

Tensión educativa entre la tradición y las nuevas alternativas

Educational tension between tradition and the new alternatives

Javiera Andrea Ortega Bastidas^{1,2*} <https://orcid.org/0000-0002-6994-083X>

¹Universidad de La Frontera, Núcleo Científico Tecnológico en Ciencias Sociales y Humanidades. Temuco, Chile.

²Universidad de Concepción, Departamento de Educación Médica. Concepción, Chile.

*Autor para la correspondencia: javieraortega@udec.cl

RESUMEN

La educación enfrenta la tensión entre un pensamiento moderno y otro posmoderno. Dicha problemática nos llevará a preguntar lo siguiente: ¿qué ha gobernado a la cuestión educativa para estar en tensión en la actualidad? Abordaremos el modo en que la racionalidad técnico-instrumental, propia del pensamiento moderno, reverbera fuertemente en la actualidad. En contraposición, examinaremos cómo el pensamiento posmoderno emerge cuestionando la legitimidad del método científico tradicional y comienza a ser una respuesta para aquel descontento social que tensiona a la educación. En otras palabras, el objetivo del presente trabajo será analizar cómo dichas posiciones teóricas se han ido permeando sigilosamente en la discusión educativa, lo que finalmente nos ayudará a abrir una discusión sobre qué entenderemos por educar y qué camino reflexivo pudiese seguir la disciplina de la Educación Médica en Latinoamérica.

Palabras clave: educación; modernismo; posmodernismo.

ABSTRACT

Education faces the tension between modern and postmodern thinking. This problem will lead us to ask the following: What has governed the educational question as being in tension today? We will address the way in which technical-instrumental rationality, inherent in modern thought, reverberates strongly today. In contrast, we will examine how postmodern thinking emerges by questioning the legitimacy of the traditional scientific

method and begins to be a response to that social discontent that stresses education. In other words, the objective of the present work will be to analyze how these theoretical positions have been stealthily permeating in the educational discussion, which will finally help us open a discussion about what we will understand by educating and what reflective path should be followed by the discipline of Medical Education in Latin America.

Keywords: education; modernism; postmodernism.

Recibido: 23/11/2018

Aceptado: 14/01/2020

Introducción

El presente artículo aborda la tensión particular que permea a la educación, una que fluctúa entre las promesas de un proyecto educativo que ha defendido fuertemente la idea de la democratización social, la equidad y la igualdad, y otra que exige responsabilidades cuando se acrecientan la injusticia, la inequidad y la desigualdad. Pareciéramos encontrarnos en la actualidad en una sociedad enfrentada que lucha por posicionar sus reflexiones sobre dicha materia. Algunos defienden una idea democratizadora e intentan rescatar de ella los avances y progresos logrados por la modernidad; y promueven la confianza de un proyecto educativo tradicional, que ha dado garantías de desarrollo económico y social. Otros atribuyen que los problemas de desigualdad e inequidad social son resultado directo de esta idea de democratización moderna y cuestionan el pensar una educación restringida a la convergencia y la estandarización social.

Resulta complejo encontrar puntos de conciliación entre ambas posturas, puesto que cada una supone una idea particular de mundo, de ciencia y, por lo tanto, de educación. No podríamos obviar cómo dichas distinciones se han ido permeando sigilosamente en la discusión educativa, lo que en algunos momentos nos ha llevado a reflexionar paralelamente sobre ellas sin considerar las contradicciones que esto implica. En consideración a lo anterior y para abordar las problemáticas que subyacen en torno a la institución educativa, desde su tradición hasta sus nuevas alternativas, se propone a lo largo del presente artículo examinar qué ha gobernado a la cuestión educativa para estar en tensión.

La educación como una apuesta del proyecto de la modernidad

La idea de modernidad puede entenderse desde diferentes acepciones; su propia sensibilidad teórica permite a *grosso modo* situarla como una noción científica o bien como un momento histórico particular.⁽¹⁾ Para develar de manera general ambas acepciones tendríamos que remontarnos a aquella discusión ocurrida durante los siglos XVI y XVII, época en la cual comienza a posicionarse un nuevo pensamiento científico en torno a autores como *Francis Bacon*^{(2)a} y *René Descartes*.^{(3)b} Las intenciones de dicha discusión se sitúan en la pretensión de promover un método riguroso que debía dar cuenta de las verdades del mundo, para ello era necesario deshacerse de aquellos argumentos que estaban orientados a establecer una relación sujeto-verdad, a partir de la confianza y la fe en Dios. Para *Bacon*,⁽²⁾ esta creencia premoderna comprometió la posibilidad de alcanzar una verdad objetiva, la relación que esta última debía establecer con el sujeto debería basarse en el criterio de “establecer distintos grados de certeza”.^{(2)c} Esta pretensión coincidirá en cierto sentido con la idea del *cogito* cartesiano, aquel que revelará un plano inmanente del conocer.^{(3)d}

El primer quiebre radical que realizó este pensamiento científico, permitió distinguir el mundo celestial del mundo físico; los nuevos descubrimientos estarían entonces abiertos al espacio infinito, sin límites o centros específicos.^{(4)e} Al relativizar el centro y la periferia del mundo, se defenderá que el hombre no puede restringirse a las mismas leyes de la naturaleza, exclusivamente lo no humano funcionaría a partir de leyes que determinarían su ser y su funcionamiento.⁽⁴⁾ La nueva visión, de lo que actualmente denominamos “sujeto moderno”, cobraría aquel sentido de determinarse a sí mismo y actuar en conformidad con ello.

La comprensión verdadera del funcionamiento de la naturaleza permitiría al hombre intervenirla; así la práctica y la técnica se convertirían en los medios por excelencia que posibilitarían la transformación del mundo. Dicha delimitación de sujeto instauró una pretensión por homogeneizar la ciencia, una que diera garantías de certeza sobre la verdad del mundo, y de la relación entre el sujeto y el mundo. Esto no solo permitió que las diversas áreas del conocimiento legitimaran un lenguaje y espacio comunes, sino que, a su vez, sentó las bases para difundir una racionalidad científica determinada a la sociedad. En paralelo a la emergencia de la ciencia moderna y de su posicionamiento en las discusiones intelectuales de la época, se experimentó un tránsito a pensar la sociedad de

modo universal. Este tránsito a la totalidad se vio reflejado en la creación y constitución de los Estados-nación, a partir de los cuales se garantizaría una voluntad general que representaría aquella soberanía inalienable en busca del bien común: “solo sobre este interés debe ser gobernada la sociedad”.^{(5)f}

Junto con el descubrimiento del mundo, se propició el auge del comercio y la apertura de la banca, por lo que banqueros y comerciantes constituirían un nuevo poder para la sociedad.⁽⁴⁾ En un escenario tal, las instituciones sedimentarían una idea de proyecto educativo común a la base de un ideal de sujeto, ciencia, sociedad y economía. Estos ejes, como los podríamos llamar, debían considerarse como pilares fundamentales para las instituciones educativas y se conjugarían en función de lo siguiente:⁽⁶⁾ a) la materia debía ser útil para el mundo del trabajo; b) se requerirían aprendizajes orientados a adquirir habilidades y técnicas que fueran útiles para garantizar el progreso; c) la educación debería ser un espacio democrático, justo e igualatorio para todos; d) el espacio educativo lograría garantizar así el moldeamiento de un sujeto moderno, lo que elevaría, a su vez, un tipo de racionalidad curricular orientada a dichos intereses técnicos.⁽⁷⁾ Las personas ya no estarían supeditadas a las pretensiones soberanas de las monarquías y el orden social no se determinaría por la herencia, sino por el proyecto racional que aseguraría la democracia del Estado. En este sentido, la educación comenzaría a constituirse como un nodo discursivo desde la modernidad; en palabras de *Hoyos*,⁽⁸⁾ posibilitaría el posicionamiento de una idea particular de institucionalización:

[...] solo adviene por una institucionalización específica de esas prácticas sociales que ocurre hacia el siglo XVII en el centro de Europa alrededor de la escuela pública y que se ha ido extendiendo a todos los países del planeta. Esa forma específica que dicha institucionalización le da a la educación va a relacionar entre sí al Estado con unos sujetos específicos: los maestros; con otros sujetos específicos: los alumnos; y a través de ellos, con las familias; y con unos saberes seleccionados, recortados y dirigidos a intencionalidades diferentes [...].⁽⁸⁾

A partir de estas ideas comenzó a entenderse la institución como aquel contrato entre educación y sociedad; cada una de ellas resultaba portadora de dicho mandato social.⁽⁶⁾

En un escenario tal, la idea de sujeto moderno, ciencia natural, democracia y mercado fueron encontrando un espacio para converger el proyecto de la modernidad, aquel que actualmente reconocemos como el proyecto tradicional y que sigue reverberando fuertemente en la educación actual. En otras palabras, sobre la base de dichos ejes tendríamos que examinar de qué modo se ha ido tensionado la idea tradicional en educación y cuáles serían las nuevas fuerzas que intentan cuestionar los ideales de la modernidad.

La educación en tensión: reverberaciones de la modernidad en América Latina

Todas aquellas transformaciones económicas, políticas y sociales que ocurrieron a mediados del siglo XX, intentaron resguardar la esencia moderna del Estado, aquella que pretendía asegurar un derecho mínimo de educación a la población.⁽⁹⁾ La situación en Latinoamérica en esa época era crítica; se puso de manifiesto que la región pasaba por un período prolongado de tensión entre el Estado y la sociedad. La derrota de los procesos democráticos que se vivió a mediados del siglo XX, el empobrecimiento social y la desconfianza de las clases dirigentes crearon el ambiente propicio para la instauración de regímenes militares y con ellos se ofreció la promesa del modelo neoliberal.⁽¹⁰⁾ Las transformaciones sociales que este nuevo modelo prometía, se aunaba íntimamente con la idea de globalización; a pesar de su ambigüedad conceptual y de su carácter polisémico, este nuevo propósito fue un recurso que dio lugar a diversas propuestas instaladas en América Latina.⁽¹¹⁾

El Banco Mundial tuvo un desempeño importante en este contexto histórico, sobre todo cuando se percibía que los Estados en la región no daban respuestas a las demandas de bienestar social.⁽¹¹⁾ Los profundos cambios económicos, sociales y políticos, así como las reformas educativas, fueron marcados por los criterios, las recomendaciones y las condiciones establecidas por los organismos internacionales de financiamiento.⁽¹⁰⁾ Dichas transformaciones significaron para *Tarabini y Bonal*⁽¹¹⁾ una serie de fases de intervención que se instalaron en los sistemas educativos latinoamericanos. La primera fase que mencionan tiene relación con el aumento al acceso de la educación primaria, que tuvo como función brindar igualdad de oportunidades educativas.

Esto ocurría en un contexto político donde el eje principal, según *Martínez*,⁽¹²⁾ era la descentralización administrativa, que se traduciría en una mejor eficacia de los servicios, las regulaciones y el control por parte del Estado. La segunda fase de las reformas, según *Tarabini y Bonal*,⁽¹¹⁾ se desarrolló en los años ochenta y tuvo como eje central la calidad educativa. Las preocupaciones del Estado se enfocarían en este momento en el aumento del endeudamiento y en la necesidad de que los países latinoamericanos se integrasen activamente a la economía global.

Estas dos fases implementadas fueron coincidentes con la idea de fortalecer una formación educativa sobre la base del ideal de un sujeto moderno, al valorar la competitividad y el aumento de la productividad económica de cada país. Paralelo a ello, se fomentó una profesionalización docente enfocada en la estandarización, acreditación y certificación de programas de estudio.⁽¹²⁾ La intención principal era marcar los estándares que permitirían evaluar la calidad educativa con respecto a la creación de indicadores de logro homogéneos para todas las naciones.⁽¹²⁾ La consecuencia de dichas intervenciones resultó paradójica; por un lado, se contribuyó a aumentar el acceso a la educación y se propendió a asegurar su calidad; y por otro, dichas reformas educativas no se tradujeron en las transformaciones sociales que prometían. El constante conservadurismo o tradicionalismo pedagógico no resultó suficiente para las demandas sociales que comenzaron a emerger en cada país durante el término del siglo XX.⁽¹³⁾

La pretensión de homogeneizar la calidad educativa tuvo como objetivo desarrollar políticas compensatorias y focalizadas en los sectores más vulnerables; en otras palabras, las reformas educativas a nivel nacional e internacional se convirtieron en la respuesta y en el medio a través del cual la globalización afectaría a lo social.⁽¹⁴⁾ Sin embargo, esto significó el propio olvido del sujeto en el tiempo: toda aquella libertad que había ganado el sujeto moderno se fue resquebrajando en un sistema que favoreció el control de sí y el desconocimiento del otro.⁽¹⁵⁾

Estos resultados fueron contradictorios, sobre todo cuando la idea de globalización de finales del siglo XX se inició como un profundo cambio paradigmático de la educación en Latinoamérica, uno que respondía a un modelo que daba superioridad al mercado y a los intereses individuales de la sociedad,⁽⁹⁾ pero que a su vez representaba un cambio que prepararía el escenario para pensar al sujeto como un objeto a merced del capital.⁽¹⁵⁾ Los cambios significativos en la organización de los sistemas educativos, su financiamiento y gestión administrativa, modificaron el sentir pedagógico originario. Para *Vásquez*⁽⁹⁾ esto

significó una ruptura importante de los modelos que se habían estado configurando a principios del siglo XX, aquellos que estaban enfocados en la educación pública y de calidad.

Los discursos políticos, la defensa por una educación democrática como la única vía del progreso económico y social comenzaron a resquebrajarse, y los argumentos a quedar vacíos cuando se evidenció en la sociedad un aumento de las desigualdades sociales, la inequidad y la injusticia.⁽¹⁶⁾ Esta tensión nos lleva a revelar que las quejas de hoy ya no se corresponden con las premodernas, con un sujeto estancado en posiciones y posibilidades de desarrollo que estaban mediadas por la voluntad de Dios. Los reclamos de ahora son contra un modelo económico, que genera nuevas fuerzas de control sobre la sociedad, donde algunos perciben ganancias y otros vuelven a quedar a la deriva. Más específicamente, las demandas comienzan a surgir con fuerza sobre todo cuando se manifiesta que las problemáticas sociales se refuerzan por el mismo proyecto educativo tradicional que tanto se ha defendido.

El resultado es inevitable: la educación comienza a ser cuestionada y los ideales propios de la modernidad se convierten en deudores de la promesa que habían garantizado. Resulta complejo buscar salidas conciliadoras con respecto a esta problemática, pero aún más difícil cuando olvidamos tensionar en la discusión educativa aquella tesis de mundo que sustenta este ideal de modernidad; la que supone el mundo como ahí delante y distante del sujeto, como externo a él; y aquella que se permea sigilosamente en todo el sentido de ser de la educación.

De algún modo, podríamos continuar contribuyendo a aquella discusión que sigue poniendo sobre la mesa una responsabilidad sobre el modelo económico en la educación o una discusión que responsabiliza al Estado por carecer de políticas que aseguren un trato igualitario, justo y equitativo en la educación.⁽¹³⁾ Sin embargo, debemos ser cautos en no olvidar que los ejes propios de la modernidad se inscriben fuertemente en una idea de mundo que es defendida por la ciencia natural y que, de cierto modo, sustenta fuertemente el proyecto educativo tradicional. Dicha racionalidad científica, propia del saber técnico-instrumental,⁽⁷⁾ ha reverberado fuertemente en la educación; una racionalidad que supone el aprendizaje y la enseñanza como aquel proceso mecánico, posible de ser estandarizado y en la práctica imposibilitado de cuestionarse a sí mismo. En otras palabras, aquello que ha gobernado la tensión y que permea sigilosamente a la educación ocurre en el plano mismo del discurso moderno: este resulta el de sus saberes

y cómo estos son entendidos. En torno a ellos comenzó a abrirse fuertemente una discusión durante el siglo XX, que tuvo por pretensión no solo tensionar la idea de institución, democracia y economía, sino más bien tensionar aquel método riguroso que pretendía garantizar certezas de la verdad en el ser humano y en el mundo.

Del modernismo al posmodernismo: una discusión sobre qué es educar

Revisamos en el primer apartado cómo la ciencia natural en su pretensión de promover una ciencia única ha fortalecido el principio de estandarización en educación. Ella resulta ventajosa cuando pretendemos encontrar puntos en común entre diversas experiencias educativas; el problema aparece cuando dichas experiencias emergen en el plano de lo distinto o de lo heterogéneo, y no logran adecuarse a lo que está de antemano establecido. De cierto modo, ¿resulta suficiente pensar lo distinto como aquello ajeno a la sociedad? ¿sería evidencia suficiente pensar que lo “normal” y “estándar” resulta correlativo a una mayoría? ¿no constituye lo diverso o lo heterogéneo una dimensión propia de las sociedades del siglo XXI? A partir de estas preguntas podríamos examinar cómo la racionalidad técnico-instrumental no logra dar respuestas satisfactorias.

Sobre la base de su tesis ontológica, la ciencia natural supone una fuerza propia que termina por reafirmarse a sí misma más que aproximarse a la realidad social actual. La evidencia de ello se patentiza en aquel discurso que intenta velar por los saberes verdaderos y falsos, más que abrirse a nuevas formas de pensar. Este rechazo inmediato se sustenta en una lógica de pensamiento binario⁽¹⁷⁾ y todo lo que no se adecue a dichos binarismos se considerará como casos atípicos o extremos, y quedaría exento de reconocimiento.

Lo diverso y lo heterogéneo se elevan como una dimensión propia de las sociedades actuales, reconocimiento que enfatizaron y defendieron las corrientes posmodernistas del siglo XX. *Philippe Descola*, *Jean-François Lyotard* y *Michel Foucault* son algunos ejemplos de aquella crítica que se orientó a tratar “la crisis de la modernidad”. Estos pensadores argumentaron cómo el modelo neoliberal y la racionalidad instrumental han diseñado un sistema que puede llevar a la humanidad a una de las crisis más importantes de su historia: la de su propia legitimidad. Esto resulta preocupante, sobre todo cuando no pareciera haber una salida sencilla a una crisis de esta naturaleza.

Si pensamos hacer un tránsito a una educación alternativa, deberíamos al menos considerar una serie de elementos que ya hemos dejado entrever a lo largo de este ensayo. Uno de ellos es lo que propuso *Descola*,⁽¹⁷⁾ aquella superación de la dicotomía hombre y naturaleza; una síntesis entre ambos posibilitaría un tránsito a una mirada “multidimensional de los fenómenos de estudio”. Esto significaría no solo una redefinición de la idea de sujeto, como un sujeto *siendo* en la naturaleza, sino a su vez significaría un cuestionamiento importante a todas aquellas categorías analíticas que se han asumido como verdaderas, una resignificación de todos aquellos saberes científicos que son dados como claros y distintos; más importante aún, como indubitables. Para *Lyotard*⁽¹⁸⁾ y *Foucault*⁽¹⁹⁾ los saberes se convirtieron en formas de legitimación que intentaban converger en grandes relatos unificadores,^g con ello no solo se buscó la validación de leyes generales que permitieran explicar todos los fenómenos sobre la vida social y la naturaleza, sino se intentó legitimar aquello que debía enseñarse y rechazarse. Cualquier fenómeno que no logre responder bajo estas leyes o cualquier saber que no se condiga con el meta-relato, quedaría anulado, deslegitimado para la educación. Para *Lyotard*⁽¹⁸⁾ esto tiene la siguiente consecuencia:

(...) la transmisión de los saberes ya no aparece como destinada a formar una élite capaz de guiar a la nación en su emancipación, proporciona al sistema los jugadores capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad (...).⁽¹⁸⁾

En este sentido, el proceso formativo se convierte en aquel entrenamiento de profesionales capaces de continuar el legado que ha intentado transmitir el proyecto educativo tradicional, lo que tendrá como resultado, principalmente, una reproducción de aquello que ya se enuncia como lo verdadero. Para *Foucault*⁽²⁰⁾ el sujeto entendido así queda constreñido, los saberes educativos se convierten en una suerte de dispositivos pedagógicos que permiten la continuidad en el pensamiento y no la transformación de este.

Una educación transformadora debiese propender a resultar *per se* crítica, debiese cuestionar aquellos modos habituales a partir de los cuales se conoce o se piensa cómo se conoce; en definitiva, debiese volver a la pregunta originaria sobre qué es educar. Un

espacio educativo transformador por esencia debiese enfocarse en recoger las experiencias individuales y locales de quienes participen en él, esto permitirá a quien aprende como a quien enseña a resignificar el mundo y a sí mismos. Una discusión que emerge desde las bases de la sociedad actual y de la que la educación médica no debiese quedar exenta. Una discusión de esta naturaleza debiese llevarnos a reflexionar no solamente sobre cuáles son las metodologías de enseñanza y evaluación más apropiadas, lo que resulta relevante para la praxis formativa. Más radicalmente debiese llevarnos a interrogar cuál constituye *el sentido de ser de la educación* en Ciencias de la Salud. Una búsqueda de nuevas alternativas supone comenzar una discusión en torno a la institución educativa, a promover una reflexión sobre qué categorías propias del ámbito de la salud pueden ser tensionadas en educación médica,^(21,22) cuál sería el rol del docente en un escenario crítico de formación, en síntesis, cuál sería el *rol de la educación médica* en el contexto latinoamericano actual.

Referencias bibliográficas

1. Muñoz E, Alarcón J, Sanhueza S. Modernidad, tolerancia y migración: Consecuencias para la Educación en Chile. Educ. [Educação & Sociedade](#). 2018 [03/12/2019];34(144):756-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018178659>
2. Bacon F. Libro Primero. Novum Organum. Aforismos sobre la interpretación de la naturaleza y el reino del hombre. Madrid: Tecnos; 2011.
3. Descartes R. Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas. Oviedo: Ediciones Alfaguara; 1977.
4. Villoro L. El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento. México: Fondo de la cultura económica; 2010.
5. Rousseau J. Contrato Social. España: Editorial Espasa; 2007.
6. Frigerio G, Poggi M, Tiramonti G. Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión. Buenos Aires: Troquel/FLACSO; 1993.
7. Pascual E. Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. Pensamiento Educativo. 1998;23:13-72.
8. Hoyos G. Filosofía de la Educación. España. Editorial Trotta; 2012. p. 110.
9. Vásquez G. La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. Temas y Problemas de nuestra América. 2015;1:93-124.

10. Sánchez Cerón M. Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México). 2001;31(4):55-97.
11. Tarabini A, Bonal X. Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*. 2011[05/04/2019];355:235-55. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-023>
12. Martínez Boom A. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Editorial Anthropos; 2004.
13. Escribano E. La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 2017 [acceso 22/11/2019];17(2):1-23. DOI: 10.15517/aie.v17i1.28147
14. Gorostiaga J, Tello C. Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educación*. 2011;16(47):363-88.
15. Méndez Rendón J. El sujeto de la modernidad: reflexiones desde la pedagogía de la liberación. *Quaestiones Disputatae*. 2017;10(21):30-50.
16. Oliva M. Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógico*. 2008 [25/11/2018];34(2):207-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>
17. Descola P. *Construyendo naturalezas: ecología simbólica y práctica social*. México: Siglo Veintiuno; 2001. p. 121.
18. Lyotard J. *La condición postmoderna Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Editorial R.E.I; 2000. p. 90.
19. Foucault M. *La Arqueología del Saber*. Argentina: Siglo XXI Editores; 2011.
20. Foucault M. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica; 2008.
21. Mirliana R. Enfermería del siglo XXI, entre la modernidad y la postmodernidad: Una aproximación desde la hermenéutica. *Revista Enfermería: Cuidados Humanizados*. 2015 [01/12/2019]; 4:22-6. DOI: <https://doi.org/10.22235/ech.v4i1.516>
22. Millás Mur J. Ética y Bioética en el pregrado de Medicina: Una propuesta. *Rev Perú Med Exp Salud Pública*. 2019 [04/12/2019]; 36(1):93-9. DOI: [10.17843/rpmesp.2019.361.4260](https://doi.org/10.17843/rpmesp.2019.361.4260)

Conflicto de intereses

El autor declara que no existe conflicto de intereses.

^a El libro *Novum Organum* escrito por Francis Bacon fue publicado en 1620. Surgió como una respuesta crítica al oscurantismo medieval y constituyó como una propuesta a una nueva forma de comprender la ciencia. A lo largo del ensayo se incluirá el año de la edición revisada en 2011, pero es necesario tener claridad en que el libro se enmarca en el contexto histórico y político del siglo XVII.

^b La primera edición del libro *Meditaciones metafísicas*, con objeciones y respuestas de René Descartes, se realizó en 1641. A lo largo del ensayo se incluirá el año de la edición revisada en 1977, pero es necesario tener claridad en que el libro fue publicado en el siglo XX.

^c En el parágrafo II de *Novum Organum*, Bacon enfatizará la importancia de hacer una ciencia basada en la certeza. Será a través de un nuevo método, apoyado en la observación y la experimentación, que se logrará ganar la claridad que se necesita en la ciencia.

^d Descartes abre la discusión sobre el sujeto cognoscente. Su primer criterio de la verdad será la existencia del ego “yo soy, yo existo, es necesariamente verdadera, cuantas veces la pronuncio o la concibo en mi espíritu” (p. 24). Esto marcará una de sus primeras certezas con respecto a la verdad. Para Descartes, será solo a través de la razón que lograremos discernir cuándo rechazar aquellas cosas que demuestren el más mínimo resabio de dudas. Descartes, comprometido en el crédito que atribuirá a la razón, preferirá rechazarlas todas. A partir de esta declaración, emprenderá una reflexión en la que el sí mismo y la razón comienzan a encontrarse en un acto de mutua influencia.

^e Villoro hace un análisis de cómo los descubrimientos de Copérnico anuncian una ruptura del modelo arquitectónico como mundo cerrado. La Tierra dejará de ocupar el lugar central, en él se colocará la masa incandescente del Sol “[...] al desaparecer el antiguo centro, las esferas concéntricas estallan como cáscaras vacías [...]” (p. 22).⁽³⁾

^f La primera edición de *Contrato social*, de Jean-Jaques Rousseau, se realizó en 1742. Algunos consideran sus postulados románticos, pero reflejan el ideal humanista que imperaba en la época. A lo largo del ensayo se incluirá el año de la edición revisada en 2007, pero es necesario tener la claridad que el libro fue publicado en el siglo XVIII.

^g Se entenderá como relatos unificadores la búsqueda por validar leyes generales que permiten explicar el funcionamiento de la naturaleza y del hombre, manteniendo una distinción entre ambos.