986-1987)

Presidente: Héctor Caíno
Vicepresidente: Luis Touceda
Secretario general: Raúl Fernández
Secretario de actas: Osvaldo Farina
Tesorero: Amadeo Esposto

Vocales titulares: Roberto Manuele,
Hugo Álvarez

Vocales suplentes: Alfredo Vitale,
Horacio Pianzola, Carlos Klein.

76ª Comisión Directiva (período 1987-1988)

Presidente: Luis A. Touceda
Vicepresidente: Edwin Montero
Vásquez

Secretario general: Osvaldo Farina
Secretario de actas: Carlos Klein
Tesorero: Alfredo Vitale

Vocales titulares: Roberto Manuele,
Hugo Álvarez

Vocales suplentes: Eduardo
Echeverría, Dante Bertoni, Marcelo
Pianzola.

77ª Comisión Directiva (período 1988-1989)

Presidente: Edwin Montero Vásquez
Vicepresidente: Alberto Re

Secretario general: Osvaldo Farina
Secretario de actas: Alicia Sánchez
Tesorero: Alfredo Vitale

Vocales titulares: Roberto Manuele,
Hugo Álvarez

Vocales suplentes: Eduardo
Echeverría, Dante Bertoni, Marcelo
Pianzola.

78ª Comisión Directiva (período 1989-1990)

Presidente: Alberto Ré

Vicepresidente: Alfredo Vitale

Secretario general: Marcelo Pianzola

Secretario de actas: Gabriel Lupi

Tesorero: Osvaldo Farina

Vocales titulares: Ricardo Cerdá,
Eduardo Mendoza Peña

Vocales suplentes: Eduardo
Echeverría, Dante Bertoni, Mario
Crispiani.

79ª Comisión Directiva (período 1990-1991)

Presidente: Alfredo Vitale

Vicepresidente: Osvaldo Farina

Secretario general: Marcelo Pianzola

Secretario de actas: Gabriel Lupi

Tesorero: Raúl Fernández

Vocales titulares: Juan Jorge Moirano,
Luis del Soldato

Vocales suplentes: Amadeo Esposto,
Diego Ortale, Jorge Núñez.

80ª Comisión Directiva (período 1991-1992)

Presidente: Osvaldo Farina

Vicepresidente: Amadeo Esposto

Secretario general: Marcelo Pianzola

Secretario de actas: Gabriel Lupi

Tesorero: Alfredo Vitale

Vocales titulares: Juan Jorge Moirano,
Manuel Capurro

Vocales suplentes: Héctor Caíno,
Alfredo Casaliba, Stella Martínez.

81ª Comisión Directiva (período 1992-1993)

Presidente: Amadeo Esposto

Vicepresidente: Juan Jorge Moirano

Secretario general: Tomás Morín

Secretario de actas: Miguel A.
Vázquez

Tesorero: Gabriel Lupi

Vocales titulares: Alfredo Vitale,
Marcelo Pianzola

Vocales suplentes: Domingo Negri,
Stella Martínez, Alfredo Arturi.

82ª Comisión Directiva (período 1993-1994)

Presidente: Juan J. Moirano

Vicepresidente: Domingo Negri

Secretario general: Tomás Morín

Secretario de actas: Miguel A.
Vázquez

Tesorero: Gabriel Lupi

Vocales titulares: Marcelo Pianzola,
Norberto Cédola.

Vocales suplentes: Alfredo Arturi,
Ángel Krenkel, Néstor Chopita.

83ª Comisión Directiva (período 1994-1995)

Presidente: Domingo Negri
Vicepresidente: Norberto Cédola
Secretario general: Tomás Morín
Secretario de actas: María del Carmen

Besozzi

Tesorero: Gabriel Lupi
Vocales titulares: Marcelo Piazola,
Luis Miranda

Vocales suplentes: Raúl Fernández,
Mercedes García, Juan Carlos Babini.

84ª Comisión Directiva (período 1995-1996)

Presidente: Norberto Cédola
Vicepresidente: Tomás Morín
Secretario general: Jorge Pan
Secretario de actas: María del C.

Besozzi

Tesorero: Gabriel Lupi
Vocales titulares: Marcelo Piazola,
Raúl Fernández

Vocales suplentes: Mercedes García,
Juan Cendagorta, Félix Corrons.

85ª Comisión Directiva (período 1996-1997)

Presidente: Tomás Morín
Vicepresidente: Héctor Caíno
Secretario general: Jorge A. Pan
Secretario de actas: María del C.

Besozzi

Tesorero: Gabriel Lupi

Vocales titulares: Marcelo Piazola,
Raúl Fernández

Vocales suplentes: Mercedes García,
Juan Cendagorta, Félix Corrons.

86ª Comisión Directiva (período 1997-1998)

Presidente: Héctor Caíno
Vicepresidente: Raúl Fernández
Secretario general: Jorge Pan
Secretario de actas: María del C.

Besozzi

Tesorero: Gabriel Lupi
Vocales titulares: Marcelo Piazola,
Mercedes García

Vocales suplentes: Juan Cendagorta,
Félix Corrons, Marcelo Passarello.

87ª Comisión Directiva (período 1998-1999)

Presidente: Raúl H. Fernández
Vicepresidente: Jorge Pan
Secretario general: Amílcar Barros
Secretario de actas: Federico Cédola
Tesorero: Gabriel Lupi

Vocales titulares: Marcelo Piazola,
Juan Cendagorta

Vocales suplentes: Félix Corrons,
Marcelo Passarello, Héctor Pascua.

88ª Comisión Directiva (período 1999-2000)

Presidente: Jorge Pan

Vicepresidente: Gabriel Lupi

Secretario general: Amílcar Barros

Secretario de actas: Jorge Burro

Tesorero: Juan Cendagorta

Vocales titulares: Marcelo Pianzola,

Horacio Moirano

Vocales suplentes: Néstor Chopita,
Mercedes García, Graciela Magnoni.

89ª Comisión Directiva (período 2000-2001)

Presidente: Gabriel Lupi

Vicepresidente: Marcelo Pianzola

Secretario general: Amílcar Barros

Secretario de actas: Eva Gisela

Siquiroff

Tesorero: Juan Cendagorta

Vocales titulares: Horacio Moirano,
Daniel Corsiglia

Vocales suplentes: Raúl Simonetto,
Jorge C. Burré, Manuel Juárez.

90ª Comisión Directiva (período 2001-2002)

Presidente: Marcelo Pianzola

Vicepresidente: Juan Cendagorta

Secretario general: Federico Cédola

Secretario de actas: Eva Gisela

Siquiroff

Tesorero: Amílcar Barros

Vocales titulares: Daniel Corsiglia,
Alberto Lerbau

Vocales suplentes: Daniel Simonetto,
Jorge Burré, Manuel Juárez.

91ª Comisión Directiva (período 2002-2003)

Presidente: Juan Cendagorta

Vicepresidente: Daniel Corsiglia

Secretario general: Federico Cédola

Secretario de actas: Eva Gisela
Siquiroff

Tesorero: Daniel Simonetto

Vocales titulares: Amílcar Barros,
Jorge Burré

Vocales suplentes: Alberto Lerbau,
Héctor Pasena, Jorge Suñol.

92ª Comisión Directiva (período 2003-2004)

Presidente: Daniel Corsiglia

Vicepresidente: Amílcar Barros

Secretario general: Federico Cédola

Secretario de actas: Eva Gisela
Siquiroff

Tesorero: Raúl Simonetto

Vocales titulares: Jorge Burré, Jorge
Suñol

Vocales suplentes: Alberto Lerbau,
Héctor Pascua, Ricardo Cerdá.

93ª Comisión Directiva (período 2004-2005)

Presidente: Amílcar Barros
Vicepresidente: Federico Cédola
Secretario general: Marcelo Passarello
Secretario de actas: Eva Gisela Siquiroff
Tesorero: Raúl Simonetto
Vocales titulares: Jorge Burré, Ricardo Cerdá
Vocales suplentes: Jorge Suñol, Héctor Pascua, Enrique Ortiz.

94ª Comisión Directiva (período 2005-2007)

Presidente: Federico Cédola
Vicepresidente: Raúl Simonetto
Secretario general: Marcelo Passarello
Secretario de actas: Eva Gisela Siquiroff
Tesorero: Guillermo Oscos
Vocales titulares: Félix Corrons, Ricardo Cerdá.
Vocales suplentes: Enrique Ortiz, Héctor Pasena, Jorge Suñol.

95ª Comisión Directiva (período 2007-2008)

Presidente: Raúl Simonetto
Vicepresidente: Guillermo Oscos
Secretario general: Félix Corrons
Secretario de actas: Jorge Cheli
Tesorero: Marcelo Passarello
Vocales titulares: Silvia Saba, María F. Schiffini.
Vocales suplentes: Claudia Genchi, Nora Rosso, Oscar Gatti.

96ª Comisión Directiva (período 2009-2010)

Presidente: Guillermo Oscos
Vicepresidente: Marcelo Passarello
Secretario general: Claudia Genchi
Secretario de actas: Amelia Granel
Tesorero: Félix Corrons
Vocales titulares: Horacio Cantaluppi, María Fernanda Schiffini
Vocales suplentes: José Luis Carrera, Nora C. Rosso, Oscar Gatti.

12) Nómina de sus sociedades, secciones o filiales que actúan en su ámbito científico en el año 2010:

Nº	Sociedad, sección o filial	Presidente
1	ALERGIA E INMUNOLOGÍA	ROTUNDO, MARISA
2	ANATOMÍA PATOLÓGICA	CORRONS, FÉLIX J.
3	BIOLOGÍA Y MEDICINA NUCLEAR	VUCETICH, MARÍA CRISTINA

Nº	Sociedad, sección o filial	Presidente
4	CANCEROLOGÍA	MARMISOLLE, FABIANA
5	CARDIOLOGÍA	GIACHELLO, FEDERICO
6	CIRUGÍA	CASSINI, EDUARDO
7	CIRUGÍA PLÁSTICA	MOSQUERA, DANIEL
8	DERMATOLOGÍA	VALDEZ, NILDA MABEL
9	DIAGNÓSTICO Y TERAPÉUTICA POR IMÁGENES	DEL VALLE, MÓNICA
10	ENDOCRINOLOGÍA	GONZÁLEZ, DANIEL
11	GASTROENTEROLOGÍA	CALZONA, MARÍA CECILIA
12	GRUPO ENDOSCÓPICO PLATENSE (GEPLA)	ROVARINO, CÉSAR GUILLERMO
13	HEMATOLOGÍA Y HEMOTERAPIA	MARTÍNEZ, MÓNICA
14	INFECTOLOGÍA	MATTAROLLO, PATRICIA
15	MEDICINA FAMILIAR, GENERAL Y COMUNITARIA	BRANZ, FEDERICO
16	MEDICINA INTERNA	RE, RUBÉN ALBERTO
17	MEDICINA OCUPACIONAL	CASTELLARI, GUILLERMO PABLO
18	NEUMOLOGÍA Y TISIOLOGÍA	FERREIRA, MERCEDES
19	OFTALMOLOGÍA	GIMÉNEZ GIMÉNEZ, ALBERTO
20	PSIQUIATRÍA	CARRERA, JOSÉ LUIS
21	REHABILITACIÓN	MARTINICORENA, DANIELA
22	REUMATOLOGÍA	ARANA, CARLOS HORACIO
23	EMERGENCIAS Y MEDICINA DE URGENCIAS	CORSIGLIA, DANIEL CÉSAR
24	EDUCACIÓN MÉDICA	GIACOMANTONE, OSCAR
25	NUTRICIÓN	BISCEGLIA, MARÍA GABRIELA
26	ANESTESIOLOGÍA	FERNÁNDEZ CASTILLO, CARLOS
27	CALIDAD EN SALUD	FARKAS, ROBERTO
28	FLEBOLOGÍA Y LINFOLOGÍA	FERNÁNDEZ, JORGE ALBERTO
29	GERIATRÍA Y GERONTOLOGÍA	ORTEGA, MARÍA ROSA
30	HIPERTENSIÓN Y EMBARAZO	BLANCO, HORACIO
31	INFORMACIÓN MÉDICA	SPINELLI, OSVALDO
32	INSTITUTO BONAERENSE DE MEDICINA PEDIÁTRICA	ALCONADA MAGLIANO, JUAN P.
33	MASTOLOGÍA	CHIRÓN, MERCEDES
34	MEDICINA DEL DEPORTE	ZAMPONI, RAÚL HORACIO
35	MEDICINA DEL TRABAJO	PANTANO, M. CRISTINA
36	MEDICINA LEGAL	MALDONADO, MIGUEL ÁNGEL

Nº	Sociedad, sección o filial	Presidente
37	NEUROCIRUGÍA	CARRIL, NÉSTOR
38	OBSTETRICIA Y GINECOLOGÍA	YOMA, OSVALDO
39	RADIOLOGÍA Y MEDICINA POR IMÁGENES	CAMPAÑA, RUBÉN
40	TERAPIA INTENSIVA	ESTENSSORO, ELISA



Bibliografía

- (1) Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires “Profesor Ricardo Levene”, documentos.
- (2) Biblioteca Pública de la Universidad Nacional de La Plata, sala La Plata.
- (3) Castiñeiras, Julio. *Historia de la Universidad Nacional de La Plata*. Tomo I y II, 1935-1940.
- (4) Diario *El Día* y *El Argentino* de La Plata.
- (5) Búsqueda en www.google.com.ar (“Alejandro Korn”).
- (6) Gobierno de la provincia de Buenos Aires, “La Plata a través de sus cincuenta años 1882-1932”.
- (7) Grau, Carlos. “La sanidad en las ciudades y pueblos de la provincia de Buenos Aires”. Archivo Histórico Provincial, 1954.
- (8) Hurtado Hoyos, E. *Historia de la AMA*.
- (9) Katz, Ricardo. “Ciudad de La Plata, su historia”, 2002.
- (10) Universidad Nacional de La Plata, “Alejandro Korn, homenaje a los cien años de su nacimiento”, *Revista de la UNLP*, 1963.
- (11) Universidad Nacional de La Plata, “Alejandro Korn, su primera profesión”. *Revista de la UNLP*, n° 26, pág. 73.
- (12) Hospital Italiano, “Historia del Hospital Italiano de la La Plata en su centenario”.
- (13) Gran Logia Argentina de Masones Libre Aceptada.
- (14) Luna, Félix. *Historia integral de la Argentina*, 1994.
- (15) Moncaut, C. A. “La Plata 1882-1992, crónica de un siglo”. Municipalidad de La Plata.
- (16) Ortiz, F. E. “Hombres y cosas de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP”.
- (17) Respetable Logia Alejandro Korn n° 488.
- (18) Rey, José María. *La nueva capital*. Editorial Peuser, 1932.
- (19) Sáenz Quesada, María. *Argentina, historia del país y su gente*. Sudamericana, 2003.
- (20) Soler, Ricardo. “100 años de vida platense”.
- (21) Sempé, Miguel Ángel. *Algo para recordar*. Edición del autor, 1969.
- (22) Sociedad Médica de La Plata, Libros de Actas de la Comisión Directiva, de Asambleas y registro de firmas, 1910-2010.
- (23) Ministerio de Obras Públicas, “Proyecto de Hospital Policlínico e Institutos de Maternidad y Puericultura”. Archivo Histórico, año 1909-1910.

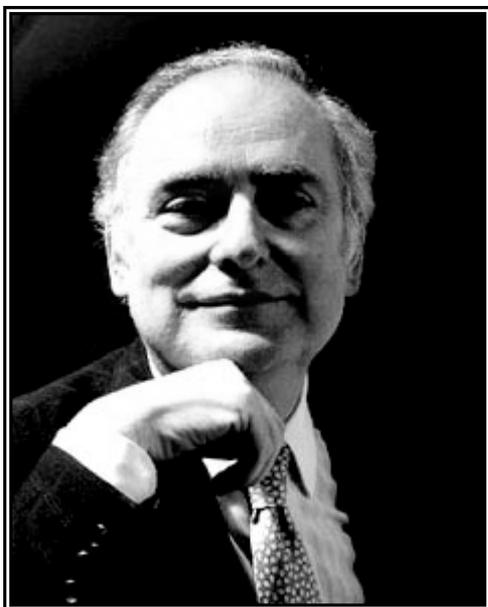
Créditos de la imagen: Diario *El Día* de La Plata, publicada el 1º de octubre de 2010.

Homenaje y reconocimiento a la trayectoria como educador y educador médico del Prof. Dr. Guillermo Jaim Etcheverry

Análisis, reflexiones, críticas y propuestas sobre educación en general y educación médica en particular

Bajo su autorización se transcriben conferencias, discursos y otros trabajos.

Reseña biográfica de Guillermo Jaim Etcheverry



Nació en Buenos Aires el 31 de diciembre de 1942. Desarrolló toda su actividad médica en la Universidad de Buenos Aires (UBA), en su Facultad de Ciencias Médicas. Se graduó con Diploma de Honor, y su tesis doctoral fue dirigida por el profesor Eduardo de Robertis. Docente e investigador con dedicación exclusiva en el Departamento de Biología e Histología; luego ocupó cargos de Profesor Titular y Director. A todas estas funciones accedió

por concursos públicos.

En 1983, durante el período de normalización universitaria, es designado Secretario de Asuntos Estudiantiles, luego Secretario de Asuntos Académicos. Luego, fue elegido Decano de la Facultad de Ciencias Médicas durante el período 1986-1990. En la década de 1980-1990 profundizó su interés en los

aspectos vinculados a la Educación Pública, del cual surgió su obra *La tragedia educativa*. En el año 2002 fue electo Rector de la UBA, desde donde enfatizó y sostuvo que debe incorporarse a la Universidad el Servicio Público, en su papel en la Educación Superior, retomando para ello los principios de la Reforma Universitaria de 1918. Finalizó su gestión en el 2006. En el año 2008 cesó en sus cargos de Profesor Titular y Director del Departamento de Biología e Histología. Ha sido designado miembro de las Academias Nacionales de Ciencias y de Educación.

El futuro en la educación, la salud y la medicina

DR. GUILLERMO JAIM ETCHEVERRY

Conferencia final en el XXIX World Congress of Internal Medicine

Buenos Aires, September 20th, 2008.

QUISIERA EXPRESAR mi sincero reconocimiento a los organizadores del 29º Congreso Mundial de Medicina Interna por el inesperado honor de esta invitación a cerrar un encuentro tan activo y exitoso.

Estoy seguro de que durante estos días nuestros colegas extranjeros han tenido la oportunidad de explorar nuestra ciudad, renombrada por su activa vida cultural. Como todos saben, la medicina cuenta con una larga tradición en la Argentina: tres de nuestros investigadores han recibido el Premio Nobel en biología y medicina. A pesar de dificultades de toda índole, seguimos luchando para mantener ese legado de excelencia.

El tema propuesto por el título de esta conferencia es tan ambicioso que parece comprender al mundo entero.

Lamentablemente, no tengo indicios acerca de cómo será el futuro.

Por lo tanto, he elegido centrar mis comentarios en algunos aspectos de la situación de nuestra profesión en la cultura contemporánea y mencionar brevemente ciertos desafíos que enfrentamos. Esto tiene un impacto directo en la educación de los nuevos médicos lo que, a su vez, refleja el desconcierto que hoy plantea la empresa social de introducir a los recién llegados, las nuevas generaciones, a un mundo que estaba allí antes que llegaran y que permanecerá cuando lo abandonen. En una época en la que el significado mismo de la educación es ampliamente cuestionado, nuestro trabajo como docentes requiere mayor dedicación que en el pasado puesto que en nuestra sociedad de lo frágil, lo "light", lo efímero, lo nuevo, lo superficial, es nuestra

responsabilidad como adultos proporcionar a las nuevas generaciones visiones alternativas del mundo. Acercarles a ellas una sensación de permanencia, introducirlas en la dimensión del tiempo relacionada con la reflexión, la percepción de la profundidad y de la continuidad. En otras palabras, transmitirles nuestra herencia humana.

Pienso que el tema subyacente en estas reflexiones está bien sintetizado en una frase de Albert Einstein quien dijo: *“Se ha hecho espantosamente obvio que nuestra tecnología ha excedido nuestra humanidad.”*

Esto resulta claramente evidente en la medicina: su tecnología está superando su objetivo esencial: la atención humana prestada al otro que sufre. En la actualidad, la ciencia y las nuevas y cada vez más nuevas tecnologías están en obvia proliferación y de este modo cambian el modo en el que practicamos la medicina. Contamos con excelentes estudios clínicos para guiarlos y los análisis de los resultados han validado la utilidad de lo que hacemos. Hoy, el estándar de oro que guía nuestra práctica consiste en fundarla en la evidencia científica.

La cultura prevalente de la ciencia médica como surge desde y dentro de las instituciones médicas, el

conocimiento actual y las influencias políticas, puede ser identificada por los siguientes principios resumidos por Grant Gillett¹

1. La medicina claramente ubica su verdad dentro del discurso científico

El enfoque de la medicina basada en la evidencia ha reformulado el conocimiento médico de manera tal que los estudios experimentales diseñados para aislar las intervenciones efectivas resultan ser los prioritarios. Pero debemos ser conscientes de que, al proceder de este modo, estamos enfatizando un modelo reduccionista de la salud y la enfermedad.

2. Tanto desde dentro como desde fuera de la profesión, la medicina es estimulada para expandir y utilizar cada vez más esa verdad

Este énfasis en la medicina basada en la evidencia supone que el conocimiento de la salud y la enfermedad se construye en términos que puedan conducir a intervenciones efectivas que, a su vez, puedan ser manufacturadas, comercializadas y aplicadas al cuerpo humano. Esto influencia la explicación clínica y, por lo tanto, los fines hacia los que se orienta el diagnóstico.

¹ Gillett, G. “Medical science, culture, and truth”. *Philos Ethics Humanit Med.* 19, 1: 13, 2006.

3. La medicina es difundida y consumida de maneras muy variadas

Una creciente medicalización de la vida, a menudo a través de consejos de bajo nivel influenciados por la medicina y la “sabiduría popular”, ha penetrado toda la sociedad occidental. Lo encontramos en la prensa, la televisión, el cine y, lo que es más importante, en la publicidad.

Ninguna de esas fuentes propone una crítica inteligente. Reproduce la mentalidad de “pequeños mensajes”, lo que requiere que descienda el nivel con que se presentan las cuestiones relacionadas con la salud. Se lo hace en términos sumamente simples: la condición A se trata mejor con el fármaco B de la compañía C.

4. La práctica de la medicina está dominada por metodologías apoyadas por los grandes jugadores

La alianza entre las grandes compañías farmacéuticas, las instituciones que realizan investigación médica, los organismos regulatorios de los gobiernos que establecen las normas para la atención médica así como la profesión organizada, lo que Michel Foucault define como el “aparato político y económico”, refuerza la visión científica aceptada de la salud y la enfermedad.

Resulta indiscutible que esta alianza es la responsable de casi todos los más

importantes avances en la atención médica, particularmente en el siglo XX. Pero identifican la atención de buena calidad con el empleo de la tecnología médica más reciente y costosa y, por lo tanto, debilitan la síntesis clínica particular realizada por un médico experimentado. Los indicadores objetivos basados en los rasgos generales del caso y las recetas de tratamiento ocupan el centro de la escena. Esta concepción de la buena práctica clínica HACE que los médicos empleen la última tecnología porque gradualmente están perdiendo la confianza en su propio juicio surgido de su experiencia. Además, el no hacerlo puede exponerlos a riesgos médico-legales cuando las cosas resultan mal.

5. La medicina es un tema central en el debate político y social

La medicina moderna es una empresa de inmensa importancia social. La medicina clínica, junto con el uso de la tecnología derivada de la investigación científica y la influencia política de la profesión, dominan el debate acerca del suministro de atención médica en cualquier sociedad. Este debate tiene un significado simbólico, es políticamente importante para quienes controlan la sociedad y tiene vastas implicancias económicas.

Pero, en realidad, mucho de lo que hacemos no ha sido estudiado científicamente e, inclusive lo que lo ha sido, requiere el ejercicio del juicio clínico para decidir cuándo y cómo seleccionar entre las muchas opciones disponibles. La experiencia está siendo ampliamente desacreditada siguiendo la tendencia social prevalente que sólo valora lo nuevo. Tendemos a olvidar lo que también dijo Einstein: *“El conocimiento es experiencia; todo el resto es información”*.

El péndulo de la medicina está desplazándose del arte de la medicina hacia el lado científico. Sin embargo, el mejor clínico es tal vez aquel que, provisto de conocimiento científico, se acerca a la práctica con un excelente juicio clínico, en otras palabras, practica su arte. No sólo el juicio clínico sino también la compasión y la comprensión humana forman parte de ese arte².

.El famoso internista francés Armand Trousseau en sus “Conferencias sobre Clínica Médica” dijo en 1869:

“Cada ciencia toca el arte en algún punto y cada arte posee su aspecto científico; el peor hombre de ciencia es aquel que nunca es un artista y el peor artista es aquel que nunca es un hombre

de ciencia. En épocas antiguas, la medicina era un arte, que ocupaba su lugar aliado de la poesía y la pintura; hoy tratan de hacer de ella una ciencia, ubicándola junto a la matemática, la astronomía y la física”.

Tal vez deberíamos interrogarnos si la medicina no se ha estado engañando a sí misma con esta obsesión por ser ciencia. Nunca seguirá por completo ese camino porque siempre estará firmemente enraizada en el territorio de los asuntos humanos, con todos los aspectos de incertidumbre, subjetividad e irracionalidad que eso inevitablemente supone. Como lo sugiere Trousseau, la medicina parece condenada para siempre a ubicarse entre la ciencia y la humanidad³.

Los médicos de hoy parecen estar demasiado entrenados en ciencias, en superar exámenes, pero están crecientemente poco preparados en lo que respecta a las habilidades sociales y en las maneras de relacionarse con sus pacientes como seres humanos. ¿Cómo pueden lograr ser realmente holísticos en una consulta de diez minutos de duración? Cuando Trousseau dice que *“el peor hombre de ciencia es aquel que nunca es un artista”*, está hablando

² Tucker, N. H. “President’s Message”. *Medicine: art versus science*. Jacksonville Medicine, 1999.

³ Morell, P. “Rapid response to endpiece: Medicine: Art or science?” *BMJ*, 320: 1322, 2000.

directamente al médico moderno que exuda ciencia pero domina muy poco el arte de la medicina⁴.

Ayudar a las personas a sanarse es, pura y simplemente, un arte. El médico es, sin embargo, un artista peculiar pues debe contar con una sólida base de conocimiento científico. Pero, si no es un artista, en lugar de ser un sanador puede convertirse en un asesino científico. La tensión filosófica esencial en la práctica médica moderna reside, por lo tanto, en determinar cómo la medicina puede ir más allá de la ciencia. Hacerla dependiente de la ciencia y la tecnología trata de probar que la medicina es similar a cualquier otra teoría científica o práctica tecnológica. Pero considerar a la medicina un arte, es traer a primer plano su carácter más esencial, su vocación tradicional de cuidado, más que sus aspiraciones de constituirse en un programa de progreso. Es mediante el intento de descifrar el “ethos” subyacente de la medicina como arte, su preocupación por lo humano, que se podrá construir una filosofía de la medicina.

Todas estas cuestiones pueden rastrearse hasta el siglo XVII, cuando el estudio del cuerpo nos convirtió a nosotros, seres humanos, en objetos de

la investigación científica. El predominio de una filosofía mecanicista para comprender las funciones del cuerpo también fortaleció la separación cartesiana de cuerpo y mente. Cuando la entidad somática fue escindida de nuestro sentido nuclear de identidad, las condiciones estaban dadas para una ciencia “objetiva” cuya lógica subyacente sería inadecuada para fundar una medicina integrada y holística.

En la actualidad, la medicina se encuentra a sí misma relacionada con la más amplia tradición post-cartesiana de la filosofía, es decir, con la fusión de nuestros seres corporales y mentales para restaurar así la salud. Cuando invoca a la ciencia y la tecnología, el médico debe colocar estos recursos en su contexto apropiado, guiado por la estructura filosófica subyacente del arte. De acuerdo con esta visión, el médico debe reconocer que los padecimientos somáticos integran, en realidad, un complejo psicosomático más amplio y que la medicina resulta más efectiva cuando logra actuar en ese nivel fundamental. Las implicancias éticas resultan evidentes: la ciencia positiva hace de la enfermedad un Objeto, de modo que el paciente queda reducido a un “caso” y es tratado como un objeto de investigación. Una ciencia humanista

⁴ Ver nota 3.

debería hacer del paciente, como un todo, su centro de atención.

De este modo, una epistemología independiente de la que rige la ciencia, debe ser desarrollada para la medicina. Aunque resultan esenciales para la práctica médica, la ciencia y la tecnología tienen preocupaciones diferentes y deben quedar subordinadas a la agenda propia de la medicina. En otras palabras, la medicina nuevamente debe encontrar y afirmar su propia filosofía. Expresado de otro modo, la ciencia resulta, por supuesto, esencial para la medicina pero la medicina no puede simplemente identificarse con la ciencia pura, ni siquiera con la ciencia aplicada. El arte de la medicina está básicamente compuesto por la capacidad clínica de la escucha y la de actuar como abogado del paciente, habilidades que surgen durante el diálogo entre médico y enfermo.

Más bien que considerar al arte de la medicina como parte de una cultura de la ciencia médica, la ciencia solo puede desempeñar su función si los médicos practican con eficacia el arte de la medicina.

Estos términos “arte y ciencia de la medicina” no son empleados para denotar una diferencia cuantitativa sino para señalar la posibilidad y la necesidad

de mirar a los pacientes desde dos ángulos radicalmente diferentes. En este empleo de la frase, el término “científico” denota el objetivo de juzgar mediante mediciones, independientemente de las dificultades que se planteen, mientras que el término “arte” se emplea para indicar una actitud del clínico frente a la naturaleza y al paciente, que es muy similar a la del artista hacia la naturaleza y a su creación.

Los médicos primitivos solo podían responder a las quejas de sus pacientes como seres humanos, compartiendo sus experiencias previas del sufrimiento de otros, ayudando a acompañar a los nuevos afligidos en su propia lucha. En el proceso, si escuchaban y observaban con cuidado, los médicos accedían a las glorias y fracasos de las vidas de sus pacientes⁵.

Como lo menciona John Saunders⁶:

“Anaïs Nin dijo que “no vemos las cosas como son; vemos las cosas como nosotros somos”. La medicina basada en la evidencia y la doctrinas prevalentes del empirismo, ofrecen una estructura para analizar el proceso de toma de decisiones médicas pero no bastan para

⁵ Guttentag, O. E. “The phrase, art and science of medicine”. *Cal West Med.* 50: 86-87, 1939.

⁶ Saunders, J. “The practice of clinical medicine as an art and as a science”. *J. Med Ethics: Medical Humanities.* 26:18-22, 2000.

describir el proceso más tácito de construcción del juicio clínico experto.

Todos los datos, independientemente de lo completos y exactos que sean, son interpretados por el clínico para darles un sentido y poder así aplicarlos a la práctica clínica. Los expertos toman en consideración detalles no siempre precisos como el contexto, el costo, la conveniencia y los valores del paciente.

Los “factores del médico” tales como emociones, prejuicios, aversión del riesgo, tolerancia de la incertidumbre y conocimiento personal del paciente, también influyen en el juicio clínico.

La práctica de la clínica médica con sus decisiones cotidianas es, por lo tanto, ciencia y arte. Resulta imposible explicitar todos los aspectos que hacen a la competencia profesional pero es importante advertir la importancia de “lo que somos” en cada decisión que tomamos. Los modelos de decisión basados en la evidencia pueden ser poderosos pero son como sinfonías compuestas por computadoras en el estilo de Mozart —correctas pero sin vida, según ejemplifica Saunders—. Propone que *“el arte de cuidar a los pacientes, por lo tanto, debe florecer no solo en las zonas grises teóricas o abstractas en las que la evidencia científica es incompleta o conflictiva sino*

también en el reconocimiento de que lo que en abstracto es blanco y negro, a menudo se vuelve gris en la práctica cuando los clínicos buscan atender las necesidades de sus pacientes. En la práctica de la medicina clínica, el arte no es meramente una parte de las “humanidades médicas” sino que es integral a la medicina”.

En la introducción al tratado *Principios de Medicina Interna* de Harrison, se incluye una afirmación sugestiva que dice: *“El verdadero médico tiene una amplitud shakesperiana de intereses: en el sabio y en el tonto, en el orgulloso y en el humilde, en el héroe estoico y en el villano doliente”.*

Como lo menciona Philip Overby⁷, *“la virtud moral del médico realmente se configura y se pone de manifiesto al lado de la cama del enfermo, no en el laboratorio de investigación. Paciente tras paciente, si es capaz de demostrar esas capacidades shakesperianas, el médico se involucra en historias humanas particulares. Esto no es materia de la ciencia sino de la poesía. Se pone de manifiesto en la particularidad, la paradoja y las pasiones. Se presenta ante nosotros el drama de las vidas individuales, lo que constituye*

⁷ Overby, P. “The moral education of doctors”. *New Atlantis*. Fall 2005, pp. 17-26.

uno de los privilegios de practicar la medicina. Vemos a las personas en sus momentos mejores y también en los peores, estoicas y vulnerables, devastadas y entusiasmadas. Y si prestamos atención, en el proceso aprendemos algo de lo que significa ser humanos. Reconocemos la brutalidad de la enfermedad, la bendición de la salud y el coraje requerido para soportar el dolor y enfrentar la muerte. También adquirimos la oportunidad de participar en el drama del ser humano mortal en búsqueda de sentido. De este modo, el médico puede trascender la profesión médica, aún participando en sus tradiciones más antiguas”.

Esto plantea un profundo interrogante: ¿qué resulta esencial para practicar la medicina de una manera virtuosa? En una reunión reciente del Consejo Presidencial sobre Bioética de los EE.UU., Daniel Foster brindó una respuesta tácita: competencia y compasión pero competencia en primer lugar. En nuestra civilización, competencia supone habilidad en el diagnóstico y el tratamiento, empleando los mejores procedimientos que la moderna tecnología médica tiene para ofrecer. El médico virtuoso debe ser un científico completo, debe comprender la materialidad de la persona.

Sin embargo, a pesar de que la medicina depende funcionalmente de la ciencia en lo que respecta a sus herramientas, sus fines suponen más que un triunfo sobre la enfermedad ya que también incluye las batallas espirituales y morales que libran los pacientes viviendo con la incertidumbre y el sufrimiento. Cuando se trata de un padecimiento sencillo estas consideraciones humanísticas más amplias pueden ser dejadas de lado ya que basta con la competencia científica.

Pero cuando se enfrenta una enfermedad que no se puede curar o ni siquiera controlar, el trabajo del médico no termina allí. Sigue siendo posible que demuestre su virtud en la medida que sea capaz de comprender lo que distingue la medicina de la ciencia.

Esto plantea un interrogante aún más profundo: la educación científica de los médicos, ¿fortalece o debilita su capacidad de cultivar esa virtud no-científica, de realizar el trabajo de diagnosticar y curar almas, de soportar la carga que representa el “médico como sacerdote”? Obviamente, los pacientes esperan de nosotros una respuesta material, en la esperanza de que una píldora o un procedimiento les devuelva la salud. Pero resulta evidente que la ciencia natural no puede ser la única alternativa de ayuda que acerquemos al

enfermo —aún cuando nuestras intervenciones logren curarlos y especialmente cuando los padecimientos orgánicos incurables afligen el alma.

Sería erróneo creer que los médicos por sí solos pueden curar el alma de sus pacientes. Sin embargo, concebirlos como pura materialidad es una suerte de degradación, inclusive si es eso lo que los enfermos desean.

Puesto que los seres humanos siempre serán mortales y el sufrimiento no desaparecerá, la medicina será a menudo inadecuada y siempre incompleta. La respuesta verdaderamente sabia al sufrimiento tal vez no sea el justificado e indignado reclamo de más ciencia sino la comprensión de que, independientemente de la enfermedad, el médico debe comprometerse a ver a su paciente hasta el fin —si existe una cura o no, aun cuando se empleen los mejores recursos disponibles en el presente. Y nuestras propias limitaciones como médicos, en lugar de convertirse en ocasiones para la desilusión, pueden transformarse en una posibilidad de reflexionar sobre el destino del ser humano.

Para eso tenemos que tener presente las limitaciones de la ciencia natural en lo que respecta a los grandes interrogantes

humanos. Debemos recordar los orígenes del proyecto científico moderno para comprender mejor su insuficiencia cuando se trata de preparar a los médicos para su trabajo.

El componente científico de la medicina requiere un cierto tipo de educación científica —una que divide la naturaleza en una serie de investigaciones empíricas destinadas a producir nuevos tipos de manipulaciones beneficiosas. Y este tipo de educación —hiper-especializada, orientada al futuro, enfocada en las partes más que en el todo— conforma los espíritus de un modo especial, incluyendo los de los médicos cuya educación se centra en gran medida en el funcionamiento mecánico del cuerpo.

En este entorno científico, el tipo de preguntas que son susceptibles de ser sometidas a la investigación científica terminan por ser las únicas que merecen ser planteadas o, al menos, las que dominan la atención de los médicos en formación. Los interrogantes previos tales como la naturaleza del bien o el significado del sufrimiento no son tanto rechazadas como dejadas de lado para permitir el estudio del cuerpo como tema de ingeniería. De maneras sutiles o no tanto, el joven médico-científico aprende que las preguntas naturales son, en el peor de los casos, tontas o, en el mejor,

un tembladeral de subjetividad que debe ser evitado. Finalmente, la empresa científica es la que define el ámbito de formación de manera tan radical que es difícil imaginar una peor educación para un alma joven: material, desprovista de espíritu e instrumental pero, al mismo tiempo, poderosa y sofisticada aunque carente de la posibilidad de proporcionar una mejor auto-comprensión.

Ningún currículo puede encarar fácilmente este problema y ningún programa de lecturas puede proporcionar sabiduría a los médicos. Pero no deberíamos olvidar que la enseñanza de la medicina se lleva a cabo en las universidades, es decir, en comunidades cultivadas de académicos. Esto debería favorecer el encuentro con diferentes maneras de aproximarse a la experiencia humana.

Resulta evidente que las humanidades merecen ocupar un lugar más central que el que actualmente tienen en la educación de los médicos. Esto puede

ayudar a los médicos del Muro a adquirir o recobrar una voz humana compartida. Pero las humanidades no sólo deben ser enseñadas. Los estudiantes deben percibir las acciones de sus maestros y mentores. Por la propia naturaleza de su formación, los internistas tienen asignado un papel relevante en este aspecto central de la educación médica.

En la actualidad los médicos estamos mucho menos inermes frente al sufrimiento. Sin embargo, a menudo no podemos escuchar los lamentos que surgen cuando no hay posibilidad de cura. Somos más poderosos pero, a la vez, más sordos.

Una educación más humanística, menos utilitaria, en todos los niveles de sus carreras podría ayudar a los médicos a superar esa sordera. No hará posible tratar lo intratable pero, al menos, nos puede dejar menos solos y desamparados cuando enfrentamos a nuestros semejantes que sufren.

¿Cómo será la educación médica del futuro?

DR. GUILLERMO JAIM ETCHEVERRY

Jornadas Intramed 2008

CUANDO SE analiza el problema que plantea la educación médica, resulta habitual enunciar una serie de buenas ideas y mejores propósitos. La experiencia obtenida a partir de un contacto más estrecho con la formación universitaria, me ha llevado a pensar que este problema no es sino un reflejo de la situación del conjunto del sistema educativo. Las tendencias que en él se observan influyen decisivamente mucho de lo que sucede en nuestras universidades en general y en nuestras facultades de medicina en particular.

De allí que en esta ocasión haya decidido formular unos pocos comentarios relacionados con ese marco más amplio en lugar de desarrollar temas específicos. Plantearé algunas ideas intencionadamente polémicas porque pretendo estimular la imprescindible reflexión sobre algunas de estas cuestiones. Estoy seguro de que la posición correcta seguramente se

encuentra en algún punto intermedio entre las tendencias que hoy gozan de mucha popularidad y la visión que me propongo exponer. Lo hago, precisamente, como una contribución a la búsqueda de esa zona gris porque advierto el peligro al que nos puede llevar la adhesión acrítica, sin ninguna resistencia, a muchas de las tendencias educativas contemporáneas.

El cambio permanente

Entre los signos distintivos de la sociedad actual se pueden identificar la fascinación por la velocidad, el prestigio de lo nuevo, la obsesión que nos persigue por el cambio permanente. A esas tendencias no escapa la educación. Esta es la razón por la que las estructuras educativas, en todos sus niveles, están sometidas a constantes mutaciones.

Cuando se escucha el discurso de los reformadores de la educación, es preciso concluir que todo lo que se hizo hasta ahora tuvo resultados desastrosos. Gracias a la denigrada “pedagogía tradicional”, parecieran haberse formado una suerte de individuos estúpidos, memorizadores de informaciones inútiles, simples repetidores obsesionados por las evaluaciones, desmotivados por continuar aprendiendo durante el resto de sus vidas, dotados de un pensamiento infantil, incapacitados para trabajar junto con otros, bloqueados en toda discusión.

En suma, unos pobres y despreciables ignorantes, desprovistos de juicio crítico y carentes de personalidad. Como el resultado de esos métodos perversos somos nosotros mismos, hay que advertir que es a nosotros a quienes describimos cuando criticamos a los que hoy denominamos despectivamente “métodos tradicionales de aprendizaje”. Los caracterizamos recurriendo al peor de los calificativos, porque para la sociedad actual no hay nada más degradante que considerar que algo es “tradicional”.

En el contexto de una cultura que se horroriza ante el esfuerzo, que concibe a los estudiantes como indefensas víctimas explotadas por un sistema despiadado, que ha decidido que el

conocimiento de lo concreto ya no importa porque los datos están en las redes de información —antes estaban en los libros pero a nadie se le ocurría afirmar que había que ignorarlos— ha aparecido una pedagogía acorde con esas aspiraciones.

Es la que nos promete un estudiante activo, motivado, interesado por aprender durante toda la vida, dotado de pensamiento adulto, capacitado para trabajar con los demás. Muy diferente, en fin, de esto despreciable que somos nosotros mismos.

Una pedagogía desvelada por la relevancia y por eso centrada en lo “útil”, como si resultara posible anticipar qué y cuándo algún conocimiento nos será útil.

Una pedagogía promotora del “estudiante entretenido” y activo, distante de quienes hoy se “aburren” ante la propuesta de estudiar algo en profundidad y con seriedad.

Una pedagogía estimulante de la discusión, aunque la sustancia del debate no refleje más que la ignorancia acerca de los aspectos más elementales de lo que se discute.

Se reconocen entre éstas muchas de las ideas que subyacen en no pocos intentos de renovación de la enseñanza en nuestras escuelas de medicina. Para peor, en muchos casos, a menudo ni

siquiera contemplan la necesidad de disponer de los recursos materiales y de las personas que permitan encararlos con un mínimo de seriedad. Desconocemos una realidad que nos señala, implacable, que no contamos ni con los alumnos ni con los docentes capacitados para desarrollar programas cuyos beneficios, además, están aún lejos de ser demostrados.

Como todos nosotros conservamos el recuerdo del esfuerzo que nos demandó educarnos y, además, vivimos en una sociedad que mira con espanto toda apelación a ese esfuerzo, pensamos que lo podremos hacer más sencillo, más rápido, más “relevante”. Olvidamos muchas veces que los estudiantes tienen derecho a comprender la complejidad, a enfrentarse con la dificultad, a ejercitarse en la abstracción. Por eso, sería muy saludable que sometiéramos a la crítica las teorías que sustentan los experimentos que hoy llevamos a cabo con nuestros indefensos alumnos.

Debemos advertir algo evidente en todos los niveles de la educación: los maestros están negando precipitadamente la función de enseñar que hoy parece haberse convertido en vergonzante. En una encuesta realizada hace pocos años entre docentes del ciclo primario y medio en la Argentina, el 73 % se considera “facilitador del aprendizaje”,

mientras que solo el 13 % se concibe como “transmisor de cultura y conocimiento”. El 61 % considera como su misión más importante “desarrollar la creatividad y el espíritu crítico”, mientras que solo el 28 % estima que de ellos se espera la transmisión de conocimientos actualizados y relevantes. El 13 % considera a ésta, la transmisión de conocimientos actualizados y relevantes, su función MENOS importante.

Estamos así ante el milagro del desarrollo de la creatividad pura, en un vacío de conocimientos. ¿Serán tan creativos los adolescentes que, en número creciente egresan de nuestras escuelas, sin poder pronunciar frases dotadas de sentido, sin comprender lo que leen —según el estudio PISA 2006 el 58 % de los jóvenes argentinos de 14 años que están cursando la educación media carecen de la capacidad de comprender lo que leen— carentes de la capacidad de realizar simples abstracciones, todo ello como resultado del hecho de que a nadie le interesó enseñarles algo?

Existe un horror contemporáneo a asumir la responsabilidad de enseñar, porque esa actitud implica una asimetría en la relación docente-alumno que resulta políticamente incorrecta. ¡Hasta se ha llegado a debatir si quienes dirigen los “grupos de discusión” deben o no

conocer los contenidos del curso! No es extraño, pues, que ante estas posiciones estén surgiendo en todo el mundo movimientos que se proponen, “volver a enseñar”. Están convencidos que “aprender a aprender”, como está de moda preconizar hoy, se aprende aprendiendo algo.

Quiero proponer la tesis de que nos resistimos a admitir que la enseñanza es, ante todo, ejemplo. Ejemplo del maestro atraído por el conocimiento. Esforzado ejemplo a imitar con esfuerzo. Como lo afirmara Albert Einstein, “dar ejemplo no es la principal manera de influir sobre los demás; es la única”. Estoy convencido de que el principal determinante de una buena escuela, de una buena universidad sigue siendo, como siempre lo ha sido, contar con buenos profesores. Eso trasciende el curriculum, la organización, el método, las computadoras, los proyectores, todo. Porque el objetivo central de una institución educativa que pretende ser importante es que sus alumnos entren en contacto directo con personas excepcionales. Que las vean, las escuchen, las sientan pensar.

Una vez que esos jóvenes han sido poseídos por el virus de lo absoluto, una vez que han visto, oído, hasta olido la fiebre y el fervor de aquellos que buscan desinteresadamente la verdad y, en

nuestro caso ayudar compasivamente al otro que sufre —que es lo que siempre hemos intentado hacer— persistirá en ellos algo de esos resplandores singulares. Por el resto de sus vidas o de sus carreras, en la mayor parte de los casos rutinarias y poco distinguidas, esas personas llevarán dentro de si alguna defensa contra el vacío interior.

Muchas estrategias de modernización nos pueden conducir al descenso en la calidad de la enseñanza, superficializándola y acentuando su banalidad. Lo que es peor, la tecnocracia educativa conduce al desprestigio de la figura del docente, que es quien representa el valor social del conocimiento. Al desvalorizar la persona del docente, mostramos a las jóvenes generaciones que lo que ellos hacen no nos interesa.

Un profesor de la Universidad de McMaster en Canadá, decía no hace mucho: “Pienso que, particularmente desde los años 80, la palabra maestro se usa cada vez menos debido a lo que creo es un concepto equivocado de promoción de la persona como entidad individual y no dependiente de sus modelos”. Citaba luego a uno de sus alumnos que señalaba: “En las universidades hay muchos profesores, pero pocos maestros”. Es tristemente cierto. Lo que esos maestros enseñan, a

quiénes enseñan y el dónde y el cómo enseñan, continuarán cambiando. Pero lo que no debería cambiar es lo que significa para la sociedad la esencia de esa enseñanza: el ejemplo del maestro.

En el contexto de una práctica de la medicina como la actual, guiada crecientemente por consideraciones económicas, es más importante que nunca educar además de entrenar, al futuro médico, para que al menos conserve el núcleo de convicciones que han distinguido a nuestra profesión, hoy tan gravemente amenazada. Convicciones que nos han llegado prácticamente intactas desde la época de Hipócrates, como se advierte en el Juramento Hipocrático, uno de los más bellos documentos que ha producido la ética humana. Esa línea sigue inmutable, porque hoy los médicos seguimos haciendo lo mismo. Aunque utilicemos técnicas muy distintas a las de entonces, no debemos perder de vista la esencia de nuestra misión. Una misión humana por excelencia, transmitida por humanos que saben y que saben hacer, una misión intraducible a los criterios de eficiencia de las empresas.

La “moda evaluativa”

Precisamente, una de las características que mejor define la

situación de la universidad actual es su acelerada incorporación a la lógica empresarial y comercial que hoy domina todas las esferas del quehacer humano. Se está instalando con fuerza avasalladora la concepción que sostiene que, para justificar su existencia, resulta imprescindible que la universidad —y la educación en general— exhiba resultados mensurables y comercializables.

Cuánto entra, cuánto sale, a qué costo, qué más se puede vender. De allí que se apliquen a la institución y a sus “productos”, los mismos criterios con los que se juzga la productividad y la eficiencia de las empresas que comercializan bienes, en este caso la educación, transformada en uno más entre los bienes transables. No sólo se industrializa la salud, también lo hace aceleradamente la educación.

Esto lleva a emprender evaluaciones de todo tipo para justificar la existencia de la universidad ante sus “clientes”. Para demostrar la eficacia institucional se establecen complejas relaciones entre la inversión y los supuestos “productos”. Esta lógica empresarial ha conquistado de manera acelerada un territorio que, hasta no hace mucho, respondía a valores culturales y académicos y no a los puramente materiales y comerciales. Parecería no advertirse que resulta

imposible aplicar la lógica de las empresas a un “producto” tan difícil de definir como “un estudiante educado” o un conocimiento significativo. No es tarea sencilla distinguir entre la educación y su certificación, entre pensar y procesar la información, entre producir conocimiento y simplemente consumirlo.

Es con preocupación que debe advertirse el advenimiento a la esfera de lo público de un grupo de administradores, por lo general jóvenes y bien entrenados, que reciben por la tarea de gestión y control, salarios que superan en varios órdenes de magnitud a los de los propios gestionados. Esta floreciente burocracia, definidora de la calidad y predicadora de lo obvio, alienta las evaluaciones y los controles que, sobre todo, sirven para su perpetuación.

Demuestra, además, una falta de percepción de la realidad que puede tener trágicas consecuencias para nuestros países, porque no pocas veces se imponen criterios, generados en contextos muy diferentes. La calidad de una universidad o la de una escuela de medicina no es equivalente a la de una empresa. Se trata, sobre todo, de emprendimientos culturales y deberíamos resistirnos a que se nos quiera convencer de que están guiados por las mismas reglas de las empresas o los comercios. El público, tan afecto a los

rankings, rápidamente adhiere a mediciones de este tipo. El peligro es que también lo está haciendo la propia comunidad académica sin siquiera someterlas a la crítica.

Conclusión

Son numerosas las graves amenazas que se ciernen sobre nuestras universidades y escuelas de medicina que no resulta posible ni siquiera enumerar por la escasez de tiempo. Como lo señala el académico estadounidense Bill Readings en su libro *La universidad en ruinas*, “las universidades se están transformando en corporaciones transnacionales en las que la idea de la cultura está siendo reemplazada por el discurso de la ‘excelencia’. Si bien, a primera vista, esta mutación no parece peligrosa, deberíamos ser cautos en adherir rápidamente a este enfoque tecnoburocrático.

Esta nueva ‘Universidad de la Excelencia’ es, en realidad, una corporación movida por las fuerzas del mercado y, como tal, está más interesada en los márgenes de beneficio que en el pensamiento.”

La universidad se está convirtiendo en un servicio más en la era de los servicios y se aleja velozmente de aquella ideal

comunidad de estudiosos reunidos en busca de la verdad. Una más entre las empresas, la universidad actual persigue como principal objetivo la satisfacción de sus “clientes”, alumnos y potenciales proveedores de fondos.

Solo he pretendido dejar la sensación de que muchas de estas amenazas a nuestra misión, como universitarios y, sobre todo, como médicos, ingresan vestidas con el atractivo ropaje de la apelación a la “modernidad” y al cambio. Lógicamente hay mucho por hacer en nuestras facultades, pero es preciso que, como individuos pensantes y críticos — aún a pesar de aquella, nuestra inútil formación tradicional— consideremos al menos las implicancias que para la universidad del futuro tendrá el sentido hacia donde hoy orientemos esas transformaciones.

Por eso considero que el futuro de la educación pasa por el mismo meridiano donde siempre se ubicó, por el que incluye a las personas, las que están apasionadas por conocer y, además, tan interesadas por los otros como para compartir con ellos su conocimiento. Allí es donde reside la única posibilidad de salvación: en el ejemplo, en encarar el esfuerzo de transmitir a las nuevas generaciones la rica herencia cultural a la que las nuevas generaciones tienen derecho por la sola razón de ser

Es imprescindible comprometerse a emprender un esfuerzo destinado a convencer a la sociedad de que la educación encierra valores propios y que no es solo la clave de valores económicos. Deberíamos empeñarnos en fomentar en el seno de nuestras propias sociedades el desarrollo de un clima cultural, hoy inexistente, que nos permita contar con una universidad que merezca el nombre de tal. Si conseguimos volver a la idea de que la educación pertenece a la esfera del ser y no a la del tener, que ese ser se aloja en la conciencia de quienes asumen la responsabilidad de ser maestros y no en los circuitos de las máquinas, podremos intentar revertir la tendencia actual que busca convertir a la educación superior en un sector más del floreciente mercado de bienes y servicios.

humanos. Días atrás, con motivo de los homenajes de que está siendo objeto a propósito de su octogésimo aniversario, Carlos Fuentes decía que, en realidad, las generaciones mayores tenemos la obligación de llevar a los jóvenes las novedades del pasado. Una bella frase que concreta el proyecto humano de la transmisión.

Estamos aquí porque antes que nosotros otros pensaron y tuvieron tanto interés en nosotros como para

transmitirnos estas ideas centrales que nos han permitido seguir adelante con nuestras vidas. El mundo no comienza con cada generación, es un fluir continuo y si no advertimos que provenimos de un pasado, difícilmente podamos crear un futuro significativo. Si no nos damos cuenta de que hoy somos pasado de un futuro que vendrá, poco de significativo podremos hacer. Cumplir con esta tarea de transmisión es nuestra obligación y para eso debemos huir de la fascinación contemporánea por la tecnología que nos promete resolverlo todo. No es así, estamos en presencia de herramientas utilísimas, deslumbrantes y maravillosas para quien está preparado a usarlas pero para quien no lo está, vacíos de todo contenido, son simples juguetes de estos tiempos. Lo importante del ser humano sigue siendo su contenido, lo que llevamos dentro, lo que hemos logrado construir cada uno de nosotros en nuestro interior con nuestro esfuerzo y con ayuda, con la guía interesada de nuestros padres, con el apoyo de nuestros maestros, con su dedicación, su atención y su afecto. Esas condiciones personales siguen siendo esenciales. Estamos perdiendo la capacidad de comunicarnos, de hablar, con quienes están a nuestro lado. Pagaremos un alto precio en el futuro por esa pérdida de la capacidad de interrelación personal, del

contacto con nuestros semejantes. Lo que nos define como especie es precisamente nuestra capacidad de conocer y de comunicar a los demás eso que conocemos, lo que somos, habilidades que estamos perdiendo aceleradamente. Tenemos que hacer entre todos un esfuerzo para reconquistarlas.

Los médicos tenemos, además, la responsabilidad de entrar a las nuevas épocas con los ojos bien abiertos a lo que nos rodea, a una realidad distorsionada por el entretenimiento y la banalización permanentes, al escándalo de la injusticia y del hambre. Por nuestra formación y por el contacto permanente que tenemos con el otro que llega a nosotros sufriendo y que nos confía lo único valioso que tiene que es su vida. Los médicos tenemos la obligación de intentar ser, al menos, abogados defensores de esas vidas.

Publicado originalmente en www.intramed.net

Discurso

DR. GUILLERMO JAIM ETCHEVERRY

Palabras pronunciadas por el rector de la Universidad de Buenos Aires, en oportunidad de la reunión realizada con motivo de la finalización del ciclo lectivo 2003 (18 de diciembre de 2003).

¿POR QUÉ persisten las universidades desde hace más de un milenio? Posiblemente lo hagan porque intentan dar respuesta a una de las más profundas necesidades humanas: el deseo de comprender y el impulso de transmitir ese saber a los demás. El estímulo de ese interés por conocer y enseñar adquiere enorme significación para conformar el carácter intelectual y emocional de las sociedades abiertas, democráticas. Ante las crecientes presiones que tienden a cerrar nuestras mentes —de las que dan testimonio los conflictos que ocupan a diario la atención pública— resulta esencial contar con comunidades claramente dedicadas a la expresión del intelecto libre como ésta que se constituyen en las universidades.

Formar personas para actuar en una sociedad democrática, supone hacerlo en libertad. Para enseñar e investigar es

preciso respirar una atmósfera que permita la expresión del intelecto, sin controles ni fronteras impuestas. También es necesario contar con un ambiente donde se cultive el respeto por todas las posiciones, incluso las más antagónicas, ya que la esencia de la labor de la universidad reside en cultivar el debate que es la herramienta imprescindible para resistir a la enorme presión que hoy sufre la institución. Son muchos quienes pretenden convertirla en una empresa de servicios en lugar de permitirle encarar la aventura de cumplir su destino de ciudad intelectual libre.

Como señalé días atrás, en oportunidad de recibir en nuestra Facultad de Derecho la histórica visita de los presidentes que protagonizaron los procesos de transición en la Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, la democracia constituye la esencia misma de nuestra

institución. Por eso, quiero que estas palabras iniciales estén dirigidas a celebrar estas dos primeras décadas de vida democrática en la Argentina y en nuestra Universidad, precisamente en vísperas de cumplirse los 20 años del inicio de su normalización.

Este encuentro, que marca la finalización del año académico, similar al que mantuvimos días atrás con los integrantes del Consejo Superior, constituye un paso más en la concreción de una aspiración que creo compartida y que es la de consolidar entre nosotros imprescindibles lazos intelectuales y personales.

Durante este primer año y medio de gestión, hemos tratado de favorecer las instancias de encuentro entre los responsables de la conducción de la Universidad. Con ese propósito, he mantenido reuniones permanentes con el conjunto de los decanos y los secretarios de la Universidad, por su parte, también lo han hecho con sus colegas de las distintas facultades. Nuestro accionar de estos meses ha estado orientado a fortalecer la idea de que todos somos responsables de desarrollar en armonía la tarea común.

No se trata de un objetivo fácil de concretar en una institución como esta, absurdamente fragmentada, donde cada

protagonista tiende a vislumbrar sus problemas como singulares e intenta solucionarlos con absoluta independencia.

Tal vez todavía no hayamos logrado comprender que nos enriquecemos cuando compartimos con los demás visiones y responsabilidades. Sobre todo, no advertimos que esta solidaridad y armonía académicas, ese ejemplo de comunidad de objetivos, resulta imprescindible para la formación de nuestros alumnos. En los años por venir, nos queda mucho por hacer, son incontables los planes por concretar, la información a distribuir, los procedimientos por normalizar. Pero todo resultará inútil si no generamos en nosotros mismos el convencimiento de que debemos elaborar una visión compartida de la institución.

No me propongo resumir en estos pocos minutos lo mucho que hemos logrado entre todos. Es, sin duda, menos de lo que queríamos pero más de lo que creíamos posible. Me limitaré a resumir lo hecho diciendo que avanzamos, en nuestro propósito de organizar racionalmente las actividades del rectorado, reorientando sus gastos. Es conocido el hecho de que con los ahorros realizados, fundamentalmente en los cargos de autoridades políticas, logramos incrementar en 1000 becas las

400 que se otorgaban a los estudiantes. Estamos corrigiendo las que consideramos conductas poco apropiadas a una universidad, concientes de que cometemos errores al intentar organizar un desorden singular en cada una de las áreas de nuestra administración y gestión. Deseo destacar que nos ha preocupado desde el comienzo la precaria situación edilicia de muchas dependencias de la Universidad, lo que nos ha llevado a encarar las acciones que nos permitirán comenzar a resolver los problemas de algunas facultades, del Ciclo Básico Común y del propio rectorado.

Es de estricta justicia destacar que hemos contado con absoluta libertad e independencia para actuar en nuestro ámbito específico. Es esta la oportunidad de agradecer a todos los protagonistas de esta tarea y, sobre todo, a quienes nos permitieron llevarla adelante con su consejo oportuno y sin condicionamientos, tan habituales en el ámbito de la universidad. Nos hemos propuesto desterrar las prácticas que han tendido a concebir las relaciones personales e institucionales en términos de moneda de cambio, lo que ha dañado profundamente a la institución ante la sociedad y la propia comunidad universitaria. Soy conciente de que cuando fui elegido, una porción

importante de esta comunidad buscó dar un mensaje a la sociedad. Creo haber demostrado hasta ahora que lo he interpretado y que estoy dispuesto a seguir concretando en los hechos aquella voluntad. Es evidente que para hacerlo necesitamos contar con el compromiso expreso de todos, pero ya es posible mencionar varios hechos que justifican el optimismo. Sirvan como claros ejemplos de la voluntad de transparencia que caracteriza a la universidad actual, el establecimiento por parte del Consejo Superior de la incompatibilidad para desempeñar simultáneamente cargos electivos y de gestión, la aceptación de la sugerencia de realizar simultáneamente las elecciones de los representantes de los claustros y la reciente unificación de los premios otorgados al personal no docente.

En el terreno normativo, es conocido el hecho de que la Universidad de Buenos Aires tuvo éxito cuando se presentó ante la Justicia formulando varios cuestionamientos a la Ley de Educación Superior, basados en lo que interpretó como un avance sobre su autonomía. Nos proponemos elaborar un proyecto de ley que tome en cuenta esos antecedentes jurídicos. Pero es precisamente ese dictamen judicial el origen de las dificultades que hemos

enfrentado al intentar concretar el propósito de reformar nuestro Estatuto ya que hacerlo en estas condiciones implicaría aceptar la vigencia de la ley que, por otro lado, hemos cuestionado con éxito. Sin embargo, deberíamos tener presente que las mismas normas legales que nos rigen, permitieron desarrollar uno de los períodos más brillantes de nuestra Universidad. Es evidente que es el accionar de las personas el que ejerce un impacto decisivo en la institución, porque esas mismas normas rigieron también etapas menos luminosas.

Otro de los importantes logros de este año ha sido la formulación por parte del Consejo Superior del presupuesto de la Universidad, tal como lo ordena su Estatuto, por primera vez en nuestra historia reciente. Eso nos ha permitido reclamar públicamente más fondos en base a argumentos serios, recogiendo nuestras aspiraciones mínimas. En ese presupuesto planteamos, con responsabilidad, la grave situación salarial de los docentes así como la necesidad de estimular su mayor dedicación a la tarea académica, destacamos la postergación del personal, señalamos nuestras necesidades en materia de investigación científica y técnica y describimos la situación crítica de los servicios

hospitalarios. Esta práctica ha abierto un camino que me propongo profundizar durante los próximos años.

A propósito de los recursos económicos, hay que señalar que la universidad es una institución del Estado, autónoma pero no al margen de la ley .

Por eso, no se me escapa que resulta impostergable adoptar las medidas que permitan transparentar el origen y destino de los fondos que, por diversos conceptos reciben las distintas unidades académicas y el rectorado. Debemos intentar combatir la injusticia que generan situaciones y ordenamientos muy diferentes dentro de nuestra misma Universidad.

En este sentido, deberíamos tener presente que su misión esencial no es la de transformarse en una empresa generadora de cualquier tipo de recursos, en una explotación de franquicias de la más diversa naturaleza o en un conjunto de mecanismos que permitan escapar al control social. Corremos el riesgo de poner nuestro prestigio al servicio de los designios de otros organismos. La institución no debería perder como objetivo el de constituirse en un ámbito generador de conocimientos con el propósito esencial de interesar en él a sus estudiantes. No somos gestores de negocios, que no

pocas veces responden a intereses de personas o de grupos, sino que somos mujeres y hombres de la cultura. Defendamos esa cultura porque si no lo hacemos, forzados por la necesidad o convencidos por el eficientismo empresarial que parece caracterizar a quienes intentan controlar cada uno de nuestros actos, terminaremos por convertirnos nosotros mismos en mezquinos mercaderes.

Quiero reflexionar brevemente con ustedes acerca de un aspecto central de nuestra actividad. Cuando buscamos justificar la contribución que la universidad puede hacer a la sociedad, no siempre advertimos que nuestra razón misma de ser es la que nos proporciona la mejor justificación. Con frecuencia las autoridades declaran que concederán fondos a las universidades pero no para hacer lo mismo. Reflejan el extraño convencimiento de que son esas autoridades y no las propias universidades las depositarias del secreto para mejorarlas. Sostengo que nosotros necesitamos esos fondos precisamente para hacer cada vez mejor lo mismo que hacemos: para investigar y para enseñar. En esas misiones se encuentra la esencia de lo que somos. Es cierto que mediante lo que investigamos y lo que creamos podemos ayudar a nuestra comunidad de manera

directa mediante la extensión. Pero no debemos perder de vista que es, sobre todo, cuando conseguimos influir en el desarrollo intelectual de nuestros estudiantes que aportamos a la sociedad su capital más valioso: personas capacitadas para descifrar una realidad compleja y para intentar modificarla. Los docentes no siempre comprendemos que nuestro compromiso político se manifiesta en toda su plenitud en el ejercicio responsable de nuestro trabajo cotidiano en el aula, la biblioteca, el laboratorio o cuando realizamos actividades de extensión para servir a la comunidad.

A propósito de esa extensión, para ser genuina tan trascendente labor debe consistir, precisamente, en extender, en prolongar, la actividad que desarrollan los núcleos de docencia e investigación, ofreciéndola a la comunidad. No constituye un vehículo para concretar aspiraciones personales o vocacionales ni tampoco un medio más para recaudar fondos. En no pocos casos, nuestras actividades en este campo parecen más apropiadas a las de los clubes barriales que a las de una universidad.

Por la relevancia de la tarea de sus docentes, en gran medida el destino de la universidad está en sus manos. Nosotros somos los principales responsables del cumplimiento de los

finde de la institución. En este sentido, además de reafirmar la importancia que el Estatuto asigna a los docentes regulares, nos hemos propuesto normalizar mediante los concursos la situación de todos nuestros profesores —para lo que hemos introducido algunos cambios en la reglamentación— así como también la de los auxiliares docentes. Estamos organizando nuevos mecanismos de gestión del personal docente, un área hasta ahora descuidada. La reciente aprobación de la reglamentación de lo dispuesto por el Estatuto a propósito de la designación de profesores eméritos, señala la voluntad compartida de lograr que nadie pueda convertirse en el árbitro absoluto de la carrera de profesores que han prestado importantes servicios a esta universidad, muchas veces debido a razones mezquinas disfrazadas de ideología de uno u otro signo.

La relación entre profesores y estudiantes encierra la clave del futuro. Si no trabajamos juntos por la calidad académica de la universidad pública, corremos el peligro de precipitarla hacia un futuro de irrelevancia y mediocridad. Así como fijamos exigencias para los profesores, que somos examinados periódicamente en los concursos, no debemos negar a nuestros estudiantes el derecho que tienen a ser desafiados, a

ser exigidos. En el curso del próximo año propondremos al Consejo Superior una serie de medidas que apuntan a materializar la idea que estamos impulsando mediante la consigna “Gratuidad con responsabilidad”. Encauzaremos la discusión hacia el régimen general de estudios, la regularidad, el respeto de las correlatividades, la duración de las carreras.

La Argentina debe mantener su generosa tradición educativa pero eso no nos exime de comprender que esa generosidad requiere como contraparte la responsabilidad de todos, especialmente en estas instancias de nuestra historia cuando debemos justificar plenamente los dineros públicos que recibimos.

Aprender es un esfuerzo que nos corresponde a los docentes alentar y conducir con capacidad y entusiasmo, pero también debemos requerir de quienes aprenden seriedad y dedicación. Enseñar y estudiar en una universidad no son un pasatiempo para los momentos libres. La universidad no tiene como objetivo hacer más superficial y sencilla la carrera de sus estudiantes ni más aliviada la tarea de sus docentes. Su compromiso es con la sociedad que la sostiene y se cumple solo cuando aplica calidad y rigor al trabajo de

docentes y estudiantes. Es a partir de esta manera de concebir nuestra labor conjunta y no del facilismo o la demagogia, que la sociedad valorará a su universidad y, como lo he expresado en alguna oportunidad, reconocerá la enorme deuda que tiene con ella.

Son muchos los problemas que hemos enfrentado, los que estamos encarando y los que se avizoran en el conflictivo contexto en el que actuamos. Pero no es este el momento de plantearlos todos. Permítanme, al menos, decir que el promedio de quienes se gradúan, debería tener señales más profundas del paso por nuestras aulas, tránsito que algunas veces se aproxima peligrosamente al trámite burocrático. La cultura que trasciende a la preparación profesional —a veces buena, otras no tanto— no constituye un adorno de las personas, como lo sostiene gran parte de nuestra sociedad, que ha sido interesadamente infectada por un utilitarismo tan infantil como suicida. Resume una visión compleja del mundo, imprescindible para actuar como ciudadanos universitarios y no como meros técnicos. La reorientación de los estudios básicos, ante la bancarrota actual de la educación media, deberá constituir un motivo de seria reflexión por parte de todos durante el próximo año. En la era de las personas flexibles,

parecemos orientarnos a formar individuos unidimensionales, empobrecidos culturalmente.

También deberíamos encauzar el desordenado esfuerzo de posgrado —no pocas veces justificado en discutibles razones económicas— y analizar con más cuidado la significación de las decenas de carreras que organizamos en el convencimiento de responder a una presunta demanda laboral. En ese sentido, a pesar de enfrentar serias dificultades para obtener la información necesaria, hemos encarado un exhaustivo relevamiento de las condiciones de funcionamiento de las actividades de pre y posgrado con el objeto de que respondan a un real propósito de formación y perfeccionamiento más que a las demandas del mercado o a la necesidad de cubrir las deficiencias de la enseñanza de grado.

Pero el análisis de deudas pendientes no nos debe hacer perder vista el hecho de que contamos con un sólido capital para afrontarlas. Es preciso reconocer que nuestra institución atesora un patrimonio excepcional. Cualquiera sea el campo hacia el que dirijamos nuestra mirada, la UBA protagoniza contribuciones importantes. En cada una de las facultades, de las instituciones

hospitalarias y de las demás unidades, encontramos decenas de ejemplos.

Todos los decanos podrían describir los numerosos aportes originales que se han hecho desde sus facultades durante el año.

No es casual, por ejemplo, que de las cien figuras que acaban de ser destacadas con el Premio Konex en la Ciencia y la Tecnología por su actuación durante la última década en la Argentina, setenta y cuatro estudiaron, trabajaron o aún trabajan y enseñan en aulas y laboratorios de la UBA. De los premios máximos otorgados en cada una de las veinte disciplinas elegidas, 19 están relacionados con la UBA.

Otro ejemplo lo constituye también el Premio Planeta de Novela 2003 que fue otorgado a un profesor de la UBA. Quiero aprovechar esta ocasión para mencionar la labor que se está desarrollando en el Centro Ricardo Rojas, una de las instituciones más originales de nuestra Universidad. Sus aportes en el campo de las artes han sido muy significativos y su importante tarea docente —sus cursos superan a los 10.000 inscriptos— está siendo gradualmente orientada hacia actividades con características genuinamente universitarias. También quiero comentar los esfuerzos que

estamos impulsando para reorientar la tarea de nuestra mítica EUDEBA en un contexto poco favorable para el mundo editorial.

Soy consciente de la injusticia que supone el hacer sólo estas menciones, porque constituyen unos pocos ejemplos del enorme poder creador que concentra nuestra Universidad, sin duda y a pesar de todo, la institución cultural más importante de la Argentina.

Quedan muchas cuestiones por comentar. pero no puedo abarcarlas todas en tan breve lapso. Solo quisiera señalar que compartimos una enorme responsabilidad. Superadas las jornadas tristes que vivió la Universidad, durante las que entre todos logramos mantener nuestra cohesión en torno a la institución, hemos encarado la reconstrucción de este salón histórico en el que estamos reunidos.

He querido convocarlos aquí porque pretendo recurrir a los símbolos de la riqueza intelectual de nuestro pasado. Es esencial advertirla para encarar con confianza los desafíos del futuro. En este salón, junto a nuestro primer rector el presbítero Antonio Sáenz, he ubicado a Juan María Gutiérrez, notable rector entre 1861 y 1873, durante las presidencias de Mitre y Sarmiento, cuyos bustos también nos acompañan. Fue

Gutiérrez quien dio estructura sólida a nuestra casa, comprendió la necesidad de la ciencia en una universidad moderna, defendió la autonomía y propuso la libertad de cátedra como uno de sus pilares esenciales. Anticipó de este modo la sanción de la ley que promovió Nicolás Avellaneda quien, luego de ser presidente de la República, fuera ascendido, según sus propias palabras, al rectorado de esta Universidad, cargo que ocupó entre 1881 y 1885. Está también Ricardo Rojas, que concibió a la universidad como práctica de lo moral. Y faltan tantos otros cuya presencia más reciente también ha quedado impresa en los muros de este recinto histórico, como José Luis Romero, Risieri Frondizi, Julio Olivera, Hilario Fernández Long. Ante estas figuras ilustres, ante estos ecos presentes de nuestro pasado, renovemos nuestro compromiso con la investigación y la enseñanza, volvamos a creer en la trascendencia de nuestra misión, que está indisolublemente ligada a nuestra relación estrecha con las nuevas generaciones que se acercan a esta casa. Esos jóvenes que confían en nosotros, confusamente a veces, merecen que les brindemos el mejor ejemplo, que superemos nuestras mezquindades, que miremos lejos. Confío en que estos próceres cuyos

retratos y bustos nos rodean, nos servirán de inspiración y guía. Estoy seguro de que podemos contribuir a materializar la divisa de nuestra Universidad que figura en el sello diseñado por Ernesto de la Cárcova en 1921: “La virtud de la Argentina es el trabajo y el estudio”.

El horizonte de nuestra tarea en la universidad no está próximo. El nuestro es un compromiso a largo plazo. Personalmente, honrado por la responsabilidad que me ha sido encomendada, me siento cada vez más alentado por lo que estamos consiguiendo entre todos.

Por eso es importante que comprendamos que tenemos una misión histórica que nos trasciende: la de reconquistar, como académicos, a la universidad como institución de la cultura que nos albergue a todos. Para hacerlo, contamos con la herencia de estos grandes que nos contemplan y de muchos otros que ayudaron a construirla. Ellos no vivieron épocas más fáciles que las actuales y, sin embargo, lograron legarnos este patrimonio que hoy tenemos la obligación de preservar, de acrecentar y, sobre todo, de transmitir a quienes nos siguen.

Volvamos a enseñar a nuestros jóvenes. No los privemos de su herencia

porque ellos son sus legítimos
destinatarios.

¿Es universitaria la formación del docente universitario?

DR. GUILLERMO JAIM ETCHEVERRY

Academia Nacional de Educación

EL ELEMENTO esencial, el componente que define a una universidad, es la calidad de sus profesores. No es casual que las universidades se hayan originado hace más de un milenio a partir de la reunión de personas interesadas en torno de quienes ellas consideraban modelos de conocimiento y de vida. Como decía Alfonso el Sabio en *Las Siete Partidas*, hablando de los estudios generales —equivalentes a la actual universidad—, se trata de un “ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algún lugar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes”.

Hace años, el eminente profesor Alfredo Lanari buscó ilustrar un artículo sobre facultades de Medicina en el mundo con fotografías de las más reconocidas. Solicitó en ellas esas fotos y recibió imágenes de grupos de personas, el conjunto de los profesores de esas escuelas. Allí se entiende que la

escuela es esos profesores y no su edificio.

Por eso, el principal factor para tener una buena universidad es contar con buenos profesores. Porque el objetivo central de una universidad que pretende ser importante es que sus alumnos entren en contacto directo con personas excepcionales. Que las vean, las escuchen, las sientan pensar. Se trata de una cuestión de proximidad, de la vista y del oído. Como afirma George Steiner en su reciente libro *Errata*, “el académico, el profesor significativo debe ser fácilmente visible. El alumno debe poder cruzarlo varias veces en su camino diario”. La consecuencia, como en la *polis* de Pericles, la Bolonia medieval o la Tübingen del siglo XIX, es lo que Steiner llama “la contaminación acumulativa”. Esa contigüidad es la que hace que el estudiante o el joven investigador puedan llegar a ser irremisiblemente

infectados. Que adquieran así el aroma de la cosa real.

Los pensadores, los eruditos, los matemáticos o los científicos teóricos o de la naturaleza son seres poseídos. Es en la masa crítica de una comunidad académica exitosa donde se entrecruzan las órbitas de todas esas extrañas obsesiones individuales. En el campo que generan esas mentes es donde el joven queda atrapado por la singular fascinación del pensar.

Una vez que los jóvenes han sido contaminados por el virus de lo absoluto, una vez que han visto, oído, hasta olido la fiebre y el fervor de aquellos que buscan desinteresadamente la verdad, persistirá en ellos algo de ese resplandor singular. Por el resto de sus vidas o de sus carreras —en la mayor parte de los casos rutinarias y poco distinguidas— esas personas llevarán dentro de sí alguna defensa contra el vacío interior.

Refiriéndose a los elementos centrales de la educación superior, Henry Rosovsky, en su libro *The University: An owner's manual*, señala que una persona educada debería:

1) Ser capaz de escribir en forma clara y efectiva; de comunicar con precisión, congruencia y fuerza, adquiriendo además el entrenamiento necesario para pensar críticamente.

2) Tener una apreciación crítica de la forma en que se obtiene el conocimiento y una comprensión del universo, de la sociedad y del hombre mismo. Esto implica una familiaridad informada con:

a) Los métodos matemáticos y experimentales de las ciencias físicas y biológicas.

b) Las principales formas de análisis y las técnicas históricas y cuantitativas que permiten investigar el funcionamiento y el desarrollo de la sociedad moderna.

c) Algunos de los logros académicos, literarios y artísticos del pasado.

d) Las más importantes concepciones religiosas y filosóficas de la humanidad.

3) Conocer otras culturas y otras épocas para poder así visualizar la propia experiencia vital en contextos más amplios.

4) Poseer cierta comprensión y experiencia en problemas éticos y morales, contar con un juicio informado que le permita hacer elecciones morales discriminativas.

5) Haber adquirido profundidad en algún campo del conocimiento.

Contar con los datos, teoría y métodos provenientes de algún campo para definir

algún tipo de problema concreto, desarrollar la evidencia y los argumentos que se pueden proponer en las distintas facetas de un mismo problema y llegar a conclusiones basadas en una evaluación convincente de la evidencia.

¿Es posible contar con esos docentes excepcionales que ofrezcan a sus estudiantes estas posibilidades de desarrollo personal?

En las condiciones actuales del mundo, y en particular en las de nuestra sociedad, no resulta fácil ser optimista. Siendo generoso, podría afirmarse que son muy pocas las comunidades universitarias locales que brindan al estudiante la ocasión de experimentar el espectáculo del pensar de sus profesores, la experiencia que los inmunice contra el vacío interior que pretende Steiner o que les proporcione los elementos de una educación como la deseada por Rosovsky.

¿Qué hacer? Resulta imperioso rediscutir la idea de universidad. Aclarar para qué nos sirve esa institución. Decidir si lo que queremos es contar exclusivamente con academias profesionales que enseñen mejor o peor un saber determinado o si nos interesa tener al menos algunos de esos complejos organismos sociales, conocidos hasta aquí como

universidades, que además transmitan los elementos esenciales que hacen que el hombre sea más completo, más *humano*.

De ser así, resultará imprescindible trabajar sobre los profesores. Además de la necesaria formación técnica para la enseñanza —de la que en su gran mayoría carecemos los profesores universitarios— es imperioso tratar de incorporar personas que constituyan modelos vivos del pensar. Por eso es también importante desarrollar activamente la investigación en el ámbito universitario: porque solo así se logrará que los jóvenes tengan algún resplandor de la excitación que implica la búsqueda del conocimiento o de la creación en general.

Es, pues, en la formación del profesorado universitario, en la generación de las condiciones para el desarrollo de su libre trabajo intelectual, donde se juega una parte importante de la calidad de la clase dirigente de un país y, por lo tanto, de su destino como nación.

Bibliografía consultada

ROSOVSKY, H. 1990. *The University: An owner's manual*. Nueva York: W. W. Norton Co.

STEINER. 1997. *Errata*. Londres:
Weidenfeld & Nicolson.

Publicado en www.educ.ar

Palabras de apertura

DR. GUILLERMO JAIM ETCHEVERRY

Palabras pronunciadas por el Rector de la Universidad de Buenos Aires, con motivo de la inauguración del Foro Internacional sobre el Nexo entre Políticas y Ciencias Sociales.

Buenos Aires, 20 de febrero de 2006.

EN NOMBRE de las universidades públicas que participan en la organización de este “Foro Internacional sobre el Nexo entre Políticas y Ciencias Sociales” —las Universidades de la República en el Uruguay y, en la Argentina, las de Córdoba, de Rosario y de Buenos Aires que tengo el honor de representar— quiero dar la bienvenida a quienes han llegado a nuestras ciudades para participar en el encuentro.

El lema que lo preside, «Estimular la reflexión, pensar para la acción», resume admirablemente el propósito de esta reunión singular que se propone vincular a la investigación en ciencias sociales con la toma de decisiones políticas. Como asiento natural de la investigación, en este caso en el campo de las ciencias sociales, las universidades no podían quedar al margen de esta propuesta formulada por la UNESCO y por las

autoridades políticas en el sentido de reflexionar como requisito para orientar la acción. En esa idea reside, en última instancia, nuestro compromiso como instituciones.

¿Por qué razón las universidades han persistido durante más de un milenio? Sin duda lo han hecho por la naturaleza misma de la finalidad a la que sirven. Las universidades siguen siendo instituciones socialmente significativas porque responden a dos de las más profundas necesidades humanas: el deseo de comprender y el de explicar a los otros lo que se ha logrado conocer.

Es en ese compromiso con el avance y con la transmisión del conocimiento donde se cifra el propósito esencial de las universidades. Por esa razón, los beneficios sociales de la existencia de nuestras instituciones de educación superior deben buscarse en esas

actividades. En una época en la que todo logro humano es juzgado por las “externalidades” que produce, resulta apropiado regresar a la antigua pero poderosa idea que sostiene que la educación es fundamental para el “interior” de la persona que la recibe y que ello se traduce en beneficios para el conjunto social.

En algunas comunidades, la convicción que la educación beneficia exclusivamente a la persona, justifica la idea que ese “beneficiario” es quien debe pagar por el “bien” que recibe. En el otro extremo, encontramos la actitud de aquellas sociedades que consideran que su futuro es un reflejo directo de la educación atesorada por sus ciudadanos. Según esta visión, la enseñanza superior constituye una prioridad para el progreso social y el mayor peso de la misma debe recaer sobre el Estado. De este modo, las universidades pasan a ser herramientas sociales destinadas a impulsar el desarrollo más que instituciones proveedoras de certificaciones destinadas al beneficio personal.

Asimismo, la educación, en todos sus niveles, sigue siendo considerada como la mejor alternativa para reducir la brecha creciente que existe entre grupos sociales. Esto explica el fuerte apoyo a la igualdad de oportunidades en materia

educativa que se manifiesta en la decisión de proporcionar educación universitaria de manera gratuita.

Durante las últimas dos décadas se han reiterado, en el ámbito de las ciencias sociales, las referencias al estado crítico en el que se encuentran los paradigmas vigentes. También en otras ciencias se ha planteado similar necesidad de revisar paradigmas propios y ajenos, posiblemente apuntando hacia una convergencia entre las ciencias exactas y naturales, las humanidades, la filosofía y, sin duda también, las ciencias sociales.

A comienzos de este nuevo siglo, advertimos que estos impulsos renovadores anticipan la construcción de discursos diferentes en aquellas disciplinas que durante los siglos XIX y XX tendieron a distanciarse, agrupándose en relación a los desafíos que plantean el cosmos y la naturaleza unas y en torno al hombre y a la sociedad las otras.

De allí que este Foro Internacional constituya una oportunidad excepcional no sólo para realizar un examen atento de la evolución de las ciencias sociales y de su relación con las políticas públicas sino también, implícitamente, proporciona una oportunidad no menos trascendente para orientarlas en la

dirección de un diálogo profundo con las otras ciencias.

Es auspicioso que un grupo de tan destacados científicos y políticos se dediquen a construir conocimiento para la acción en estas condiciones, uniendo la visión moral con la decisión política. También es alentador que lo hagan pensando no solamente en los límites estrechos de las disciplinas, no solamente en los diagnósticos, sino en los caminos posibles a recorrer para superar las evidentes desigualdades que se advierten en el planeta. Es este el único medio posible para mejorar las condiciones de vida de nuestra gente sin distinción de religiones, de etnias, de naciones, alentados por la posibilidad de encontrar en el conocimiento científico opciones inmediatas, lugares a compartir, solidaridades a reforzar, en fin, de dotar de sentido a nuestras existencias cotidianas. Para ello deberemos volver nuestra mirada hacia el hambre y la pobreza, la educación, la salud, el medio ambiente y el desarrollo —las cinco áreas a las que se refieren los ocho Objetivos de Desarrollo para el Milenio formulados por las Naciones Unidas. En este siglo —el siglo del “otro”— resulta imprescindible que nos ocupemos de explorar estas dimensiones esenciales de nuestra existencia como humanos.

Las ciencias sociales que construimos en nuestras universidades —cuya poderosa influencia en la vida social explica el ensañamiento con el que han sido perseguidas durante las dictaduras— responden a esa voluntad de conocer y de resolver, de participar, de intervenir con inteligencia crítica y responsabilidad. También reflejan la necesidad de construir lazos entre quienes investigan estas cuestiones en todo el mundo como respuesta a la interdependencia creciente de la sociedad contemporánea.

Las universidades proporcionan el espacio de libertad imprescindible para estimular nuevas discusiones, para impulsar esfuerzos de reformulación de las ideas predominantes, para lanzar nuevas propuestas.

La ciencia que se expondrá en este encuentro, reflejo de esa libertad de pensamiento que es la razón de ser de la universidad, constituye una demostración más de que sin universidades las sociedades contemporáneas como las conocemos posiblemente nunca hubieran existido. Aporta también argumentos convincentes para demostrar a nuestras comunidades así como a sus gobiernos y dirigentes, que sin universidades vigorosas, la vida de las nuevas generaciones será

indudablemente mucho peor que la de sus padres.

Gracias a todos por acompañarnos en este nuevo y esperanzado renacer de la Argentina. Mucha suerte.

Volver a enseñar

DR. GUILLERMO JAIM ETCHEVERRY

Conferencia pronunciada el 9 de junio de 2004 en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” inaugurando el ciclo de conferencias 2004 organizado por la Sociedad Argentina de Educación Matemática y como homenaje en el 100 aniversario de la fundación del Instituto.

QUIERO AGRADECER la invitación que me han hecho para compartir este rato con ustedes. Para mí constituye un motivo de especial satisfacción el visitarlos y poder participar de esta celebración.

En primer lugar, es para mí muy importante conocer este Instituto, que goza de tanto prestigio en la sociedad argentina. Asimismo, agradezco a la señora de Tapia y a la Sociedad Argentina de Educación Matemática por la tan cálida recepción que me han brindado. Creo que son instituciones de las cuales la Argentina debe sentirse muy orgullosa.

De alguna manera, estamos convirtiendo en un hecho la vinculación entre la Universidad de Buenos Aires y el Instituto. Espero que en el tiempo que me quede al frente de la UBA podamos

estrechar estos vínculos, objetivo para el que pongo toda la capacidad de la Universidad a disposición de esta institución como se lo expresara a la profesora Sábato.

Yo he sostenido que una de las misiones esenciales de la Universidad, que no siempre se tiene presente, es la de **enseñar**. Parece una verdad de Perogrullo. Sin embargo, en los últimos tiempos, creo que nos hemos ido deslizando insensiblemente hacia una concepción de la Universidad como institución que cumple muchas otras tareas y, además, enseña. Creo que esa es una idea muy perniciosa que debe ser combatida.

En general, cuando se habla de la Universidad, se menciona que realiza muchas tareas de asistencia social, que hace consultorías y que contribuye con

diversas labores a la sociedad en la que está inserta, pero pocas veces se dice que la Universidad enseña. Me parece que esta es la concepción que debemos cambiar porque, si bien buscamos nuestra justificación como institución en las otras tareas que realizamos —decimos que la Universidad es importante para el país porque se dedica a esas otras actividades— no nos damos cuenta de que nuestra principal manera de influir en la sociedad argentina es precisamente a través de los jóvenes que todos los días se acercan a nuestra Universidad con la idea de estudiar y de aprender. Es allí, en las mentes de esos jóvenes, en el pensamiento de esos jóvenes, en el desarrollo de su espíritu crítico y en la adquisición de conocimientos donde tenemos nuestro campo principal de acción.

No siempre lo vemos así, y por eso me he fijado como objetivo de estos años al frente de la Universidad, tratar de volver a llamar la atención sobre esa dimensión educativa que tiene una institución como la nuestra. Así, he dicho en muchas ocasiones que tal vez la principal tarea que podríamos hacer, que es la de enseñar a esos jóvenes, se debería ver complementada con una mirada y un compromiso más estrecho con el conjunto de la educación argentina, con la que no siempre nos

hemos comprometido como debiéramos. Y si alguna tarea de extensión deberíamos hacer, esta debería tener como objetivo mirar hacia la educación del país.

Como ustedes saben, mi trayectoria personal es muy curiosa porque durante la mayor parte de mi vida me he dedicado a la investigación científica en el campo de la neurobiología. En el año 1986 tuve la oportunidad de desempeñarme como decano en la Facultad de Medicina de la UBA, en la que desarrollé toda mi carrera, y entonces comencé a interesarme más activamente por los problemas educativos de la Argentina. Primero me interesé por la Universidad, pero al poco tiempo me fui dando cuenta de que el problema de la educación argentina era muy profundo, que reconocía muchos determinantes en las etapas previas a la Universidad. Por esa razón me he ido ocupando crecientemente de temas más generales de la educación. Es decir, actualmente creo que debemos actuar antes de que nuestros jóvenes lleguen a la Universidad porque, si no, ya va a ser tarde. Ellos se merecen que hagamos ese esfuerzo.

La esencia de lo que sucede en este momento entre nosotros es que la Educación, en general, interesa poco, por no decir que no interesa. Como

objetivo social, la Educación no despierta un gran atractivo.

Esto se advierte en muchos signos, en particular en los escasos salarios docentes, que no son sino una demostración de ese desinterés social por la tarea que hacemos los docentes. Un amigo personal afirma que todos los meses me envían el telegrama de despido, lo que pasa es que no logran que me de por aludido. Me parece que este es un punto central: lo que observamos son signos de un gran desinterés social por la Educación.

Sí interesa la certificación de la educación, pero **no** interesa la adquisición del conocimiento y por eso, lo que se vincula con el esfuerzo, con la tarea de aprender, es algo que está socialmente desvalorizado. El pacto fundacional de la Escuela, que se basa en la unión de padres y maestros, padres y profesores, para educar a los chicos está roto. Hoy los padres están aliados con los hijos en contra de la institución escolar, a la que se concibe como una institución opresiva. Es como si dijeran: “La escuela posee un bien que es el título, la certificación, pero exige, coloca vallas para acceder a ese bien”. Entonces el objetivo se convierte en eliminar esas vallas o, al menos, lograr que sean lo más bajas posibles. Un ejemplo que confirma esto es el de

muchas jurisdicciones del país que no tienen clases durante todo un año por problemas docentes. Si bien no hay clases durante un año, el reclamo de los padres no es que los chicos adquieran el conocimiento perdido, sino que pasen de grado o de año por una resolución del gobierno respectivo. Esto es un verdadero escándalo. Quiero decir, en una sociedad medianamente organizada esto sería un escándalo que se comentaría. Sin embargo, esa conducta es entre nosotros habitual.

¿Quieren un ejemplo de hipocresía mayor a propósito de la educación que se dé por aprobado por decreto un grado o un año a quien no lo ha cursado? Vale decir, ni siquiera ha debido hacer el esfuerzo ni tiene el conocimiento que supone esa aprobación. Ahí reside la destrucción de la idea fundacional de lo que es la Escuela. Por eso creo que resulta importante volver a destacar estos aspectos que parecen muy básicos y elementales, pero que, sin embargo, son los que hoy se encuentran en profunda crisis. Hoy no hay en nuestras sociedades —no sólo en la Argentina, ya que este parece ser un problema general en todo el mundo— un interés genuino por el logro académico.

Hace tres o cuatro años, el Ministerio de Economía de la Nación realizó un estudio en el que intentó vincular el

rendimiento de los jóvenes que concluían la escuela media, en matemática y en lengua, con el valor de la cuota que pagaban los padres en los colegios de gestión privada. Se comprobó que no existía ninguna relación. En colegios en los que se pagaban elevadas cuotas, se obtenían malos resultados y viceversa. Ese dato fue publicado en los periódicos, noticia que generó un debate que se circunscribió a un día. Posiblemente, por lo que hay implícito en esa discusión era demasiado importante como para seguir debatiéndose. Pero lo importante fue que se respondió: que la educación es mucho más que matemática y lengua. Lo que es cierto, aunque, al menos es eso. No existe ninguna justificación para que en establecimientos donde los padres pagaban en aquel entonces mil dólares por mes para educar a sus hijos, el rendimiento de éstos en matemática y lengua, como se vio en varios casos, los ubicara en los puestos 200 y 300 del ranking de escuelas del Gran Buenos Aires. Lo único que indicaba esto era el desinterés de la escuela, de la familia, de todos, por el rendimiento académico de los chicos.

Allí reside uno de los indicios más importantes de la naturaleza de la crisis que enfrentamos, que es ese desinterés al que hacía referencia al comienzo. Ni siquiera quienes pueden adquirir

educación, y a precios elevados, están comprando calidad académica. Esto, de alguna manera, está marcando un ejemplo que, yo creo, se está difundiendo en la sociedad.

Hay muchos estudios que demuestran que quienes más confían en la Educación como herramienta de progreso son las personas más desfavorecidas económicamente. Vale decir, la gente que tiene más dificultades piensa, aún sigue pensando, que es a través de la educación que progresarán, cuando muchos de nosotros, muchos de nuestros hijos, ya no creen esto. Vale decir que nosotros no hemos sido capaces de transmitir el valor que tiene el sistema educativo. En mi opinión, existe un problema cultural profundo en este tema. La educación no escapa a las situaciones que definen a la sociedad actual.

Quería comentar algunos tres o cuatro aspectos que considero interesantes para la reflexión. El primero es una idea que se está insinuando crecientemente dentro de nuestra educación: la de que lo que hay que enseñar es lo útil. Esta idea se ve a menudo expresada, tanto por los padres como por los hijos, cuando afirman: “¿Y eso que aprendés, lo que te enseñan en la escuela, para qué sirve?”. Esa es una pregunta ingenua, detrás de la cual se esconde una ideología. Lo que

quieren preguntarse es: “¿Eso que te enseñan, eso que estás aprendiendo, te va a servir para hacer dinero de inmediato?”. Esto es lo que encierra esa pregunta inocente y me parece que revela que estamos empobreciendo crecientemente nuestra educación: estamos empobreciendo a nuestros chicos y a nuestros jóvenes.

Les estamos quitando posibilidades de acceder a las dimensiones de aquello de lo que son capaces, porque en última instancia eso es lo que da la Educación: **la Educación nos da a cada uno de nosotros la dimensión de nuestras posibilidades.**

Yo siempre cito algo que no debiera citar en este contexto. Si me hicieran desarrollar el teorema de Pitágoras, sería un fracaso. Sin embargo, sé que en mi interior tengo mecanismos intelectuales que me permiten realizar desarrollos de ese tipo, y por eso ha sido tan importante que alguna vez lo aprendiera. Por eso, esta idea de que lo que hay que aprender es lo útil, lo que hoy se considera útil —habrán visto muchas veces que se pregunta: “¿Qué es lo que piden las empresas?, ¿qué es lo que se necesita para trabajar?”— es una idea empobrecedora para nuestros chicos y para nuestros jóvenes. Y es empobrecedora también desde el punto de vista del análisis económico porque

en un mercado de trabajo como el actual, tan inestable, tan cambiante, lo único que ofrece ciertas posibilidades es la amplitud de conocimientos de cada uno y la amplitud de herramientas diferentes para acceder a la realidad. No es casual que muchos presidentes de grandes compañías internacionales no sean hoy graduados en administración de empresas o en economía, sino en historia o filosofía, porque son quienes poseen los mecanismos intelectuales que les permiten comprender la naturaleza de los complejos cambios que se están produciendo en la sociedad tan rápidamente. Vale decir que, aún desde ese punto de vista, resulta defendible la idea de una educación lo más amplia y completa posible.

Además, nadie sabe cuándo va a usar qué. Nosotros actuamos ante cada uno de los desafíos que nos plantea la realidad como personas completas que somos, y ahí ponemos de manifiesto todo aquello que hemos aprendido, todos los mecanismos que hemos logrado desarrollar. De allí la importancia que tiene el intentar, el hacer el esfuerzo, destinado a que nuestros chicos desarrollen precisamente al máximo todas sus capacidades. Por eso esta idea de la utilidad (de la relevancia, dicen otros), es una idea que debe ser analizada con mayor detenimiento.

El otro punto que creo importante destacar es la tendencia a incorporar la educación, como el resto de las actividades humanas, al mundo del espectáculo. Se trata de la idea de que la educación, para ser tal, tiene que ser “divertida”, tiene que lograr divertir al alumno. Por eso, muchas veces han escuchado hablar de que padres e hijos dicen que “la escuela es aburrida”. Es la idea de que la escuela es otra parte más del espectáculo en que vivimos. El objetivo es buscar la diversión. Y esto creo que también tiene detrás un significado profundo: la tendencia contemporánea a rehuir el esfuerzo.

Todos quienes hemos aprendido algo sabemos que nos ha costado un cierto trabajo, un cierto esfuerzo, que lo hemos aprendido trabajando sobre nosotros mismos, por supuesto interesados por los docentes, ayudados por ellos, pero esencialmente realizando un trabajo sobre nosotros. Esta idea es una idea que se está eclipsando. Debemos hacer un esfuerzo para reconquistarla, para señalar que la escuela, a todos sus niveles, brinda esencialmente la posibilidad de realizar ese esfuerzo, el estímulo para hacerlo, estímulo que hoy está perdido en el resto de la sociedad.

En reiteradas ocasiones me he referido a la escuela como una institución **contra-cultural**. Su naturaleza va en

contra de la cultura contemporánea, y está bien que así sea. Es una manera de mostrarle a los chicos y a los jóvenes que, además de las banalidades, de las groserías y de las superficialidades que les mostramos todos los días a través de la pantalla de la televisión, el ser humano ha sido capaz de hacer otras cosas a lo largo de su historia y que son precisamente esas otras cosas las que nos han llevado a donde estamos. Creo que este es un punto importante que no siempre tenemos presente: **nuestra misión, y creo que es una misión esencial del profesor, es la de dar testimonio.**

La autoridad del profesor nace, precisamente, en esa capacidad que tiene de dar testimonio de que existen otras cosas, de que hay otra realidad además de la realidad cotidiana, que es la que pasa por el desarrollo de las capacidades intelectuales y creativas de cada una de las personas que se acercan a aprender. Creo que esta idea es una idea que también está perdida y es importante reafirmar. Por eso, últimamente estoy insistiendo en la necesidad de **volver a enseñar**. Es que existe un cierto temor a enseñar. *Osar enseñar*, es el lema de un grupo de profesores en Francia que está, de alguna manera, tratando de tomar la iniciativa para volver a enseñar.

Hoy pareciera ser que no es necesario enseñar nada. Si se admite esta idea contemporánea de que los datos están en todos lados, ¿para qué aprender? ¡Todo cambia tan rápidamente! Lo importante es enseñarles mecanismos, por eso se proclaman estas consignas contemporáneas de “aprender a aprender”, tan de moda. Pero resulta que siempre se enseñó a aprender a aprender. Todos hemos sido contruidos como maquinarias de aprender. No es cierto que los que no somos jóvenes somos estúpidos y memoristas, incapaces de resolver problemas. No es así. Por eso esta idea, la de que es necesario enseñar algo, la idea de que “aprender a aprender” se aprende aprendiendo algo, también debería ser reinstalada en el debate educativo.

Hoy pareciera ser que lo que vale es la libre expresión y que, cuando llegue el momento, como todo ha cambiado tanto, uno acudirá a una computadora donde encontrará los datos. Cincuenta años atrás los datos estaban en los libros; los mismos que hoy están en la computadora, pero a nadie se le ocurría basar en ese hecho la justificación para no aprender nada. Enfrentamos exactamente la misma situación. Antes se pensaba que había un cuerpo de conocimientos que era necesario poseer, y esto hoy sigue siendo así.

Cambian mucho las fronteras del conocimiento, pero para comprender ese cambio es preciso contar con una base sólida que permita advertir el cambio y, al mismo tiempo, comprender cómo se genera.

Esta dimensión histórica del conocimiento hoy está perdida. Parecería ser que el único conocimiento válido es el que se acaba de generar. Sin embargo, a poco que miremos cualquier campo del saber, advertimos que es importante advertir su inserción histórica.

Es por esto que hoy resulta posible tomar un texto escrito hace 2000 años y entablar un diálogo con el autor, como si estuviera vivo. ¿Por qué? ¿Por qué se puede leer a Platón y entender lo que dice?

Porque está apelando a algo que es permanente en el ser humano. Bueno, de eso **permanente** es de lo que se ocupa la Escuela. La Escuela no necesariamente debe estar centrada en la pura actualidad. Resulta importante adquirir esta dimensión de herencia a poner en posesión de los recién llegados al mundo, que son los jóvenes.

El hecho de ser joven no garantiza el conocerlo todo, el contar con todas las respuestas, contrariamente a lo que se nos transmite a jóvenes y a viejos a través de los medios de comunicación.

Hoy respetamos la cultura juvenil, que es una cultura hecha por adultos, creada por adultos que han descubierto en los jóvenes, constituidos como grupo, un enorme mercado comercial. Nuestros chicos, nuestros jóvenes, tienen derecho a saber que hay otras cosas además. Después podrán elegir.

Pero no podrán hacerlo si nosotros como responsables de darles testimonio de la existencia de esa otra realidad nos negamos a hacerlo. Hoy los padres y los profesores queremos ser los amigos canosos de nuestros hijos y de nuestros alumnos. Nos rehusamos a esa responsabilidad de marcar que somos diferentes, y esa diferencia es la que los va a ayudar a construirse como personas. Rehuimos esta tarea y me parece que ese es un punto importante, al menos para debatir, para no pasar por alto ya que reviste una gran trascendencia.

Otra cuestión que resulta importante comentar en torno a este tema es la vinculada con la modernidad. Se afirma muchas veces que la educación argentina está en crisis porque está atrasada, debe modernizarse. A este respecto, siempre acudo a una anécdota, muy apropiada en este ambiente.

Hace años visité el Instituto Weizman, en Israel, interesado en la enseñanza de

la ciencia. Hay allí un grupo muy sólido dedicado a esa cuestión. Entrevistaba a una profesora experta en la enseñanza de la matemática a través de modernos métodos de computación. Muy agradable, hablaba con un fondo de computadoras en cuyas pantallas danzaban las ecuaciones.

En un momento del diálogo, le pregunté acerca del rendimiento de los chicos de Israel en matemática. Me respondió: “Estamos en el rendimiento mundial promedio. Y este es un problema que preocupa muchísimo a los políticos israelíes porque se trata de un país que está estratégicamente basado en la ciencia y la técnica. Para poder sobrevivir Israel necesita desarrollo científico y técnico. Por eso resulta dramático que sus chicos no lideren los rankings de matemática, porque eso está comprometiendo el futuro. Estamos haciendo muchísimos esfuerzos para mejorar el rendimiento en matemática de nuestros chicos”. Mientras esto decía la profesora, yo pensaba “¿A qué dirigente argentino preocupará que nuestros chicos no estén liderando los rankings de matemática?”. En el mejor de los casos dirán que al nene o a la nena no le gusta la matemática, “No nació para eso, no es lo suyo”, con lo que quedan justificados desinterés e ignorancia.

Resulta crucial la trascendencia social que se da al tema. Pero la conversación prosiguió cuando pregunté: “Profesora, y entonces, ¿qué país lidera el rendimiento en matemática?”. Conocía la respuesta pero no lo que la siguió: “Singapur” dijo la profesora, y prosiguió: “Conozco mucho la situación de ese país porque soy consultora de su gobierno. Como es un país pequeño conozco casi todas sus escuelas”. “He dado con la persona adecuada —respondí— ¿cómo enseñan en Singapur?”. Se produjo una prolongada pausa. La profesora finalmente dijo: “Es decepcionante. Enseñan ¡como antes!”.

Se trata de una anécdota muy ilustrativa. Obviamente no propongo el regreso al pasado pero quiero llamar la atención acerca de la necesidad de ser más cautos ante la trascendencia que se le da a la tecnología sin poseer las bases para entender qué es lo que hay detrás de esa tecnología.

En general, hoy se nos insta a no usar la lógica, pero hay otros que han usado la lógica para que nosotros no la utilicemos. Así, cuando uno hace una operación matemática en una calculadora, hay una lógica detrás de eso puesta por alguien. Eso, si no nos lo enseñan, nos lo han sacado a nosotros. He aquí una idea interesante para meditar: ¿Hasta qué punto estamos

dejando de desarrollar en muchos de nuestros chicos y jóvenes las habilidades básicas que les permitan poner en marcha sus propios mecanismos de pensamiento, su comprensión de la lógica que esconde gran parte de de la tecnología que utilizan?

Hablando de la enseñanza, me parece importante insistir en la necesidad de volver a enseñar algo. Conversando con una profesora con gran experiencia en la enseñanza de lengua en escuelas bilingües, me confirmó algo que vengo escuchando de profesoras de esas escuelas y es que los chicos conocen mejor y manejan mejor la estructura de la segunda lengua que la de la lengua propia. Esto sucede porque se estudia la estructura de la lengua, se estudia su gramática y se analiza su sintaxis. La otra lengua se estudia, mientras que la lengua propia se habla, y parece bastar con hablarla.

Esa es la razón por la cual, hoy, la enseñanza de nuestra lengua es prácticamente inexistente: ya casi no se la enseña. Antes, al chico se lo sentaba en una silla y se le decía: “Te voy a enseñar la estructura de tu lengua, vas a aprender tu lengua, te voy a ayudar a descubrir tu lengua”. Hoy, se lo sienta y se le dice: “Hablá”. Directamente lo introducimos en el mundo de la libre expresión, prácticamente no controlada.

Hoy vemos en nuestros chicos el resultado de esas prácticas. Ellos están siendo educados en su lengua por los ignorantes que les hablan desde la pantalla de televisión, sin siquiera saber que son ignorantes. Eso sí, tienen una ignorancia militante, porque hacen todo lo posible por imponer su manera de hablar. Ya no usan la grosería en el hablar para impactar, para destacar un punto, para marcar un estado de ánimo; directamente lo hacen por ignorancia, porque desconocen la lengua.

Al retirarnos de la función de enseñar la lengua, no hemos insistido en la lectura, que es la piedra angular del aprendizaje. No se trata de veneración a los libros, sino del tipo de actitud mental que desarrollan. Leyendo se piensa, mirando se siente. Me parece que, al vivir una cultura de imágenes, que esencialmente apela a lo emotivo, estamos dejando de lado esas otras capacidades de reflexión que desarrolla la lectura, en especial la de volver sobre un pensamiento.

En las sociedades que estamos construyendo, nos vamos acostumbrando a reaccionar emotivamente, no reflexivamente. Esto representa un peligro muy grave. El antídoto contra ese peligro es la Escuela, sigue siendo la Escuela. Porque es la institución que permite el desarrollo de

esas capacidades de análisis y de crítica, que se basan esencialmente en la adquisición de ciertos conocimientos. Es imposible criticar lo que no se sabe.

Es posible que nuestros sistemas educativos nos devuelvan hoy chicos muy creativos; lo que no cabe duda es que ellos son, en general, ignorantes acerca del mundo que los rodea y sobre sí mismos. Si se investigan en alumnos universitarios conocimientos matemáticos, en una muestra de más de 8000 jóvenes, se comprueba que solamente 4 de cada 10 de ellos son capaces de responder a qué equivale $1/3$ de 600. Y se trataba de elegir la respuesta entre varias opciones. Ni siquiera frente a la respuesta identificaban el dato. Es que los datos figuran correctamente en todos los libros y en las computadoras, pero están bien registrados en la gente. Esos datos son importantes porque son los que permiten ubicar a una persona en la historia, en el tiempo, en la realidad. ¿Qué juicio puede hacer una persona que está perdida en las coordenadas elementales?

En definitiva, por un lado, mientras nuestro discurso indica que estamos en la sociedad del saber y del conocimiento, por otro lado, en las mentes de las personas nos vamos dirigiendo hacia una oscuridad creciente. Así, ya tenemos muchos problemas en el desarrollo de

vocaciones por ciertas disciplinas que son como “más difíciles” de adquirir. Tenemos pocos estudiantes en las áreas de la química, de la física, de la matemática, de la ingeniería. No es un problema sólo argentino, se observa en muchos países, y se debe a que, simplemente, estamos poniendo menos esfuerzo en enseñarlas.

No exponemos a nuestros chicos a conocimientos más complejos, muchas veces porque los padres no quieren. En las guarderías en las que se están transformando nuestras escuelas —hago reiterada referencia a las “guarderías ilustradas”, cada día más guarderías y cada vez menos ilustradas— estamos rehuendo esa tarea, resultará más difícil encontrar chicos interesados en esas materias ya que nos deslizamos hacia la enseñanza de temas más accesibles, más relevantes, sobre todo, más fáciles.

En síntesis, la idea central que he buscado transmitir es que la sociedad argentina no es una sociedad que privilegie el conocimiento; que tenemos que volver a hacer un esfuerzo para señalar que eso sigue siendo importante; que la escuela no es una etapa más de la diversión cotidiana, sino que es un lugar de trabajo en el que el profesor representa el valor que la sociedad le da a ese conocimiento y por eso es importante que el profesor esté bien

formado, que posea capacidad didáctica, pero que sepa lo que enseña porque, de alguna manera, está simbolizando ante los chicos relevancia social del conocimiento.

Relataré una anécdota cruel. Una señora paseando con una nena de la mano por un barrio elegante de esta ciudad. La nena le dice: “Mamá, mamá, mi señorita es muy inteligente”. Y la madre le contesta: “Bueno, tan inteligente no será porque, si no, no se dedicaría a eso”. Resulta evidente la pérdida de la valoración social de nosotros como docentes. Debemos hacer un esfuerzo por reconstruirlo, porque esa es la esencia de la Escuela.

Nos encontramos en un ámbito muy apropiado para hacer un comentario final. ¿Se imaginan ustedes, a principios del siglo XX en la ciudad de Buenos Aires, que se construya un edificio como este que nos alberga para una escuela? ¿Se imaginan lo que hay detrás, como consideración social de la Educación, para que se haga una escuela como esta, un salón como este?

A Sarmiento le criticaban muchas veces que sus escuelas eran lujosas, a lo que respondía: “¡Sí, efectivamente, porque lo que queremos hacer es marcar la importancia que tiene la educación!”. Si hoy hacen una escuela, estén seguros

de que no va a tener el mismo grado de desarrollo que tiene cualquier hotel de lujo de esta ciudad, estén seguros de que no va a tener esa estructura porque, efectivamente, la actividad que allí se realiza no es tan valorada.

Es más, hemos visto en el pasado escuelas como estas que terminan convertidas en ámbitos comerciales. Quien visita Córdoba, puede comprobar la transformación de una escuela histórica en un shopping. Han tenido la prudencia de conservar una estatua, que corona la fachada, de una madre enseñando a leer a unos niños, símbolo de la educación. Basta deslizar la mirada para advertir que debajo hay un local en el que se expende comida rápida, toda una metáfora de las prioridades actuales.

Mientras no logremos revertir esta tendencia, resultará muy difícil proseguir con el esfuerzo educativo. A pesar de todas estas reflexiones, quienes nos dedicamos a la actividad docente debemos estar plenamente convencidos de que nuestra vida estará justificada cada vez que percibamos que hemos ayudado a que alguien comprenda algo. Es en ese momento cuando experimentamos la justificación de nuestras vidas. Ante la puerta del aula se detiene todo: los planes de estudio, los supervisores, todo, solo quedan el maestro y sus alumnos. Y la aventura de

enseñarles algo sigue siendo una apasionante aventura que justifica toda una vida. Por eso, insisto en que debemos perseverar en la empeñada voluntad de tratar de incorporar a los chicos, recién llegados al mundo, a esto que hemos logrado entre todos hacer a lo largo de nuestra historia.

Somos castigados, maltratados, no siempre valorados, pero en el fondo encontramos nuestra justificación en el otro que está frente a nosotros. La enseñanza sigue siendo interacción entre personas y no dejará de serlo. Muchos estudios señalan que, en el futuro, los pobres serán educados por máquinas, mientras que quienes dispongan de mayores posibilidades seguirán recurriendo a los maestros. No debemos permitir que eso pase. Todos tienen derecho a entrar en contacto con otras personas que tengan tanto interés en el otro como para enseñarle algo. Me parece que esa es la justificación profunda de nuestra actividad y por eso en esta institución destinada, precisamente, a formar gente que enseña, era imprescindible que me despidiera con ese estímulo.

A seguir en esta tarea a pesar de las dificultades, a pesar de los inconvenientes y de todo lo que les va a pasar, que no siempre va a ser bueno. Les sucederán también muchas cosas

buenas. Deben buscarlas en la interacción con esos chicos, con esos jóvenes que seguirán recordando a personas. Así como ustedes recuerdan a sus maestros y profesores, al menos a algunos de entre ellos, en el futuro alguien los recordará a ustedes. Y esta, yo creo, es la mejor justificación que encontrarán en sus vidas.

Tendencias en la enseñanza de la medicina: mitos y realidades

DR. GUILLERMO JAIM ETCHEVERRY

Cátedra de Biología Celular e Histología, Facultad de Medicina,
Universidad de Buenos Aires y Carrera del Investigador del Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Técnicas, y de la Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, Argentina.

EL ESCENARIO CAMBIANTE DE LA PRÁCTICA MÉDICA

Nuestras habituales reflexiones referidas a la educación médica se prestan a la reiterada enunciación de buenos propósitos, a la exposición de conceptos remanidos. Por lo general, terminan siendo una letanía monótona de propuestas ya gastadas de tan dichas y tan poco concretadas.

Por eso, creo más útil analizar inicialmente algunas ideas relacionadas con el marco general en el que ha de desarrollarse la actividad médica del futuro. Es en este escenario en el que deberán desempeñarse aquellos a quienes hoy educamos para actuar en nuestra profesión.

Nuestra actividad educativa está poderosamente influida por lo que sucede en un contexto social más amplio. Por esa razón, educamos mucho más por lo que nos ven hacer nuestros estudiantes que por lo que les decimos. De allí que la actividad que desarrollamos como profesionales y las características del ámbito en el que la llevamos a cabo, adquiera tanta importancia al convertirse en el modelo de vida que ofrecemos a nuestros alumnos.

Un análisis superficial de la realidad contemporánea, nos permite concluir que en estos momentos se tiende a considerar

- a la medicina como a un negocio,

- a la atención médica como a uno más entre los bienes comerciables,

- a los pacientes como “consumidores”, como “vidas con cobertura” y

- a los médicos como “proveedores”.

La tendencia creciente hacia la comercialización de la medicina, está modificando en forma sustancial el modo en el que practicamos nuestra tarea. Una de las fuerzas dinámicas más importantes que ha impulsado el progreso en los años de posguerra, ha sido el capitalismo. Es, precisamente, su lógica la que puede llegar a subvertir la integridad de nuestra profesión. A este respecto, desearía citar un concepto del economista Milton Friedman, tomada de su libro *Capitalismo y libertad* (1962), que arroja luz sobre las ideas predominantes en la actualidad. Dice así:

“Pocas tendencias pueden minar tan seriamente el basamento mismo de nuestra sociedad libre como la aceptación por parte de los directivos de las corporaciones de una responsabilidad social que no sea la de hacer tanto dinero para sus accionistas como les resulte posible”.

La aplicación de esta lógica a la atención médica está teniendo graves

consecuencias. Ella hace surgir un nuevo sistema de valores que:

- corta las raíces comunitarias y la tradición samaritana de los hospitales,

- convierte a los médicos y a las enfermeras en instrumento de los inversores y

- concibe a los pacientes como mercaderías transables.

La propiedad de la medicina por parte de los inversores amenaza con marcar el triunfo de la codicia sobre los objetivos de la medicina. Un complot fiscal afecta el altruismo de los hospitales que no persiguen el lucro: si no hay dinero, no hay misión. Cuando se buscan las ganancias, el dinero es la misión, la forma sigue al beneficio.

Sin embargo, en nuestra sociedad, hay ciertos aspectos que hemos dejado fuera del alcance del comercio. Prohibimos la venta de niños y la compra de mujeres y riñones. Deberíamos reconocer que la atención de la salud es demasiado preciosa, íntima y corruptible como para ser confiada exclusivamente a los valores del mercado.

**EL MEDICO ANTE EL CONFLICTO DE LA
“DOBLE LEALTAD”**

Es evidente que, como resultado de estos cambios, el médico se siente hoy tironeado por un conflicto que le reclama una doble lealtad. Por un lado se debe a sus pacientes, a aquellos que ha jurado ayudar con lo mejor de su saber.

Por el otro, está sometido a la presión de un sistema que, en estos momentos, le impone el imperativo de la “eficiencia”. De cómo cumpla con ella dependerá su estabilidad en el trabajo. La actividad profesional no sólo se está pauperizando, también se precariza aceleradamente.

Por otra parte, se está desvaneciendo la narración que cada uno de nosotros podía construir anticipando la que imaginaba habría de ser su vida. Hoy resulta imposible identificarse con modelos de prácticas profesionales puesto que estos cambian muy velozmente.

Debemos reconocer que, al ingresar a este rápido proceso de industrialización, la medicina está siendo sometida a los criterios de productividad que caracterizan a cualquier industria. La aparición de numerosos tipos de organizaciones que actúan como interfases entre el paciente y el médico, algunas sin fines de lucro, la mayoría destinada a dar ganancias, interfiere con la autoridad del médico, con su trabajo,

con su remuneración y, en última instancia, con la naturaleza misma de la atención que presta.

No resulta posible analizar en este contexto las razones históricas que han conducido a este estado de cosas. Baste con decir que para contener los costos crecientes de la medicina, se resolvió incorporarla abiertamente al proceso de industrialización, convirtiendo a la salud en un bien de mercado. Surge así la atención gerenciada (“managed care”) que, a través de sus distintos mecanismos comprende, como la define Jon Iglehart, “una variedad de métodos de financiamiento y organización de la prestación de la atención médica mediante los que se intenta disminuir los costos a través del control de la provisión del servicio”.

Corresponde advertir que, en realidad, no se trata sólo de un mecanismo de gerenciar la atención para distribuirla en forma más racional y equitativa sino, fundamentalmente, “de una estrategia para reducir los costos a través del control de la provisión del servicio”.

Es en este escenario en el que surge el conflicto insinuado al comienzo. ¿A quién debe el médico su lealtad: a su juramento que lo liga al interés del paciente o al contrato que lo vincula con quién paga por sus servicios? Es más,

en general el paciente desconoce los términos en que se ha pactado esa relación contractual. No sabe, por ejemplo, que en muchos casos el médico es recompensado financieramente por hacer menos (menos estudios, menos tratamientos) o por ver más pacientes en menos tiempo. Pocas semanas atrás, en un fallo de la Suprema Corte de los EE.UU. se señala: “Ninguna organización que preste atención médica podría sobrevivir sin algún incentivo que vincule la recompensa a los médicos con el racionamiento del tratamiento”.

Son los mismos criterios con los que las empresas manejan la producción industrial, aplicados en este caso a los seres humanos indefensos, afligidos, necesitados de compasión y atención. Se insinúa aquí la corrupción de la integridad médica que es sumamente peligrosa porque mina el profesionalismo y amenaza la calidad de su atención.

Es cierto que cuando los aseguradores dieron a los médicos carta blanca para manejar el costo, muchos lo hicieron abusivamente. Pero la ética profesional dominante, que imponía buscar el bien del paciente, impidió que la mayoría abusara del sistema que, además, condenaba esos excesos. Ingresamos ahora a una situación en la que las instituciones con fines de lucro tienen como imperativo ético el propósito

lógico de ganar dinero. El problema es que sus médicos corren el riesgo de terminar compartiendo ese espíritu. La disposición a escuchar, aprender y atender a los semejantes necesitados está siendo reemplazada por la de hacer convenios, gerenciar, comercializar.

Antes se hacía muchas veces innecesariamente de más. Ahora se tiende a no hacer todo lo que sería necesario. Desde el punto de vista de la ética médica hacer lo innecesario era criticable. Desde el punto de vista de la corporación, no hacer todo lo requerido puede llegar a ser la conducta estimulada, premiada.

La medicina del mercado trata a los pacientes como centros productores de ganancias. Por eso, se corre el peligro de que, en lugar de mejorar la forma de cuidar a la gente enferma, mejoremos la forma de multiplicar el dinero. Que el esfuerzo se destine a gerenciar el dinero y racionalizar la atención. ¡Hasta se ha llegado a proponer que lo que se destina a la atención médica representa “las pérdidas” del sistema!

Corremos el peligro de que los valores del mercado terminen por constituir el fundamento del sistema de atención médica. En busca de ganancias para sus accionistas y como estrategia para controlar el costo, las empresas

terminarán comprometiendo la atención. Es en este escenario de lealtades conflictivas donde se jugará en el futuro el dilema de la integridad de nuestra profesión.

¿CUÁL ES EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN EN EL ESCENARIO CAMBIANTE DE LA PRÁCTICA MÉDICA?

Estos profundos cambios en el contexto social, que transforman la actividad profesional, amenazan también a la educación médica porque atentan contra los valores centrales de nuestra profesión.

¿Cómo debe ubicarse la educación médica en el complejo escenario actual?

¿Debe formar a los estudiantes para incorporarlos mansamente a este sistema?

¿Debe, en cambio, dotarlos de un bagaje de conocimientos que, trascendiendo lo específicamente médico, les permita imaginar modelos alternativos?

Una defensa de la educación general

En primer lugar, como toda la educación, la del médico debería, sobre todo, proponerse formar personas lo más completas posibles, dotadas del suficiente espíritu crítico e imaginación

como para plantear soluciones innovadoras a los problemas que afectan a la práctica profesional. Esencialmente, creo que es sólo en una educación general (la “liberal education” de los anglosajones) donde se podrán asentar firmemente los valores de nuestra profesión.

Porque como dice James Freedman, esa educación “familiariza a los estudiantes con los logros culturales del pasado y los prepara para las exigencias de un futuro impredecible. Les proporciona un estándar con el que medir el logro humano. Les brinda la posibilidad de desarrollar empatía hacia el otro y coraje moral. Les ayuda a encontrar su propio camino a través del proceso complejo e incierto que lleva a su maduración intelectual y moral. En el centro de este tipo de educación reside la concepción de lo intelectual como una totalidad”.

Precisamente por eso es imprescindible que la medicina se enseñe en una universidad. Porque la razón de ser de esta institución social es la de producir aprendizaje y no sólo la de proporcionar instrucción. Es en el ámbito de la universidad donde se educa y no simplemente se entrena a la gente. Cuando el entrenamiento opaca a la educación, no se cumple el fin de la universidad.

Sin una estrecha relación con una universidad, las facultades de medicina corren el riesgo de volver a ser lo que eran en el siglo XIX: escuelas de oficios y los médicos corremos el peligro de dejar de ser “profesionales cultivados” para convertirnos en meros técnicos. De allí que el estrechamiento de las miras culturales a edades muy tempranas, que hoy estamos alentando entusiastamente, resulte altamente inconveniente. Interesante reflexión para quienes, a pesar de lo que declamamos, formamos hombres y mujeres cada vez más unidimensionales.

Los nuevos desafíos

Pero así como es preciso apostar al futuro a través de la educación general del médico, también lo es dotarlo de herramientas intelectuales para desenvolverse en ese escenario cambiante de la profesión. Es posible advertir que se están produciendo tres revoluciones mayores y conflictivas en la atención médica que la signarán en el próximo siglo:

1. Como se ha mencionado, se profundizarán los intentos por controlar los costos crecientes de la atención
2. Las macrotendencias sociales que analizamos nos están

conduciendo hacia un estilo de práctica basado en la población. La relación del médico con su paciente, de uno a uno, está cambiando para pasar a ser de uno a n, incluyendo así sus obligaciones con la comunidad. Este modelo está sustentado en la epidemiología (que recibe hoy muy poca atención y escasos fondos). Este enfoque implica, además, atender la distribución equilibrada de los recursos (que poco se enseña en las facultades de medicina) y requiere, de quienes lo practican, el estar permanentemente atentos a las necesidades de los que no están siendo servidos por el sistema de atención médica.

3. Las ciencias moleculares, con su enfoque reduccionista de la enfermedad, prometen cambiar por completo la práctica clínica y la industria farmacéutica. Aunque esto puede traducirse en tratamientos menos invasivos, brutales y deshumanizadores que la actual práctica de la alta tecnología, pueden llegar a ser inclusive más costosos.

Límites del progreso

Sin embargo, la respuesta a la dolencia humana no siempre provendrá de la búsqueda de sus causas genéticas, es decir, de la aplicación de un enfoque reduccionista. Es preciso tener en cuenta los múltiples y complejos determinantes de la enfermedad, lo que debería reflejarse en la formación de nuestros estudiantes.

Uno de los mayores desafíos que plantea la formación del médico reside en el hecho de que debe atender el amplio espectro del saber humano que se extiende desde las moléculas hasta la comunidad. Como es bien sabido, las escuelas de medicina no siempre están a la altura de tan ambiciosas expectativas y, con frecuencia, quienes las frecuentan adquieren, en el mejor de los casos, solo una cierta competencia técnica en los aspectos biológicos. En general, nuestros alumnos no se apropian de una visión del hombre y del mundo, que debería ser el rasgo característico que imprima una buena universidad.

Posiblemente estemos asistiendo a la hora más gloriosa de la medicina. Pero es preciso advertir que esta representa, al mismo tiempo, el amanecer de sus mayores dilemas. Desde los griegos hasta la Primera Guerra Mundial, nuestra profesión fue casi impotente y por lo

tanto, su ejercicio no presentaba graves problemas. Los triunfos de la medicina actual la han conducido a la desorientación. Se han creado expectativas desmedidas que el público rápidamente aceptó pero que, al volverse ilimitadas, se hacen incumplibles. Por eso, al tiempo que aumenta sus capacidades, la medicina debería redefinir sus límites. Si bien su base de conocimientos puede seguir expandiéndose, como lo ha hecho en forma espectacular durante los últimos 50 años, la medicina no debería ser sinónimo del progreso científico ilimitado. Hay que advertir que desaparecieron escuelas que influyeron durante generaciones en el pensamiento de nuestra profesión, pero que las preocupaciones de los médicos, lo que “hacemos”, siguen siendo idénticas a las de la antigua Grecia.

El último medio siglo representa un episodio, glorioso pero circunscripto, en una tradición histórica que se remonta a 2.500 años. El progresivismo científico está minando el capital más importante de la medicina, el conocimiento basado en la experiencia, unido a una capacidad de razonamiento que haga posible distinguir lo verdadero de lo falso. El desarrollo de esta habilidad en el médico es, precisamente, responsabilidad de la amplitud de su cultura. Volviendo a ella

es posible reubicar a la medicina en esa tradición. Las virtudes eternas del juicio acertado y del sentido común, podrían así triunfar sobre la inquietud del presente, reafirmando la riqueza singular que encierra la relación entre el médico y su paciente, una relación que es esencialmente humana.

En última instancia, formar médicos es cultivar personas capaces de ocuparse por el otro que sufre, provistas de un saber técnico pero actuando desde su “ser” de personas completas.

Ciencia vs. relación humana

¿Colisionan la aproximación científica a la medicina y su esencial función pastoral? Por el contrario. Al desarrollar esquemas más sofisticados de práctica clínica, aún con todos los problemas éticos que plantean, será mayor cada vez la necesidad de tratar a los pacientes como personas. Resulta esencial que, al intentar el imprescindible mejoramiento de las habilidades pastorales, sociales y de comunicación de nuestros futuros médicos, no terminemos por diluir su educación científica como ya lo estamos haciendo en estos momentos en los que prestamos cada vez más escasa atención a la formación en las ciencias que proporcionan un basamento sólido para la práctica profesional en el futuro.

Si no imprimimos precozmente en nuestros estudiantes la convicción de que, crecientemente, las ciencias básicas tendrán una enorme importancia para el desarrollo de su práctica clínica, ellos perderán la capacidad de actuar en la interfase entre los dos mundos que convergen aceleradamente y ni siquiera podrán evaluar críticamente la nueva información. La medicina no es ciencia, pero es también ciencia.

De allí que el mayor problema de la educación médica actual sea conseguir el equilibrio entre una educación basada en la ciencia y una que introduzca nuevas aproximaciones para formar médicos más atentos al cuidado del otro, a sus necesidades y a las cuestiones sociales. Debemos entender que la actividad de formación médica supone una exploración, no sólo del cuerpo del hombre sino también de su alma. No es casual que en algunas universidades del mundo los jóvenes estudiantes de medicina tengan cursos en los que, formalmente, lean grandes novelas porque así como aprenden la intimidad del cuerpo, mediante la frecuentación de la gran literatura, se ejercitan en el conocimiento del alma humana que tiene tanta importancia como el cuerpo que han de tratar.

LA SITUACIÓN ARGENTINA

En este contexto, corresponde analizar el estado de estas cuestiones en la Argentina. Bastan unas pocas palabras para describir la situación actual entre nosotros: una total falta de seriedad.

- No conocemos la cantidad de médicos con que cuenta el país, ignoramos lo que hacen y no sabemos cómo están distribuidos.
- Admitiendo que somos alrededor de 120.000, formando 1.500 por año lograríamos mantenernos en ese nivel, uno de los más altos del mundo en cuanto a la relación médico/habitante.
- El promedio de graduados anuales, entre 1985 y 1995, fue de alrededor de 3.500 a 4.000.
- En promedio, entre 1986 y 1996, ingresaron a nuestras facultades 12.500 alumnos por año. En los EE.UU. lo hicieron 16.000, con una población nueve veces mayor.
- Asistimos a una ola de creación irresponsable de nuevas facultades de medicina en un país que no las necesita, muchas de ellas sin la más mínima garantía

de calidad. Se menciona que contamos hoy en el país con 26 carreras de medicina. En 1990 había siete facultades de gestión estatal y dos de gestión privada. Hoy hay más de 16 nuevas facultades en el ámbito privado y dos en el estatal. Como muchas de esas instituciones carecen de facilidades hospitalarias, los empobrecidos hospitales públicos “alquilan” sus servicios a quienes los pueden pagar. Algunas de las nuevas escuelas se están convirtiendo en “megafacultades” extendiéndose a todo el país. Para caracterizar este proceso, hasta se ha acuñado una expresión: “extensión áulica”. Los profesores, en su mayoría provenientes de las facultades de gestión pública, se están convirtiendo en “docentes taxis”, al igual que sus colegas de la enseñanza media.

- Finalmente, no resulta posible que todos nuestros graduados accedan a una buena capacitación de posgrado que también atraviesa una situación crítica.

Debemos concluir que el tema de la formación profesional carece entre

nosotros de toda relevancia social. De tenerla,

- no veríamos la capacidad de nuestras facultades desbordada más allá de toda posible lógica de funcionamiento,
- la tarea docente no sería retribuida sólo nominalmente como lo es,
- la investigación científica no sería ignorada o, peor aún, despreciada.

Así podríamos seguir identificando los males que nos afectan, entre los que cabe destacar el crónico desinterés del Estado por ejercer sus funciones de control y garante de la calidad y la equidad en este ámbito.

El problema más serio tal vez sea el que, encaramados a la ola modernizadora, asimilamos rápidamente a medias lo que los vientos nos traen de otras partes. En esta especie de “yuppismo a la criolla”, nos quedamos con las palabras - la excelencia, por ejemplo - creyendo que basta con enunciarlas para apresar su sustancia. En este sentido, considero oportuno mencionar brevemente dos cuestiones preocupantes.

La “moda evaluativa”

Deberíamos analizar críticamente la imposición sobre la educación argentina de criterios de evaluación de un claro sesgo economicista, que se aproximan al proceso educativo con una mirada más propia de la gestión industrial. Cuánto entra, cuanto sale, a qué costo. Es con preocupación que debe advertirse el advenimiento a la esfera de lo público de un grupo de administradores, por lo general jóvenes y bien entrenados, que reciben por la tarea de gestión y control, salarios que superan en varios órdenes de magnitud a los de los propios gestionados. Esta floreciente burocracia estatal definidora de la calidad y predicadora de lo obvio, alienta las evaluaciones y los controles que, sobre todo, sirven para perpetuarla. Demuestra, además, una falta de percepción de la realidad que puede tener trágicas consecuencias para el país. No pocas veces se imponen criterios, generados en contextos muy diferentes.

La calidad de una universidad no es equivalente a la de una empresa. La universidad es, por sobre todo, un emprendimiento cultural y deberíamos resistirnos a que se nos quiera convencer de que está guiada por las mismas reglas de las empresas o los comercios. El público, afecto a los rankings, fácilmente adhiere a

mediciones de este tipo. El peligro es que lo haga también, en forma acrítica, la propia universidad.

La “reforma permanente”

Como en todos los demás niveles educativos, el nuestro está asediado por la crítica sistemática a su vetustez. Se nos convence, demasiado fácilmente, que es preciso hacer todo de manera diferente. Que nada de lo que se hizo hasta ahora ha servido. Que es preciso renovarlo todo.

Así, es frecuente escuchar describir intentos de renovación de la enseñanza en nuestras escuelas de medicina que no contemplan la necesidad de contar con los recursos ni materiales ni humanos que permitan encararlos con un mínimo de seriedad. Desconocemos una realidad que nos señala, implacable, que no contamos ni con los alumnos ni con los docentes capacitados como para desarrollar programas cuyos beneficios, además, están aún por ser demostrados. Como todos tenemos memoria del esfuerzo que nos demandó educarnos, y además vivimos en una sociedad que mira con espanto toda apelación a ese esfuerzo, pensamos que lo podremos hacer más sencillo, más rápido, más “relevante”. Sería muy saludable que sometiéramos a la crítica las teorías que

sustentan los experimentos que planeamos hacer con nuestros alumnos.

LA MISIÓN PERMANENTE DEL MAESTRO

De todos modos, aun en tiempos duros como éstos, nuestras organizaciones de enseñanza no pueden dejar de preocuparse por cuidar al semejante, mediante la formación de nuestros alumnos. Seguimos siendo símbolos de moralidad social y si dejamos de atender a las necesidades de los demás, también lo hará la sociedad con consecuencias impredecibles.

Debemos seguir el camino que comenzó con los hospitales docentes y que nos conduce a los complejos sistemas docentes, que comenzó en las instituciones y que terminará en las comunidades, que comenzó concentrado en lo agudo y terminará ocupándose de todo el espectro de la atención de la salud.

Este camino se inició con los maestros y aún es hecho por el andar de los maestros. No importa cuánto cambie el resto, al final siempre nos encontraremos con los maestros. E independientemente de la tecnología que logremos introducir en la educación, la educación que

realmente importa seguirá pasando por el contacto entre las personas. Educarse no es navegar la Internet. No debemos dejarnos influir tan fácilmente por las corrientes renovadoras que nos prometen resolver todos nuestros problemas con la tecnología, que representa, además, un poderoso negocio. No son pocos quienes piensan que, en el futuro, los maestros quedarán para quienes puedan pagarlos mientras que el resto será educado en masa por métodos electrónicos. Técnicos-instructores para las masas, profesores investigadores para grupos selectos.

Muchos procesos de modernización nos pueden conducir al descenso en la calidad de la enseñanza y lo que es peor, a un desprestigio de la figura del docente, que es quien representa el valor social del conocimiento. Al desvalorizar su tarea, mostramos a las jóvenes generaciones que lo que ellos hacen no nos interesa. Lo que enseñan, a quienes enseñan y el dónde y el cómo enseñan, continuarán cambiando. Pero lo que no debería cambiar es lo que esa enseñanza significa para la sociedad.

Por eso es tan importante educar, más que entrenar, al futuro médico, para que al menos conserve el núcleo de convicciones que han distinguido a nuestra profesión, hoy tan gravemente

amenazada. Convicciones que nos han llegado prácticamente intactas desde la época de Hipócrates, como se advierte en el Juramento Hipocrático, uno de los más bellos documentos que ha producido la ética humana. Esa línea sigue inmutable, porque hoy los médicos seguimos haciendo lo mismo. Aunque utilicemos técnicas muy distintas a las de entonces, no debemos perder de vista la esencia de nuestra misión.

Decía hace poco el experto en administración, Peter Drucker: “Cada tanto en la historia occidental se cruza una frontera. En unas pocas décadas la sociedad se reestructura a sí misma, cambian su visión del mundo, sus valores básicos, su estructura política y social, su arte, sus instituciones fundamentales. Estamos atravesando una de esas transformaciones”.

Resulta evidente que estamos atravesando numerosas fronteras. Pero como médicos y educadores, al decir de una expresión muy difundida, estoy seguro que, si bien “no podemos dirigir el viento que sopla en torno a nosotros podemos, al menos, ajustar las velas”.

Trabajo presentado en el
2º Congreso Virtual de Cardiología (SCVC),
septiembre-noviembre de 2001.

Jaim Etcheverry: “No deberíamos perder de vista que formamos personas”

Nota publicada en www.ciudaduniversitaria.com, el 4 de octubre de 2010.

El rector de la Universidad de Buenos Aires (UBA) Guillermo Jaim Etcheverry, al exponer, en la sesión dedicada a la educación dentro del ciclo “Políticas de Estado para el desarrollo de la Argentina”, organizado por el diario *Clarín*, afirmó que “el hecho de tener que enfrentar serias restricciones económicas, está impulsando a las universidades a emprender cualquier tarea que les permita sobrevivir”.

Etcheverry advirtió enseguida “con culpa, hoy se justifica a la educación como un instrumento útil para lograr otros fines: es buena para los negocios o para las carreras profesionales. Rara vez alguien dice que es buena para la persona. Esa mujer, ese hombre, son los encargados de transformar la realidad. No deberíamos perder de vista que estamos formando personas que, sin duda, además deben ser empleables”.

Jaim Etcheverry, que se preguntó en el título de su disertación “¿Qué universidad necesita la Argentina?”, planteó que “posiblemente el núcleo de

esta discusión acerca de la función social de la universidad consista en determinar si la institución deba adaptarse a la sociedad o si ésta debe hacerlo a la universidad”.

“De lo que se trata —agregó— no es sólo de modernizar la cultura universitaria, sino también de culturizar la modernidad social. Es que la universidad tiene la función irrenunciable de cultivar y proponer hacia fuera ciertos valores que le son propios. Su misión hoy es civilizar el nuevo milenio y, para lograrlo, es preciso que emprendamos un esfuerzo destinado a convencer a la sociedad de que la educación encierra valores propios y que no es sólo la clave de valores económicos”.

En otro párrafo de su mensaje, el rector destacó que “es ilusorio pensar que tendremos buena ciencia y buenas universidades sin realizar una generosa inversión. Es un espejismo imaginar que tendremos una universidad seria y competitiva —y por lo tanto una sociedad que comparta esas características— sin

docentes dedicados a la tarea de investigar y enseñar recibiendo una retribución decente, sin bibliotecas actualizadas y laboratorios bien provistos, sin estudiantes motivados, capaces y apoyados, sin personal entrenado y sin ámbitos apropiados para el trabajo”.

“En síntesis —dijo más adelante el rector— aunque el problema de la relación de la universidad con la sociedad sea sumamente complejo, hay

que resistirse a las tendencias que ganan hoy espacio impulsadas con vigor por los determinantes económicos del mercado. Es preciso confrontar a quienes sostienen que la universidad tiene que ser una parte más de ese mercado y que su único destino es aceptar dócilmente sus valores. No sólo estrecharemos la concepción que del mundo se forman los jóvenes sino que nos quedaremos sin ámbito para analizar críticamente la situación de ese mundo”.

Universidad y sociedad: relación conflictiva e imprescindible

DR. GUILLERMO JAIM ETCHEVERRY

Nota originalmente publicada en *Petrotecnia*, febrero de 2003, pp. 59-61.

La relación de la universidad con la sociedad es sumamente compleja y hoy los determinantes económicos del mercado impulsan con vigor esas tendencias. Si los jóvenes no adquieren experiencia en el análisis crítico, en la percepción de lo que hoy sucede —experiencia que parecería poder dar sólo una universidad que sea tal y no la suerte de academia profesional en que se está convirtiendo entre nosotros— corremos el riesgo de perder nuestras reservas de capacidad y calidad humanas, esenciales para el análisis crítico de la realidad. Por eso, deberíamos analizar la posibilidad de que la universidad no sólo deba adaptarse a la sociedad, “responder a la demanda”, como se exige crecientemente, sino que esa realidad preste más atención a lo que se piensa en la universidad.

TAL VEZ una de las características que mejor define la situación de la universidad actual sea el intento de incorporarla de manera acelerada a la lógica empresarial y comercial que hoy domina todas las esferas del quehacer humano. Se instala con fuerza avasalladora la idea de que, para justificar su existencia, la universidad debe exhibir resultados mensurables y comercializables. De allí que se apliquen a la institución y a sus “productos”, los

mismos criterios con los que se juzga la productividad y la eficiencia de las empresas que comercializan bienes, en este caso la educación. Esta lógica empresarial ha conquistado de manera acelerada un territorio que, hasta no hace mucho, estaba ligado a valores culturales y académicos y no a los puramente materiales y comerciales. Parecería que no se advierte que resulta imposible aplicar la lógica de las empresas a un “producto” tan difícil de

definir como “un estudiante educado” o un “conocimiento significativo”. Por eso, cometeríamos un grave error si, como resultado de esas influencias, terminaríamos transformando nuestras instituciones de educación superior en espejo de lo que reclama el mercado, dedicadas a formar sin discutir lo que buscan las empresas o quién utilizará el servicio de la universidad.

El análisis de cualquier aspecto de la actividad universitaria actual, descubre este tránsito acelerado hacia la comercialización. Por ejemplo, al disminuir el apoyo de los Estados, las universidades se ven forzadas y, más aún, estimuladas a buscar el del mercado. Eso las lleva a intentar “venderse” de una manera atractiva para las corporaciones, insistiendo en la “relevancia económica” que tiene la tarea que en ellas se lleva a cabo. Con frecuencia se termina realizando actividades o investigaciones que son importantes para esos negocios y, no pocas veces, se les otorga derechos prioritarios sobre las eventuales patentes que resultan de esas investigaciones. Desesperadas por conseguir fondos, las universidades estructuran carreras y cursos pensando en satisfacer las “necesidades de la empresa”. De este modo terminan imponiéndose los criterios de la gestión empresarial por

sobre las actividades propias de la universidad.

La amenaza externa a la universidad está representada hoy por ese impulso a cosificarse, la tentación de convertirse en parte del mundo de las cosas, renunciando a su misión de cultivar el pensamiento sobre el que se funda la praxis. Signos de ese peligro son las características actuales de la formación, la especialización precoz, el desinterés por todo aquello que no sea considerado económicamente útil, la búsqueda desesperada de apoyo económico para... seguir buscando apoyo económico. Nos asedian los valores que prevalecen en el conjunto social. Enfrentamos el grave peligro de mimetizarnos con ellos.

Hoy estamos en deuda con nuestra gente joven porque les brindamos un panorama excesivamente limitado de la realidad, tal vez no de la concreta, pero sí de la realidad histórica y cultural de la humanidad. Les estamos privando del capital que se ha acumulado a lo largo de la historia al embarcarlos en una formación excesivamente unidimensional como la que caracteriza a las distintas disciplinas. Además, lo hacemos con quienes se ven obligados a tomar una decisión vocacional a edades muy tempranas y desprovistos de los elementos para hacerlo.

En síntesis, creo que aunque el problema de la relación de la universidad con la sociedad sea sumamente complejo, hay que resistirse a las tendencias que ganan hoy espacio impulsadas con vigor por los determinantes económicos del mercado. Es preciso refutar la idea de que la universidad tiene que ser una parte más de ese mercado y que su único destino es aceptar dócilmente sus valores. No sólo estrecharemos la concepción que del mundo se forman los jóvenes sino que nos quedaremos sin ámbito para analizar críticamente la situación de ese mundo. Si los jóvenes no adquieren experiencia en el análisis crítico, en la percepción de lo que hoy sucede — experiencia que parecería poder dar sólo una universidad que sea tal y no la suerte de academia profesional en que se está convirtiendo entre nosotros— corremos el riesgo de perder nuestras reservas de capacidad y calidad humanas, esenciales para el análisis crítico de la realidad. Por eso, deberíamos analizar la posibilidad de que la universidad no sólo deba adaptarse a la sociedad, “responder a la demanda”, como se exige crecientemente, sino que esa realidad preste más atención a lo que se piensa en la universidad. Para ello, es importante que ésta continúe siendo el

espacio del pensar, donde se privilegien las ideas y su discusión, herramientas esenciales para la evolución social.

El actual desinterés por lo humano en la tarea del educar, explica que las universidades estén cambiando hasta volverse irreconocibles. Sólo si conseguimos volver a la idea de que la educación pertenece a la esfera del ser y no a la del tener, podremos revertir la tendencia actual que busca convertir a la educación superior en un sector más del mercado de bienes y servicios. Es evidente que, de continuar evolucionando en esta dirección, a las instituciones que conocíamos como universidades, de tales sólo les quedará el nombre. No está lejano el día en el que las universidades dejen de cultivar e inculcar los estándares morales e intelectuales necesarios para mantener la cohesión de nuestra sociedad así como las aptitudes imprescindibles para la creación de conocimiento y la transformación de la realidad.

Contribuiría a evitarlo el no perder de vista nuestra responsabilidad, volviendo la mirada a la misión originaria de la universidad: proporcionar a las nuevas generaciones una brújula, una visión del mundo. Aunque resulta evidente que la universidad también cumple la función de entrenar a las personas para hacer cosas concretas, debería privilegiar el

dotarlas de aquella visión. Eso se logra en el campo de las ideas, que es también muy concreto, convirtiendo a la institución en un espacio en el que se priorice la discusión, en un ámbito que acepte su manifiesto destino contracultural. Cuando querramos identificar las palancas del cambio social sobre las que puede operar la universidad, no deberemos mirar muy lejos. Bastará con volvernos hacia las aulas. El escenario de ese cambio posible está allí, es la mente de nuestros jóvenes.

Es a ellos a quienes deberemos proporcionar las herramientas intelectuales que les permitan trascender el mundo de inmediatez en el que vivimos. Nos movemos entre acontecimientos y cosas sin ser capaces de insertarlos en un contexto que les dé significado. Si alguna contribución original tal vez pueda hacer la universidad al pensamiento contemporáneo es, precisamente, la de brindar ese marco que permita la generalización así como la comprensión de la globalidad que está presente en todos los problemas que enfrenta hoy el hombre, desde él mismo hasta todo lo que le rodea.

Para conseguirlo, no deberíamos abandonar nuestro objetivo de constituirnos en el ámbito de exposición

de personas a otras personas pensando. Lo decía John Henry Newman: “Una universidad consiste, y siempre ha consistido, en la demanda y la oferta de algo que sólo ella puede satisfacer: la comunicación del conocimiento pero, sobre todo, el establecimiento de relaciones y lazos entre el maestro y quien aprende. Su principio constitutivo es esta atracción moral entre una y otra clase de personas”.

Es por eso que, tal vez, nuestras instituciones de educación superior deberían fijarse como misión la de edificar una estructura conceptual que permita a los jóvenes ver el mundo. Una función conservadora en el sentido de poder transmitir a esos jóvenes esa necesidad de contar con una orientación en ese mundo, independientemente de que la adquieran empleando herramientas modernas. Hoy nos proponemos formar personas para hacer cosas, para desempeñarse, mejor o peor, en el ámbito de lo práctico. Pero los lanzamos a la vida con escasas herramientas para comprender y analizar críticamente su realidad, tan compleja y velozmente cambiante. Con escasa capacidad de identificar sentidos, etapa imprescindible para modificar la realidad.

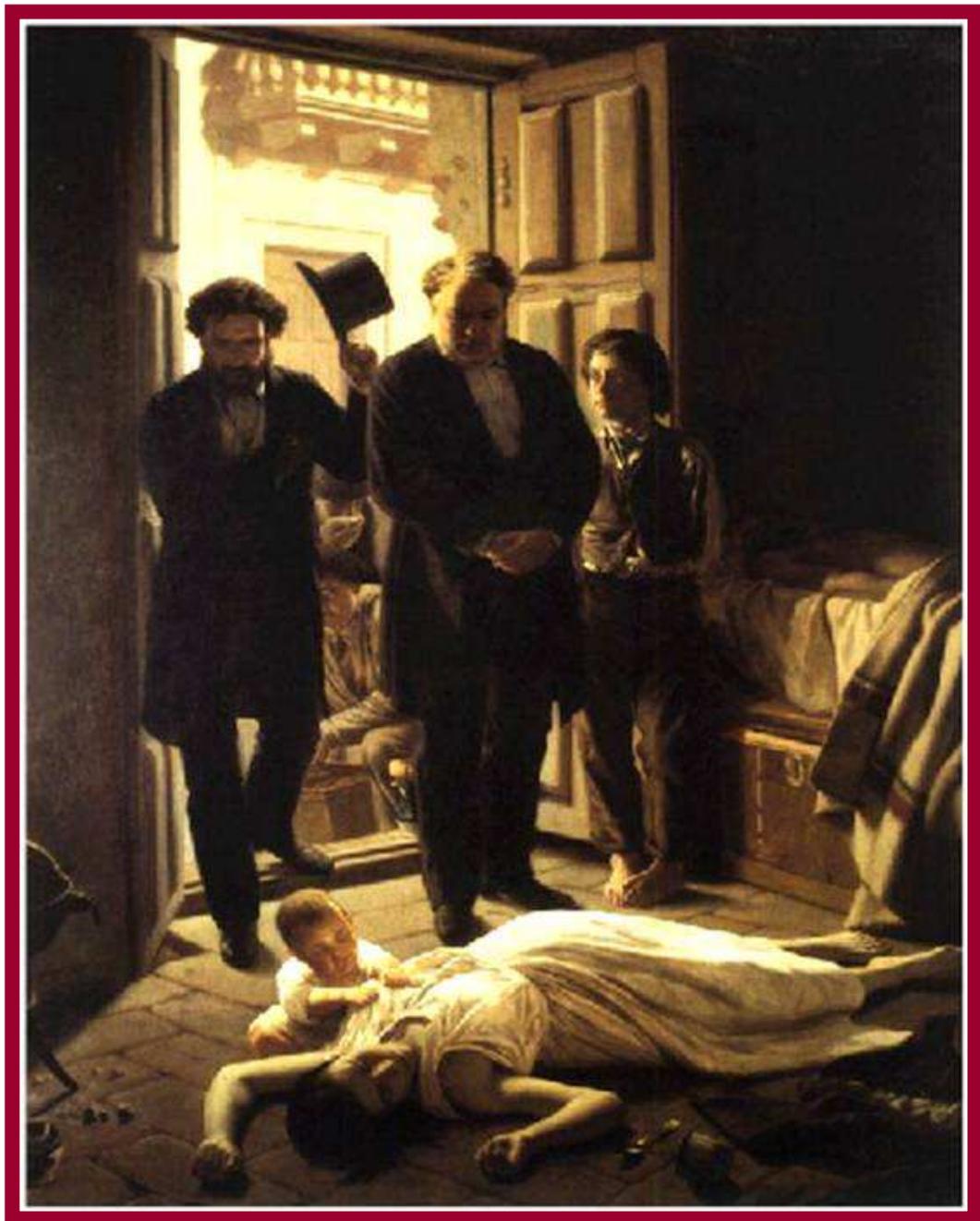
Además, a las empresas les debería interesar el contar con personas flexibles, dotadas de un pensamiento

complejo, provistas de conocimientos amplios —en sus mentes y no en las computadoras— que les permitan hacer asociaciones rápidas entre hechos en apariencia no relacionados. No es casual que los directivos de muchas grandes empresas sean graduados en filosofía o historia ya que esa formación les brinda la capacidad de comprender la naturaleza de los complejos cambios que se producen con gran rapidez.

Cualquier empresa se beneficiaría contando con una persona formada de acuerdo con lo que William Johnson Cory, profesor de la prestigiosa escuela británica de Eton, dijera a sus alumnos en 1861: “No están ustedes comprometidos tan sólo en adquirir conocimientos, sino, fundamentalmente, en realizar esfuerzos mentales mientras son sometidos a la crítica. Si poseen facultades normales, pueden adquirir y retener una cierta cantidad de conocimientos, y no es necesario que se lamenten por las horas que han dedicado a lo que sin duda olvidarán, porque al menos la sombra del conocimiento perdido los protegerá de muchas ilusiones. Pero ustedes asisten a una gran escuela, no tanto por el conocimiento sino para adquirir artes y hábitos: el hábito de la atención, el arte de la expresión, el arte de asumir de improviso una postura intelectual, el arte

de ingresar rápidamente en el pensamiento de otra persona, el hábito de someterse a la crítica y a la refutación, el arte de indicar asentimiento o disenso en forma medida, el hábito de prestar atención a los pequeños detalles de los que depende la exactitud, el hábito de advertir qué es posible realizar en un tiempo determinado. Van a una gran escuela para desarrollar el gusto, la discriminación, el coraje y la sobriedad mentales. Pero, por sobre todo, asisten a una gran escuela para conocerse a ustedes mismos”. El empleo de un programa de computación, la interpretación de una planilla de cálculos o de un gráfico, se aprenden con cierta facilidad. Desarrollar lo que plantea Cory como la misión de una institución educativa, lleva algo más de interés, dedicación, tiempo y esfuerzo.

Arte y Medicina



“Un episodio de la fiebre amarilla en Buenos Aires”

Juan Manuel Blanes (Uruguay, 1830-1901)

Óleo sobre tela

(Ingreso de los doctores **Roque Pérez** y **Manuel Argerich** a un conventillo de calle Balcarce. inmigrante italiana **Ana Bristiani**, fallecida el 17/03/1871)

Juan Manuel Blanes

Reseña biográfica

NACIÓ EN Montevideo (Uruguay), el 8 de junio de 1830 y falleció en Pisa (Italia) el 15 de abril de 1901. Hacia 1854 comienza a hacerse conocido como pintor de retratos. Le obsequia un retrato a Justo José de Urquiza, quien lo contrata para realizar un retrato ecuestre y la decoración y pintura de la capilla de su residencia en el Palacio San José de Concepción del Uruguay (Entre Ríos).

Blanes abre una escuela de estudios académicos y pinta escenas históricas referidas a “El Juramento de los 33 Orientales” y a acciones militares de San Martín en Chile. Más tarde, perfecciona sus estudios de pintura en Europa, más precisamente en Italia.

En 1871 pinta el cuadro “Un episodio de la fiebre amarilla en Buenos Aires” (del que incluimos una reproducción), con gran éxito nacional e internacional.

Deja como legado el Museo de Historia del Arte Nacional “Juan Manuel Blanes” en Montevideo.

En el cuadro referido, el hecho documentado es real y ocurre en un conventillo de la calle Balcarce, en el que aparecen el padre de familia muerto y la madre caída, quien tiene en su regazo a un pequeño bebé. En el centro del cuadro se encuentra el doctor Roque Pérez y a la derecha otro médico, el doctor Manuel Argerich.

La fiebre amarilla en Buenos Aires

DR. OSCAR GIACOMANTONE

LAS EPIDEMIAS de fiebre amarilla tienen lugar en Buenos Aires en los años 1852, 1858, 1870 y 1871, con una gran morbilidad y mortalidad: fallece el 8 % de la población. En la última epidemia, la de 1871, hubo hasta más de 500 fallecimientos por día, lo que obligó, durante la presidencia de Sarmiento, a habilitar un nuevo cementerio, el de la Chacarita de los Colegiales.

Los causales predisponentes fueron la miseria, el hacinamiento, la pobre provisión de agua potable y el escaso saneamiento ambiental.

Recién en 1881, el cubano Carlos Finlay, retornó de la Guerra del Paraguay y divulgó y reconoció el vector transmisor de la enfermedad, que es el mosquito *Aedes Aegypti*.

Durante la última epidemia en Buenos Aires, prácticamente desaparece la mayor parte de la población de raza negra. Se estima que fallecieron entre 14.000 y 15.000 habitantes. Debíó habilitarse una nueva línea del Ferrocarril Oeste, que transitaba por la actual Avenida Corrientes hasta el nuevo cementerio de la Chacarita.

Debe recordarse que en esa época los doctores José Ramos Mejía, director de la Asistencia Pública, y José Penna, director de la Casa de Enfermería (hoy Hospital Muñiz), autorizaron y realizaron las primeras cremaciones en Buenos Aires.