

LAS CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS DE ESTUDIANTES
EN PRÁCTICA PROFESIONAL RESPECTO
DE SU ROL EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
DEL INGLÉS EN EL NIVEL SECUNDARIO DE ENSEÑANZA ¹

TEACHER CANDIDATES' BELIEFS ABOUT THEIR ROLE
IN THE TEACHING AND LEARNING OF ENGLISH AT A
HIGH SCHOOL LEVEL

Claudio Díaz L. ²

María Gabriela Sanhueza J.

Patricia Martínez I.

Iris Roa G.

RESUMEN: Este estudio aborda las concepciones pedagógicas de un grupo de diez estudiantes de Pedagogía que estudian para ser profesores de inglés en el nivel secundario de enseñanza. Las concepciones pedagógicas constituyen una base conceptual, personal, subjetiva y dinámica que tiene un impacto significativo en la actuación pedagógica de estos estudiantes y en su concepción del cambio en educación. Mediante un estudio de caso que consideró una entrevista semi-estructurada, se han indagado las concepciones pedagógicas de estos estudiantes respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Palabras claves: Concepciones, práctica pedagógica, estudiantes, docentes, variables didácticas y cognición

ABSTRACT: This paper examines ten teacher candidates' beliefs about the teaching and learning of English at high school level. Beliefs are a conceptual, personal, subjective and dynamic base that has a significant impact on teacher candidates' classroom performance and on the process of change and innovation in Education. Through a case study methodology and a semi-structured interview, this paper examines teacher candidates' beliefs of the teaching and learning process at high school level.

Key words: Beliefs, pedagogical practices, teacher candidates, teachers, teaching components, and cognition

¹ Este artículo se inserta en el contexto del proyecto FONIDE 91, año 2008, del Fondo de Investigación en Educación del Ministerio de Educación Chileno, titulado "Los procesos de cognición y actuación docente como ejes articuladores del saber pedagógico y su impacto en el diseño de un modelo de práctica pedagógica reflexiva para la formación inicial docente: Un estudio en algunos establecimientos municipalizados de la octava región".

² Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción. Chile. cdiaz@ucsc.cl / pmartine@ucsc.cl / iroa@ucsc.cl / gabrielsanhueza@ucsc.cl

INTRODUCCIÓN

El proceso de formación de profesores es ya una tarea que se complejiza aún más cuando se desea formar profesores de inglés, puesto que el desafío de las instituciones formadoras debe centrarse tanto en el desarrollo de competencias pedagógicas que los habiliten en su condición de profesores como en el aprendizaje de una lengua extranjera. De ahí la importancia de indagar en el sistema de concepciones pedagógicas que han desarrollado estudiantes-practicantes de Pedagogía en Inglés en torno a lo que es la enseñanza y aprendizaje del idioma en el nivel de enseñanza secundaria. Sin duda, una mayor comprensión de las concepciones pedagógicas de estos futuros profesores constituye una retroalimentación significativa para los planes de formación de las universidades y tiene el potencial de mejorar la efectividad pedagógica. Los sistemas de concepciones pedagógicas de los estudiantes-pedagogos son dinámicos en su naturaleza, sufren cambios y re-estructuraciones, a medida que los individuos evalúan sus concepciones con sus experiencias. Por otro lado, existe la idea generalizada de que las concepciones pedagógicas de los estudiantes son los mejores indicadores de las decisiones que ellos toman durante el transcurso de la cotidianeidad de su vida profesional (Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R., 2000). Este énfasis en los sistemas de concepciones pedagógicas ha sido explotado por los investigadores en educación (Maclellan & Soden, 2003: 110-120) al momento que intentan comprender la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Este artículo examina las concepciones pedagógicas de un grupo de diez estudiantes de Pedagogía en Inglés respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en el contexto de la educación secundaria.

MARCOTEÓRICO

Los procesos de cognición tienen un impacto considerable en la vida profesional de los docentes. Los docentes son sujetos activos que toman decisiones utilizando redes complejas de conocimiento, pensamientos, y creencias. Estas

redes son personalizadas, orientadas a la práctica y sensibles al contexto (Andrés & Echeverri, 2001: 222, Borg, 2003: 81-109 y Freeman, 2002: 1-13). De hecho, al inicio de un programa de formación docente, los estudiantes pueden tener concepciones inapropiadas o poco realistas respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Parece ser que el desarrollo de los procesos cognitivos de los docentes es central para comprender sus concepciones (Andrews, 2003: 351-370, Freeman, 2002: 1-13, Hashweh, 2005: 273-292 y Maclellan & Soden, 2003: 110-120). Cada estudiante de Pedagogía conceptualiza e interpreta sus estudios de formación pedagógica de manera diferente y única.

La cognición no sólo determina lo que los docentes hacen, sino que ésta también se estructura por las experiencias que ello/as acumulan. Muchos docentes se refieren a su experiencia como una entidad única, personal y propia. Es una historia personal de conocimiento e información que se obtiene a través del ensayo y el error y se relaciona con las ideas pedagógicas que son efectivas bajo determinadas circunstancias.

Para efectos de esta investigación, se definirá el concepto de concepciones pedagógicas como aquellos constructos mentales eclécticos que provienen de diferentes fuentes: experiencias personales, prejuicios, juicios, ideas, intenciones. Todos ellos son altamente subjetivos y vagamente delimitados; sin embargo, dan significado a la actuación del docente en el aula. Las personas utilizan sus concepciones para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren en el aula y tomar decisiones. Son producto de la construcción del mundo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también tienen un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social y comunicativa. Las concepciones están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen, a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad (González, et al., 2001: 39, Kane, et al., 2002, Stephens, et al., 2000: 532-565 y Tillema, 1998: 217-228).

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Para investigar las concepciones pedagógicas de los diez estudiantes-practicantes de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Inglés, este estudio se adscribe al paradigma interpretativo. Éste es un estudio de caso analítico-interpretativo, puesto que indaga las concepciones pedagógicas de diez estudiantes-practicantes en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en el nivel secundario de enseñanza en Chile, es decir, en la compleja realidad natural donde las variables didácticas ocurren. Cabe señalar que este estudio no es estadísticamente significativo, puesto que corresponde a un estudio de caso cuyos datos y análisis son examinados profunda y detalladamente, y son relevantes en la medida que el lector los contextualice a su propia realidad psicopedagógica.

Pregunta de investigación

¿Qué concepciones pedagógicas tiene un grupo de diez estudiantes de Pedagogía que estudian para ser

profesores de inglés en el nivel secundario de enseñanza acerca de su rol en la enseñanza y el aprendizaje del idioma?

Diseño investigativo

Este estudio de caso se inscribe en un diseño no experimental de tipo transaccional exploratorio, es decir, “*se tiene como objetivo conocer a una comunidad, un contexto, un evento, una situación, una variable o conjunto de variables*” (Albert, 2007:93). En este caso, se trata de una exploración inicial en las concepciones pedagógicas de un grupo de diez estudiantes practicantes que se forman para ser profesores de inglés de secundaria. Este estudio puede ser el preámbulo para otros diseños investigativos futuros.

Sujetos informantes

Los diez informantes participantes de estudio presentan las características que se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 1
Características generales de los sujetos informantes

Número de estudiantes	Tipo de universidad	Carrera que estudian	Ubicación geográfica	Momento de su formación
Seis	Privada	Pedagogía en Inglés	Octava región del país	En práctica profesional en enseñanza secundaria
Tres	Privada	Pedagogía en Inglés	Octava región del país	En práctica profesional en enseñanza secundaria
Uno	Privada	Pedagogía en Inglés	Octava región del país	En práctica profesional en enseñanza secundaria

Estos sujetos informantes corresponden a una muestra no probabilística. En palabras de Corbetta (2007) e Iafrancesco (2003), se utilizó un muestreo subjetivo por decisión razonada, es decir, las unidades de la muestra no se eligieron usando procedimientos

probabilísticos, sino en función de algunas de sus características. “Este tipo de muestreo se emplea cuando el tamaño de la muestra es muy limitado” (Corbetta, 2007).

Técnicas de generación de los datos

La técnica utilizada para la recogida de los datos fue una entrevista semi-estructurada aplicada a cada uno de los sujetos informantes, con el fin de develar sus concepciones pedagógicas respecto a su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en el contexto de la educación secundaria. La entrevista contaba con treinta y un preguntas distribuidas en las siguientes dimensiones:

1. Principios teóricos de la enseñanza y aprendizaje del inglés
2. El rol del docente en el proceso didáctico
3. El rol del discente en el proceso didáctico
4. La relación entre objetivos, contenidos, métodos y actividades en el proceso didáctico
5. El contexto y los recursos didácticos
6. La evaluación de los aprendizajes

Por razones de espacio, en este artículo se informará respecto de los resultados obtenidos en las dos primeras dimensiones.

Procedimiento de análisis de los datos

La discusión bibliográfica permitió establecer las categorías a priori del estudio. Estas categorías se condicen fundamentalmente con las variables didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. Una vez que los datos fueron recogidos y transcritos durante el primer semestre del año 2009, se realizó un análisis de contenido y comparación de las unidades de información, con el fin de codificarlas. Estas unidades fueron sometidas a la triangulación por investigador hasta que se produjo la saturación de los datos (Salkind, 1998). Se establecieron, posteriormente, patrones recurrentes que permitieran hacer una descripción de los datos para luego descubrir los significados e interpretaciones de los propios informantes.

Supuestos de la investigación

- El docente es un sujeto reflexivo que experimenta situaciones de enseñanza y aprendizaje y les otorga significado.
- Las concepciones pedagógicas de los docentes de inglés guían y orientan su conducta.
- Los docentes no están frecuentemente conscientes del tipo de enseñanza que realizan y cómo manejan muchas decisiones emergentes en el aula.
- Un docente informado tiene una base de conocimiento extensiva sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- La enseñanza es un proceso multidimensional y complejo.
- Aunque la experiencia es un componente clave para el desarrollo docente, por sí sola, es insuficiente como base para el crecimiento profesional.
- Los docentes aprenden mucho sobre la enseñanza y el aprendizaje mediante su auto-conocimiento.
- El estudio de las concepciones pedagógicas de los docentes está íntimamente ligado a la preocupación por la formación docente y por la necesidad de buscar marcos teóricos alternativos a los tradicionales.
- Los docentes deberían convertirse en observadores expertos y sistemáticos sobre cómo sus estudiantes aprenden.
- Los docentes son un agente importante para el conocimiento de una institución educativa; por lo tanto, el estudio de la vida del docente puede revertir el desequilibrio en los objetos de estudio de la investigación educativa.
- La enseñanza y el aprendizaje son procesos dinámicos, innovadores, que reflejan la historia biográfica de los participantes.

La tabla 2 detalla las dimensiones y categorías analizadas en este artículo:

Tabla 2
Dimensiones y categorías del estudio

Dimensiones	Categorías
La enseñanza y el aprendizaje del inglés	Inicio de la enseñanza y aprendizaje del inglés
	Complejidad del aprendizaje del idioma inglés
	Enseñanza de los sistemas y habilidades lingüísticas
	Comentarios sobre el programa de Inglés del Ministerio de Educación
El rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés	Características de un buen docente de Inglés
	Roles del docente en el aula
	Influencia del contexto social en la enseñanza en el aula
	Estrategias de gestión de aula
	El docente como un profesional de la educación
	Comentarios acerca del rol profesional de los docentes de inglés en Chile

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

A continuación se presenta el análisis e interpretación de los datos emanados de las entrevistas. Para este efecto los resultados se muestran organizados en dimensiones, categorías y subcategorías de análisis, con sus respectivas frecuencias y ejemplificaciones. Las dimensiones consideradas en este artículo son: la enseñanza y el aprendizaje del inglés y el rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. Cada dimensión consideró categorías principales y subcategorías.

En las siguientes tres tablas (3, 4 y 5) se aprecia los datos de la Dimensión 1 agrupados por categorías y

subcategorías con la frecuencia de aparición de la subcategoría, según lo declarado por los estudiantes. Además, se incluye un ejemplo ilustrador para cada caso.

Dimensión 1: La enseñanza y el aprendizaje del inglés

Categorías 1 y 2

En relación con la primera categoría, cuando el estudiante se refiere al momento en que se debe comenzar la enseñanza y aprendizaje del inglés, nueve de ellos declaran que la enseñanza del inglés debería iniciarse en los primeros años de educación formal; vale decir, desde pre-kínder o kínder (ver tabla 3).

Tabla 3
Categoría uno y dos de la primera dimensión

Categorías 1 y 2	Subcategorías	Frecuencia	Ejemplos
Inicio de la enseñanza y aprendizaje del inglés	Primeros años formación escolar	9	<i>"...debería empezarse desde los primeros años, porque la base es la importante..."</i>
Complejidad del aprendizaje del idioma inglés	Menor complejidad del inglés frente a otros idiomas	5	<i>"...siento que es más fácil aprender inglés primero y después aprender otros idiomas."</i>
	Igual complejidad	4	<i>"yo creo que todos los idiomas tienen el mismo grado de dificultad, porque son una segunda lengua"</i>

En cuanto a la percepción que los informantes tienen sobre la complejidad del aprendizaje del idioma inglés, las opiniones varían entre considerar que el idioma inglés es más fácil de aprender que otros idiomas, y considerarlo como un idioma que presenta las mismas dificultades que cualquier otro idioma.

De lo anterior, puede concluirse que los estudiantes consideran que aprender inglés no es más difícil que aprender otro idioma. Por lo tanto, no sería problema enseñarlo o aprenderlo desde temprana edad, sino más bien ventajoso.

Categoría 3

Como se aprecia en la Tabla 4, que da cuenta de la tercera categoría de la Dimensión 1, Enseñanza de los sistemas y habilidades lingüísticas, se identificaron 7 subcategorías que representan distintos aspectos del idioma que debieran considerarse o bien enfatizarse durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés.

Tabla 4
Categoría uno y dos de la primera dimensión

Categorías 3	Subcategorías	Frecuencia	Ejemplos
Enseñanza de los sistemas y habilidades lingüísticas	Desarrollo de las habilidades de audición y producción oral	5	<i>"La comprensión auditiva y la expresión oral [son las habilidades más importantes]."</i>
	Desarrollo integrado de las cuatro habilidades	5	<i>"[A través de] la comprensión auditiva y la expresión oral, se adopta vocabulario, se escucha más, se aprenden más expresiones y se aprende más pronunciación"</i>
	Desarrollo de la gramática	1	<i>"...aspectos más específicos como son los puntos gramaticales o de la estructura de las oraciones, son importantes..."</i>
	Desarrollo de vocabulario	2	<i>"...el vocabulario definitivamente para poder expresarse [es importante]..."</i>
	Énfasis de habilidades de audición y producción oral en la enseñanza Básica	8	<i>"La comprensión auditiva y expresión oral son los énfasis. No pueden aprender escritura ni lectura en "la enseñanza Básica."</i>
	Énfasis en la lectura, escritura y producción oral en la enseñanza Media	4	<i>"La expresión oral y la comprensión de lectura son los énfasis por la utilidad de la lectura en la enseñanza universitaria. [En la Enseñanza Media] creo que debería empezar con reading and writing."</i>
	Énfasis en la integración de gramática y pronunciación	4	<i>"La gramática y la pronunciación son complemento de las habilidades."</i>

Al respecto, la mitad de los sujetos se inclinan por enseñar inglés a partir del desarrollo integrado de las cuatro habilidades y, la mayoría de ellos (ocho de diez) agregan que en enseñanza básica debería existir un énfasis en el desarrollo de la audición y la producción oral, ya que es a través de estas habilidades como se adquiere y amplía el vocabulario y se aprende pronunciación. Por otra parte, se evidencia que cuatro informantes consideran que el énfasis en enseñanza media debería estar en la comprensión lectora, la producción oral y la producción escrita ya que así se estaría respondiendo a las necesidades académicas que

los escolares tendrán como futuros estudiantes universitarios.

Un tercer punto que se evidencia es que, si bien los encuestados consideran importante la enseñanza de gramática y vocabulario, lo ven como un aspecto que debe ser complementario al desarrollo de habilidades lingüísticas y ser abordado desde una perspectiva funcional, considerando la enseñanza del significado, del uso y de la forma (pronunciación, morfosintaxis, etc.).

En base a los análisis recién expuestos, es destacable el hecho de que la globalidad de los estudiantes-practicantes considera importante enseñar inglés integrando las cuatro habilidades lingüísticas, con distintos énfasis de acuerdo a las características y necesidades de lo educandos.

Cabe mencionar, también, que en el discurso de los sujetos informantes se devela la concepción de que los estudiantes de enseñanza media continuarán estudios en el nivel terciario.

Categoría 4

La Tabla 5, expone los análisis correspondientes a la cuarta categoría *Comentarios sobre el programa de Inglés del Ministerio de Educación*. Se observa que la mayoría de los estudiantes practicantes (ocho de diez) concuerdan con que existe la necesidad de establecer una mayor coherencia entre los objetivos planteados en los programas (comunicarse en inglés) y la importancia que se le asigna al desarrollo de las diferentes habilidades lingüísticas en los distintos niveles de educación escolar.

Tabla 5
Categoría cuatro de la primera dimensión

Categorías 4	Subcategorías	Frecuencia	Ejemplos
Características de un buen docente de Inglés del Ministerio de Educación	Necesidad de mayor coherencia entre objetivos del programa y desarrollo de habilidades	8	<i>"...se tiende muchas veces a caer en otras habilidades que en el fondo no están desarrollando la comunicación oral..."</i>

Lo anterior, estaría reafirmando lo planteado en el análisis de la Tabla 4, recién presentada, en cuanto a que si se quiere que los estudiantes chilenos aprendan a usar el idioma inglés con fines comunicativos, resulta incomprensible que existan énfasis en algunas habilidades por sobre otras.

Dimensión 2:

El rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés

Categoría 1

Con respecto a la Dimensión 2, *El rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés*, los datos se agruparon en seis categorías, las cuales se exponen a continuación. Así como se hizo para cada subcategoría de la Dimensión 1, y se hará en lo sucesivo, se incluye un ejemplo ilustrador para cada una de éstas.

Tabla 6
Categoría uno de la segunda dimensión

Categorías 1	Subcategorías	Frecuencia	Ejemplos
Características de un buen docente de Inglés	Dominio del idioma	5	<i>"...la competencia del Idioma es algo que es fundamental..."</i>
	Competencias pedagógicas	7	<i>"[es fundamental el] conocimiento de didáctica, saber cómo enseñar inglés..."</i>
	Competencias actitudinales	7	<i>"Desarrollar una buena relación con los estudiantes. Ser positivo."</i>

Como puede observarse en la Tabla 6, que da cuenta de la categoría *Características de un buen docente de inglés*, los estudiantes-practicantes manifiestan que el dominio del inglés, un buen nivel de dominio de las competencias pedagógicas y actitudinales son las características que un buen docente de inglés debe tener.

Resulta interesante que la apreciación de lo que es un buen profesor de inglés, por parte de estos estudiantes en práctica profesional, se asocia al que el profesor domine el inglés. Esto sugiere que sus concepciones contemplan que el profesor haga su clase en inglés, y así fomente el desarrollo de las habilidades y la expansión del vocabulario por parte de los estudiantes. Además, la valoración que la mayoría de ellos hace (70%) no sólo

del dominio de competencias pedagógicas sino también actitudinales alude a las condiciones mínimas por las que el profesor debe velar para facilitar el aprendizaje. Todo lo anterior refleja una apropiación por parte de los estudiantes de los lineamientos para la formación inicial docente propuestos en el Marco para la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación.

Categoría 2

En cuanto a la categoría *Roles del docente en el aula*, los datos de la Tabla 7 dan cuenta que la totalidad de los encuestados consideran que el rol del docente es, preponderantemente, un rol facilitador. Sin embargo, una minoría (tres) considera que el docente también debe actuar como ejecutivo y guía.

Tabla 7
Categoría dos de la segunda dimensión

Categorías 2	Subcategorías	Frecuencia	Ejemplos
Roles del docente en el aula	Facilitador	10	<i>"...al actuar como un facilitador se le da la oportunidad al estudiante de que cree su propio conocimiento."</i>
	Ejecutivo	3	<i>"[es necesario] tiempo para entregar la teoría y generar procesos mentales en los estudiantes."</i>
	Guía	3	<i>"[es necesario] asignar turnos, entregar libertad a los estudiantes, dar espacio a los aportes."</i>

El estudiante considera que el profesor debe ayudar a sus estudiantes a superar dificultades dándoles herramientas o estrategias para que se aproximen autónomamente al aprendizaje del idioma, lo que está en sintonía con el enfoque comunicativo.

Categoría 3

Como se muestra en la Tabla 8 la mayoría de los

encuestados (ocho de diez) coinciden en su apreciación de que la enseñanza del inglés se dificulta en contextos sociales deprimidos debido a lo poco significativo y motivador que resulta el aprendizaje del idioma para estos estudiantes. Por otra parte, un número importante de los entrevistados considera que el mayor acceso a recursos influye favorablemente en los aprendizajes a lograr por los estudiantes.

Tabla 8
Categoría tres de la segunda dimensión

Categorías 3	Subcategorías	Frecuencia	Ejemplos
Influencia del contexto social en la enseñanza en el aula	Interés de los estudiantes en el aprendizaje del idioma	8	<i>"...entonces los alumnos decían porqué voy aprender inglés si jamás voy a viajar a un país de habla inglesa, entonces era un poco más complicado motivarlos, porque eran alumnos de bajos recursos culturales"</i>
	La visión del profesor acerca de la motivación de los estudiantes (expectativas)		
	Acceso a recursos	6	<i>"...en un lugar donde se dan los recursos, es mucho más fácil, se puede lograr más cosas con los estudiantes hacer que ellos aprendan, desarrollar las diversas habilidades..."</i>

La concepción que predomina es que el contexto sociocultural predetermina la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. Esto sugiere que el profesor no asume la responsabilidad de la enseñanza sino que la traspasa a la influencia del medio sobre el grupo de estudiantes, situación que se traduce en una desmotivación del docente por diseñar actividades didácticas que respondan a las verdaderas necesidades de sus alumnos. En este marco, los profesores supeditan su accionar pedagógico a la disponibilidad de recursos y no se consideran a si mismos como fuentes potenciales de recursos.

Categoría 4

Como se evidencia en la Tabla 9, respecto a la categoría

Estrategias de gestión de aula, los estudiantes-practicantes declaran usar con mayor frecuencia el modelamiento de las actividades, seguido de la corrección de errores. La mitad de los informantes incluye el dar instrucciones, formular preguntas, dar retroalimentación positiva y explicar o aclarar dudas como funciones importantes dentro de su quehacer pedagógico. Por otro lado, la mención del manejo de la disciplina del curso por parte de los encuestados es notoriamente baja (tres de diez). Finalmente, ninguno de los informantes se refirió a la enseñanza de estrategias lingüísticas y el monitoreo del trabajo de los estudiantes.

Llama la atención la frecuencia (siete de diez) con que los encuestados se refieren al modelamiento de las

Tabla 9
Categoría cuatro de la segunda dimensión

Categorías 4	Subcategorías	Frecuencia	Ejemplos
Estrategias de gestión de aula	<i>Entrega de instrucciones</i>	5	"...yo creo que es bastante importante la entrega de instrucciones que sean claras, en lenguaje simple..."
	<i>Corrección de errores</i>	6	"...la corrección de errores también la hago, pero eso depende del tipo de error... porque hay veces que considero que son errores que los puedo dar al final de la clase, otros que considero necesarios corregirlos de inmediato..."
	<i>Retroalimentación positiva</i>	5	"La retroalimentación positiva. ... cada vez que los chicos dicen algo, independiente que sea bueno o malo, trato de darle una retroalimentación y si están errados trato de decirles, está bien en tal aspecto, pero tienes que cambiarle tal cosa, o mira, que bueno que participaste..."
	<i>Demostración de las actividades</i>	7	"...ser como modelo para que los alumnos entendieran lo que tenían que hacer..."
	<i>Formulación de preguntas</i>	5	"...siempre formulaba preguntas después de las instrucciones para ver si los alumnos entendían qué tenían que hacer..."
	<i>Manejo de la disciplina del curso</i>	3	"...uno tiene que ser capaz de controlar a los estudiantes..."
	<i>Clarificación de dudas</i>	5	"Hay que estar, con la explicación, aclaración, respuesta, duda de los estudiantes. Gasto mucho tiempo en eso para que el alumno aprenda..."

tareas a realizar. Esto revela el valor que le asignan a esta estrategia en la gestión de aula, cuestión que podría explicarse por la importancia dada al modelo de enseñanza sustentado en las etapas de *presentación, práctica y producción*, incorporado en los programas de asignaturas del curso Práctica Profesional.

Contrariamente, la frecuencia con que los encuestados se refieren al manejo de la disciplina del curso es notoriamente baja (tres de diez), lo cual podría reflejar

que esta estrategia todavía no representa un obstáculo para los estudiantes-practicantes.

Resulta llamativo, también, la no mención de la enseñanza de estrategias lingüísticas y el monitoreo del trabajo de los estudiantes como funciones importantes que un profesor debe desarrollar en el aula. Esta omisión indicaría que estos sujetos no han incorporado dentro de sus funciones aquellas que son propias de modelos comunicativos.

Categoría 5

Como se observa en la Tabla 10, en lo que se refiere a la categoría *El docente como un profesional de la educación* frente a la interrogante sobre las características que identifican a un docente como un profesional de la educación, siete de los diez informantes consideran

que el aprendizaje continuo distingue a un profesional de la educación. Así mismo, seis de ellos valoran el compromiso educativo del docente hacia los estudiantes y la institución como otro rasgo distintivo. La mitad del grupo, opina que la formación disciplinar y pedagógica son características inherentes a un profesor.

Tabla 10
Categoría cinco de la segunda dimensión

Categorías 5	Subcategorías	Frecuencia	Ejemplos
El docente como un profesional de la educación	<i>Formación disciplinar y pedagógica</i>	5	<i>“La función disciplinaria y pedagógica es un rol que todos estamos destinados a eso. Nos paramos frente a los alumnos, corregimos sus faltas y nuestro fin dentro de la sala es la enseñanza.”</i>
	<i>Aprendizaje continuo</i>	7	<i>“...el profesor debe estar siempre en búsqueda del conocimiento...”</i>
	<i>Compromiso educativo con los alumnos e institución</i>	6	<i>“..siento un compromiso tanto con los estudiantes, trato de que aprendan, trato de dar lo mejor de mí...un profesor demuestra ser profesional cuando cumple ese compromiso, cuando lo desarrolla...”</i>
	<i>Capacidad de reflexión y producción de conocimiento</i>	4	<i>“a veces estoy realizando una actividad o escuchando música y empiezo, traigo a mi mente imágenes de la clase de mis alumnos y comienzo como a analizar un poco cuáles fueron las situaciones negativas, las positivas; en qué los alumnos trabajaron, por qué no trabajaron”</i>

Cabe destacar la importancia que este grupo de estudiantes-practicantes otorga al aprendizaje continuo, lo que hace suponer que continuarán su perfeccionamiento docente luego de obtener el grado

académico. Esto respondería a una de las características de un buen profesor definidas por en el *Marco para la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación*.

Categoría 6

En el análisis de la categoría referida al rol profesional de los docentes de inglés en Chile se relevan seis subcategorías entre las cuales no existe homogeneidad entre las diferentes subcategorías ya que se dan opiniones de baja frecuencia, e incluso únicas. En cuanto a las subcategorías mencionadas más de una vez, cabe destacar a la que aluden cuatro estudiantes practicantes y que dice relación con que los docentes asuman el rol de co-partícipes en la formación inicial docente.

Por otra parte, dos informantes mencionan la necesidad de que en el contexto escolar se le aumente el status a la asignatura de inglés. Por último, las opiniones únicas se muestran dispersas entre las siguientes: necesidad de aprendizaje continuo, participación en la elaboración e implementación de proyectos, fortalecimiento del rol del profesor, necesidad de cambio en la percepción que tiene el docente sobre el estudiante (ver tabla 11).

Tabla 11
Categoría seis de la segunda dimensión

Categorías 6	Subcategorías	Frecuencia	Ejemplos
Comentarios acerca del rol profesional de los docentes de inglés en Chile	Necesidad de aprendizaje continuo en lo disciplinar y pedagógico.	1	<i>"..cambios a nivel de (las actitudes), a nivel del rol profesional. Que exista (principalmente) mayor interés por el aprendizaje continuo y la formación y respecto al tema de la formación disciplinar y pedagógica.."</i>
	Formación de profesores guías	4	<i>"...un profesor de inglés [debe] hacer un perfeccionamiento en lo que es [profesor] guía, que sepan su rol que los conscienticen."</i>
	Fortalecimiento del rol del profesor	1	<i>"no creo tanto en el cambio en los profesores, tal vez un mayor compromiso, más responsabilidad con el desarrollo de su función..."</i>
	Estatus a la asignatura de inglés	2	<i>"[es necesario dar...más importancia a los profesores de inglés, pero creo que aún así, falta que se le dé más importancia...creo que hay como una visión de que el inglés no es tan importante...creo que eso deberíamos cambiarlo, deberíamos cambiar la visión y de esa forma cambiarle la visión a los alumnos..."</i>
	Participación en elaboración e implementación de proyectos	1	<i>"..yo creo que eso nos hace falta: pensar proyectos, ideas, participar activamente."</i>
	Cambio en la percepción sobre el alumno	1	<i>"...yo cambiaría esa mentalidad de prejuicio, de pre-enjuiciar al estudiante sin saber su background..."</i>

Las opiniones vertidas por los informantes podrían representar sus vivencias que probablemente se han ido formando durante su trayectoria como estudiante-practicante e instalado como variables obstaculizadoras para su eficiente desempeño profesional durante sus períodos de práctica pedagógica (8 semestres).

CONCLUSIONES

A diferencia de las concepciones ideológicas más generales que pueden ser descontextualizadas y abstractas, las concepciones pedagógicas de los sujetos informantes están relacionadas con situaciones específicas orientadas a la actuación en el aula. Las prácticas pedagógicas de los estudiantes-practicantes están también determinadas por las realidades sociales, psicológicas y contextuales de la institución educacional y del aula. Estos factores incluyen a los apoderados, los requerimientos de las autoridades, la institución, la sociedad, los principios curriculares, la distribución de las salas y de la institución, las políticas institucionales, los colegas, el uso de exámenes estandarizados, los estudiantes no motivados, un currículum rígido, los docentes más antiguos y la disponibilidad de recursos didácticos. Estos factores pueden influir en la habilidad del docente para adoptar actuaciones pedagógicas que reflejen sus concepciones pedagógicas.

Las opiniones vertidas por los informantes podrían representar sus vivencias que probablemente se han ido formando durante su trayectoria como estudiante universitario y estudiante-practicante e instalado como concepciones que guían su desempeño profesional durante sus períodos de práctica pedagógica. Por ejemplo, los estudiantes consideran que aprender inglés no es más difícil que aprender otro idioma. Por lo tanto, no sería problema enseñarlo o aprenderlo desde temprana edad, sino más bien una

ventaja. Por otra parte, la globalidad de los estudiantes-practicantes considera importante enseñar inglés integrando las cuatro habilidades lingüísticas, con distintos énfasis, según las características y necesidades de lo educandos. Esto sugiere que sus concepciones contemplan que el profesor haga su clase en inglés, y así fomente el desarrollo de las habilidades y la expansión del vocabulario por parte de los estudiantes.

Para los informantes, el profesor debe ayudar a sus estudiantes a superar dificultades dándoles herramientas o estrategias para que se aproximen autónomamente al aprendizaje del idioma. Para lograr esto, además, la mayoría de los informantes valora no sólo del dominio de sus competencias pedagógicas sino también las actitudinales.

Interesantemente, la concepción pedagógica que predomina es que el contexto sociocultural predetermina la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. En este marco, los profesores supeditan su accionar pedagógico a la disponibilidad de recursos y no se consideran a sí mismos como fuentes potenciales de recursos.

Por otra parte, tanto el aprendizaje continuo como el compromiso educativo del docente hacia los estudiantes y la institución distinguen a un profesional de la educación.

En síntesis, las concepciones pedagógicas de los informantes forman parte de su dimensión cognitiva y la cognición no solo estructura lo que los docentes hacen, sino que ésta también se estructura por las experiencias que los docentes acumulan. Muchos docentes se refieren a su experiencia como una entidad única, personal y propia. Es una historia personal de conocimiento e información que se obtiene a través del ensayo y el error y se relaciona con las ideas pedagógicas que son efectivas bajo determinadas circunstancias.

REFERENCIAS

- Albert, M. (2007) *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Andrés, G. & Echeverri, P. (2001). *Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes*. Bogotá: Magisterio.
- Andrews, S. (2003). Just like instant noodles': L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 9, 351-370.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 36, 81-109.
- Corbetta, P. (2007) *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 35, 1-13.
- González, S., Río, E. & Rosales, S. (2001). *El Currículum oculto en la escuela*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 11, 273-292.
- Iafrancesco, G. (2003). *La investigación en Educación y Pedagogía. Fundamentos y técnicas*. Bogotá: Magisterio.
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72, 177-228.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking*. New York: American University Studies.
- Maclellan, E. & Soden, R. (2003). Expertise, expert teaching and experienced teachers' knowledge of learning theory. *Scottish Educational Review*, 35, 110-120.
- Salkind, N. (1998). *Métodos de investigación*. Ciudad de México: Pearson.
- Stephens, D., Boldt, G., Clark, C., Gaffney, J., Shelton, J., Story, J. & Weinzierl, J. (2000). Learning (about learning) from four teachers". *Research in the Teaching of English*, 34, 532-565.
- Tillema, H. (1998). "Stability and change in student teachers' beliefs about teaching". *Teachers and thinking: theory*

EL EMPRESARIADO FEMENINO EN EL MUNDO ÁRABE
Límites y exigencias de un desarrollo real
THE FEMALE ENTREPRENEURSHIP IN THE ARABIC WORLD
Limits and requirements of real development

*Fatima Roumate**

RESUMEN: El factor humano constituye un elemento importante en el desarrollo económico de las naciones. Sin embargo, es imperativo tratar el rol de este factor considerando el principio de igualdad sabiendo pertinentemente que el desarrollo económico es inconcebible sin la participación de todas las competencias sin discriminación alguna con respecto a las mujeres. Así se plantea la cuestión sobre los límites al empresariado femenino en el mundo árabe y las exigencias de su promoción y la consolidación de su papel en el desarrollo económico de esta región.

Palabras clave: Mundo árabe, espíritu empresarial, discriminación, empresariado femenino

ABSTRACT: The human factor is an important element in the economic development of nations. However, it is imperative to address the role of this factor whereas the principle of equality knowing pertinently that the economic development is inconceivable without the participation of all powers without discrimination with regard to women. Thus raises the question about the limits for female entrepreneurship in the arabic world and demands his promotion and consolidation of its role in economic development in this region.

Key Words: Arabic world, management spirit, discrimination, feminine

El desarrollo es una problemática mundial que necesita la movilización total de todos los recursos, financieros y humanos, y la contribución de todos los actores. Así, la marginación de toda esta energía femenina de la que disponen los empresarios en el mundo árabe, puede tener un impacto negativo sobre el desarrollo en el sentido más amplio del término.

En esta perspectiva, la realización de los Objetivos del Desarrollo del Milenio de los países árabes depende de la consideración del rol de las mujeres empresarias en políticas económicas, exige enfocarse en los límites del empresariado femenino en los límites que obstaculizan el desarrollo económico de manera general. Así, cómo lograr el desarrollo económico de esta región sin la promoción del empresariado, y cómo se puede hablar del empoderamiento del empresariado marginando una gran parte del esfuerzo nacional de cada país árabe.

¿Cuáles son los límites del empresariado femenino en el mundo árabe?

Con la globalización cada vez más exigente, es imperativo para los países árabes poner en marcha medidas y reformas que se orienten a la consolidación de la contribución de las mujeres empresarias en el desarrollo económico. En este sentido, ¿cuáles son las reformas necesarias para reducir estas trabas incluso hasta eliminarlas y, seguidamente, alentar el papel de las mujeres empresarias en el desarrollo económico de esta región?

La respuesta a estas y otras preguntas será tratada según los siguientes puntos:

- 1) los límites al empresariado femenino;
- 2) las reformas necesarias para la consolidación del rol de las mujeres en el desarrollo económico.

* Directora General y Fundadora del Instituto Internacional de la Investigación Científica. froumate@yahoo.fr

LOS LÍMITES DEL EMPRESARIADO FEMENINO EN EL MUNDO ÁRABE

Desde los años cincuenta hasta el inicio de los noventa, las políticas del desarrollo de los países árabes se basaron en el establecimiento de las estructuras generales que tienen como objetivo principal la realización del crecimiento sin tener en cuenta las estructuras económicas y sociales. Es decir, las políticas del desarrollo de los países árabes se basaron en un marco teórico que trató la relación entre la mujer y el desarrollo, pero desde un punto de vista masculino, orientada a la satisfacción de las necesidades fundamentales de la mujer como madre, ama de casa y recurso humano que contribuye ampliamente al crecimiento, pero sin considerar la mejora de estas condiciones económicas y sociales como individuo.

El desarrollo fundado en este marco teórico supone que el Estado puede garantizar las necesidades reales de las mujeres y que esto constituye una prioridad para los responsables. Sin embargo, esta hipótesis está aún muy lejos de ser real porque los responsables en el mundo árabe, son hombres, jamás han considerado que las necesidades de las mujeres como individuo sean una prioridad. Esto se explica por la ausencia de un enfoque de género en la repartición de los roles entre hombres y mujeres en la toma de decisiones. De hecho, la mujer en el mundo árabe no contribuye en la toma de decisiones en ningún nivel, empezando por su hogar hasta llegar a las más altas instituciones estatales. En algunos países árabes, las decisiones que conciernen a la familia, tales como la elección del colegio para los hijos o el mismo

manejo de los ingresos de la mujer, son monopolizados por el hombre.

En la misma línea, este marco teórico considera que las mujeres pueden tener acceso a sus necesidades tan pronto como los gobiernos estén aptos para garantizarlas y ponerlas a disposición de la mujer. Sin embargo, se comprueba en ciertos países árabes que aún si los gobiernos aseguran las necesidades fundamentales de las mujeres, estas últimas no pueden gozar de ellas sin la autorización de los hombres (padre, hermano, marido y hasta el hijo). En consecuencia, la mujer queda como un recurso humano que contribuye al crecimiento pero no al desarrollo, porque no está integrada como beneficiaria, ni mucho menos como responsable. Esto explica las desigualdades Hombre-Mujer en varios niveles que comienzan por el acceso a la educación, al trabajo, a un puesto importante en las empresas, a la creación de empresas y a la gran diferencia entre el número de empresarios y empresarias.

El número de mujeres empresarias en el mundo árabe es muy reducido con respecto al de los hombres. Así, en Marruecos, por ejemplo, el Ministerio de Finanzas indica que las empresas de mujeres representan 17% del total de las empresas y son pequeñas y medianas empresas (Pymes) o muy pequeñas empresas (MYPE) que operan en los sectores de servicios con un 37%, de comercio (31%), de industria, especialmente textiles (21%)¹. La tasa de actividad también es reducida en algunos países árabes como Argelia y Túnez (ver la tabla siguiente):

Tabla 1
Indicadores sobre las mujeres en Túnez, Marruecos y Argelia

	Tasa de actividad	Tasa de desempleo	Escolarización	Posiciones ministeriales	Posición de los parlamentos	Gobierno local
Yúnez	25,4% (7)	17,8% (8)	98,8%(9)	7%	18,96%	26%(10)
Argelia	15,1 (11)	25,8% (12)	93,5%(13)	8,57%	5,32%	0,73(14)
Marruecos	26,6% (15)	9,8% (16)	89,9%(17)	13,6%	5,78%	12,3%(18)

Fuente: INSTRAW, participación de las mujeres en la vida económica e inserción en el proceso de decisiones, marzo, 2009, <http://www.womenpoliticalparticipation.org/upload/publication17.pdf>. p3

¹ Ministerio de Economía y Finanzas : Proyecto de ley de finanzas para el año presupuestario 2009, Informe basado en el presupuesto género realizado en el año 2009 Página Web: <http://www.finances.gov.ma> P112

Este desequilibrio se explica por otras desigualdades comprobadas en muchos niveles como la tasa de analfabetismo entre las mujeres, que es mayor en el mundo árabe que la de los hombres (46,5% contra 25,1%)².

El porcentaje de mujeres que integran la enseñanza profesional y técnica también es muy reducido hasta en las áreas que están más adaptadas a sus especificidades³.

Las inscripciones en secundaria varían entre el 17% y 91%. Estas desigualdades hacen que el promedio general de la zona árabe sea reducido en comparación con la tasa registrada en los países avanzados (Europa: 100%). A esto se agrega el hecho que en ciertos países árabes, la tasa de escolarización de niñas en secundaria es particularmente reducida. (Mauritania, Yemen, Marruecos, Siria)⁴.

La educación superior se caracteriza también por flagrantes desigualdades, si se toma en consideración las opciones en el ámbito científico y el reparto por especialidad entre los dos géneros. De esta manera, se puede constatar una fuerte inclinación de mujeres jóvenes hacia estudios sociales y literarios en general, lo que conlleva a un excedente en cuanto a la cantidad de diplomadas y constituye una desventaja en el mercado laboral, viéndose reducido más aún su desempeño futuro en la sociedad y su contribución con el desarrollo⁵.

Según estas estadísticas, se puede ver que el número de mujeres empresarias es el resultado normal en este estado de cosas. Sin embargo, esto no es todo; cabe mencionar que hay otros límites que obstaculizan al empresariado femenino. En este sentido, es posible distinguir, en primer lugar, cuáles son los límites que dificultan al empresariado de manera general, ya sean

empresas dirigidas por hombres o por mujeres, debido a la competencia internacional y a los desafíos de la globalización y el libre comercio. En segundo lugar, los límites que dificultan al empresariado femenino si se considera que estas empresas fueron creadas y son dirigidas por mujeres. Se pueden distinguir tres categorías limitantes al respecto:

- Los límites socioculturales
- Los límites legales
- Los límites económicos

En cuanto a los límites socioculturales, se deben resaltar las desigualdades que hay entre el hombre y la mujer, la discriminación frente a las mujeres. Esto se debe a que esta cultura considera que ella no puede sobrepasar los límites de su hogar para contribuir al desarrollo económico y social de su país. Tal cultura margina las capacidades femeninas, y cuando rara vez, ésta acepta desarrollar sus capacidades fuera del hogar, no puede sobrepasar los sectores que establecen la continuación del trabajo femenino en su hogar. Es así que hoy en día, en el mundo árabe, se habla de la feminización en ciertos sectores como la educación, la salud, la economía social o solidaria. Como la mujer es responsable de la educación de sus hijos en casa, puede entonces hacerse cargo de esta misión en la escuela, y, como ella se ocupa de la salud de los miembros de su familia en casa, puede hacerlo también en los hospitales. En la cultura árabe, es la mujer quien mejor se desenvuelve en la economía social, debido a que es ella la que está acostumbrada a los trabajos artesanales, a la costura, a la cocina y a la atención de los invitados dentro del marco turístico solidario, sobre todo en cuanto al hospedaje en familias. De hecho, se encuentra un gran número de mujeres en la economía social porque ella es, por lo general, la que está más familiarizada en administrar pequeñas sumas presupuestarias.

² Organización Árabe para la Educación, la Cultura y las Ciencias: « Plan de desarrollo de la enseñanza en el mundo árabe » Túnez 2008, P131

³ Ibidem p 140

⁴ Organización Árabe para la Educación, la Cultura y las Ciencias, op cit p 157-

⁵ Ibidem.

En efecto, esta feminización no quiere decir que la conciencia social y la voluntad política en el mundo árabe hayan evolucionado a tal punto que ahora les ofrezca más derechos, lo que ha sido comprobado por la feminización de estos sectores. Por el contrario, la feminización en esos sectores muestra la existencia de esta cultura de desigualdad entre los hombres y las mujeres en el mundo árabe, puesto que ellos detentan una variedad de competencias en diversos ámbitos y especialidades; sin embargo, estas habilidades son discriminatorias cuando se trata de puestos de decisiones políticas o económicas. En este sentido, se nota la ausencia de estadísticas en cuanto al número de mujeres que ocupan cargos de decisión y que son miembros del consejo administrativo en grandes empresas en el mundo árabe. En cuanto a la participación política de las mujeres, nadie en el mundo puede olvidar lo mucho que la sociedad civil ha debido luchar para obtener algunos puestos en los parlamentos o en los gobiernos de algunos países árabes. No obstante, se debe mencionar también que las mujeres que ahora ocupan puestos de ministros en los gobiernos árabes están dentro de los ministerios de asuntos sociales, de la familia y en el mejor de los casos, como ministra de la salud.

En lo que concierne a los límites legales, es imperativo subrayar la ausencia de leyes de paridad que garanticen la igualdad entre el hombre y la mujer en puestos de trabajo de alta jerarquía como en algunos países europeos, particularmente en España que ha puesto en marcha la Ley de Equidad en 2007, la que exige que se integren a las mujeres dentro de las empresas con el fin de mantener un equilibrio entre la cantidad de hombres y de mujeres. Por su parte, Noruega exigió en 2008 que los consejos administrativos de grandes sociedades deben estar compuestos por un 40% de mujeres.

En este sentido y según las estimaciones del Fondo de Naciones Unidas para la Mujer - UNIFEM, sólo hay una mujer contra 9 hombres que encabezan empresas en el mundo, 4,7% mujeres en África del Norte y 11,8% en la Unión Europea.

Dentro de la misma idea, es imperativo señalar la ausencia de incitaciones reglamentarias para las

mujeres empresarias a nivel de leyes de inversión y de comercio, si se toma en consideración que las empresas creadas por las mujeres se caracterizan por provenir de capitales reducidos en comparación a las empresas creadas por hombres. Esta especificidad es engendrada, entre otras cosas, por esta cultura que permite a los hombres administrar los bienes y los recursos financieros de las mujeres (madres, esposas, hijas y hermanas). De hecho, esta cultura existe no sólo en los hombres sino también en las mujeres. Se constata pues, que hasta aquellas mujeres que tuvieron el coraje de hacer empresa en ciertos países árabes, llevan en ellas esta cultura, y al final, cuando se trata de tomar decisiones difíciles éstas son transmitidas de manera indirecta por sus maridos, hermanos o padres...

Entre los límites jurídico-legales y hasta políticos se advierte una marginación del empresariado femenino a nivel de las políticas públicas en los países árabes.

Con respecto a los límites económicos, lo primero que se debe señalar es que las mujeres son las más afectadas por la pobreza, lo cual explica el número bajo de empresarias con diferencia a los hombres. Además, se puede constatar que para los hombres hay mayores facilidades al acceso financiero y a los créditos bancarios, algo con que no cuentan las mujeres. Esto se debe a la cultura discriminatoria que hay y a la poca confianza de los establecimientos financieros y de los responsables bancarios hacia ellas, contrariamente que a los hombres. Por lo tanto, es necesario pensar en implementar políticas financieras que faciliten el acceso de las mujeres a financiamientos, lo cual sería la piedra angular para la realización del *empowerment* (desarrollo).

Para el empresariado, la necesidad de alentar a las mujeres empresarias para que puedan desempeñar un rol significativo en el desarrollo del mundo árabe no constituye, en sí mismo, un objetivo ni un derecho a la igualdad, sino que representa actualmente una condición esencial para el desarrollo – en el sentido más amplio – de este mundo. Es así que la marginación de su rol al nivel de las políticas públicas de los países árabes tiene un costo que obstaculiza el desarrollo de la región, en su sentido más amplio. Esta marginación

causa diferencias significativas tanto a nivel de acceso a los recursos y su dominio como al nivel de oportunidades económicas.

Según las estadísticas, son las mujeres empresarias las que pagan el precio de esta marginación; pero de hecho, es la sociedad en conjunto la que se ve afectada por esta carga, ya que perjudica a todos los ciudadanos.

La marginación del rol del empresariado femenino en el desarrollo afecta: a la educación de los niños, la salud, el bienestar de toda la familia y la mejora de las condiciones de vida de los hombres, mujeres y niños, en perjuicio de la disminución de la pobreza, como también desfavorece el progreso económico, limitando la productividad y la competitividad internacional de las economías árabes. Puede resultar perjudicial en todas las estrategias de buen gobierno considerando que el último objetivo de este punto es la mejora de la calidad de vida de las personas.

El desarrollo es inconcebible sin la consideración de ciertos enfoques, especialmente, el enfoque de género y el enfoque participativo. La consolidación del empresariado femenino en el mundo árabe depende de la integración de estos dos enfoques en las políticas públicas de esta región.

A inicios de la globalización, con el avance de la tecnología y la emergencia de las sociedades del conocimiento, cuyo elemento motor es el recurso humano, la marginación del empresariado femenino en las políticas públicas del mundo árabe representa, de la misma manera, un obstáculo para la emergencia de sociedades árabes hacia una sociedad del conocimiento.

Entonces, ¿cómo podemos asegurar la emergencia hacia una sociedad del conocimiento con la marginación de la mitad del recurso humano? En el momento en el que el mundo árabe necesita duplicar esfuerzos de producción, de innovación y de creatividad para responder a los retos impuestos por la globalización tecnológica, se constata también el incremento de la discriminación a nivel del acceso de mujeres al empleo calificado y a los puestos de gerencia en las grandes empresas.

La marginación del empresariado femenino significa la inmovilización al beneficio de toda la sociedad árabe en cuanto a la energía y competencias femeninas, que representan el 50% de los recursos humanos disponibles.

Significa también la no realización de los Objetivos del Desarrollo del Milenio, y el mundo árabe continúa perdiendo puntos al nivel de las diferentes clasificaciones internacionales del desarrollo económico, humano y democrático, en lugar de mejorar su situación.

LAS REFORMAS NECESARIAS PARA LA CONSOLIDACIÓN DEL ROL DEL EMPRESARIADO FEMENINO EN EL DESARROLLO ECONÓMICO DEL MUNDO ÁRABE

La consolidación del rol del empresariado femenino en el desarrollo económico del mundo árabe exige la integración del enfoque de género y de participación en las políticas públicas de una manera general, la política económica (política industrial, comercial, financiera y fiscal). Pero, ante todo, es necesario asegurar la generalización de la educación de las mujeres y facilitar el acceso de las niñas a la educación, a la formación profesional, y más adelante, a la formación continua, con el objetivo de consolidar las habilidades femeninas y garantizar una gran contribución de las mujeres en la competitividad internacional de las economías árabes.

Además, la integración de estos dos enfoques necesita de:

- La implementación de reformas reglamentarias que apunten al apoyo y arraigamiento del rol del empresariado femenino en el desarrollo económico, en este caso, de las incitaciones financieras y fiscales y de las medidas a nivel de leyes de inversión.
- La integración del enfoque de género en la estrategia de gobierno concerniente a la gestión de la crisis financiera actual.

En la misma perspectiva, es imperativo considerar los efectos de la globalización y de los tratados de libre

comercio entre algunos países árabes y las grandes potencias económicas o tecnológicas en el empresariado femenino. Así, las políticas comerciales deben ejecutarse considerando el enfoque de género y el de participación.

Además de las medidas anteriores, es necesario también consolidar la participación política de las mujeres empresarias y su formación para los enfoques de desarrollo, particularmente el enfoque de género y el participativo, para que ellas sean un hecho y no sólo un término utilizado en los discursos políticos.

Definitivamente, la promoción del empresariado femenino en el mundo árabe exige la consolidación de la presencia de las mujeres en los centros de decisión política y económica. Con lo dicho, la participación femenina como jefes de empresas en el desarrollo económico exige el incremento de la participación política de las mujeres. En este sentido, es obligatorio consolidar la cooperación bilateral y multilateral de norte a sur y de sur a norte para arraigar el rol de las mujeres empresarias en el desarrollo que constituye la clave para la realización de los Objetivos del Desarrollo del Milenio que exigen la contribución de todos los actores.

REFERENCIAS

Abdelouahab Rezig (2005) *Presentación del Informe sobre el desarrollo humano*. PNUD.

Banco Mundial. *Género-Empresariado-Femenino-Acceso a los Mercados*, Resumen del programa por los países del GEM Marruecos, Sociedad Financiera Internacional, setiembre 2005 Web: www-wds.worldbank.org.

Comisión Económica y Social para Asia Occidental (2005) *Los objetivos de desarrollo del milenio en la región árabe*.

Eurostat (2008). *Formación y empleo al norte y sur y del sur al norte del Mediterráneo*. Ed. diciembre

Fahima Charafeddine (2004) *Saber, cultura, política: El status de la mujer en el mundo árabe*, UNESCO: Foro sobre la educación superior y conocimiento.

INSTRAW, *participación de las mujeres en la vida económica e inserción en el proceso de decisión*, marzo 2009, <http://www.womenpoliticalparticipation.org/upload/publication/publication17.pdf>

Ministerio del desarrollo social, de la familia y de la solidaridad (2008) *Participación política de las mujeres en el medio rural: Incentivo del desarrollo local*. Tomo 2.

Ministerio de Economía y Finanzas (2009) *Proyecto de ley de finanzas para el año fiscal 2009*. Informe sobre el presupuesto género realizado en 2009 Web: <http://www.finances.gov.ma>

Naciones Unidas, oficina regional de países árabes (2000) *Informe sobre el desarrollo humano*. PNUD

5,000 AÑOS DE COMER: CIENCIA, CULTURA... Y TRADICIÓN

5,000 YEARS OF EATING: SCIENCE, CULTURE AND TRADITION

Jacqueline Grados Silverio¹

RESUMEN: Este trabajo describe aspectos resaltantes de la gastronomía peruana y su trascendencia a través de la historia en el resto del mundo y nos remonta a las bases culinarias prehispánicas, con la intención de comprender mejor las preferencias alimentarias del presente. Describe también la actitud del poblador andino y su simbiosis con el medio ambiente, así mismo el papel preponderante de la alimentación y su relación con sus aspectos religiosos.

Palabras Clave: Alimentación, valor alimentario, gastronomía, mundo andino

ABSTRACT: This paper describes important aspects of the Peruvian cuisine and its significance through history in the rest of the world, and takes us back to the Prehispanic culinary basis, with the intention of a better understanding of the present food preferences. The paper also describes the attitude of the Andean people and their symbiosis with the environment; likewise, the preponderant role of food and its relationship with its religious aspects.

Keywords: Feeding, food value, cuisine, andean world

ALIMENTACIÓN: CULTURA VIVA

Hoy escuchamos la formalización de días representativos relacionados a la comida peruana, el Día del Ceviche, el día del Pollo a la Brasa, el Día de la Cocina Peruana, el Día del Pisco. Estos detalles concuerdan con la nostalgia de las épocas de bohemia en nuestra Lima de antaño, aquella que desvariaba con interés intenso entre las comidas, los piqueos y las bebidas, a ritmo de guitarra y cajón, esa Lima que come bien y amenaza con regresar remozada y retomar el lugar desplazado por las pizzas y la comida rápida.

Estas reminiscencias de nuestra culinaria, no serían posibles sin una base gastronómica, la misma que reside en la herencia de nuestros antepasados y que se fusionó, con los aportes del viejo continente. Entonces volvemos la mirada a lo siguiente “*el hombre come lo que es (su propia cultura)*”(Garrido, 2002)

La alimentación nos refleja como una cultura viva, una cultura que nace, crece, adopta costumbres (muchas veces al imitar a nuestra familia), asimila mensajes (transmitidos por la comida), cultiva valores y rescata la riqueza nutricional de nuestra comida, todo ello se funde en nuestra identidad junto con nuestras emociones (comemos cuando estamos felices),

¹ Licenciada en Nutrición y Dietética por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Técnico en Cocina por Le Cordon Bleu Perú

creencias (comemos lo que creemos que nos hará bien) y necesidades (comemos cuando tenemos hambre) y al final compartimos lo que comemos con familiares, amigos o amantes, en los diferentes estados emocionales en los que nos encontremos.

En el deseo de transmitir los conocimientos inculcados por nuestras raíces, no podíamos dejar de recordar y de investigar aquello que siempre nos fascinó de nuestra cultura, la gastronomía, no por el hecho de estar en boga, sino porque nuestra identidad está ligada a nuestros hábitos alimentarios y costumbres, las mismas que son tan diversas y variadas como su gente.

APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS NATURALES Y UN CONOCIMIENTO AVANZADO DEL VALOR ALIMENTARIO EN EL ANTIGUO PERÚ

El Perú posee casi un 72% de las zonas de vida en el mundo. Las ecorregiones como el mar frío, mar tropical, bosque tropical del Pacífico, bosque seco ecuatorial, desierto y lomas costeras, serranía esteparia, puna, páramo, selva alta, selva baja y sabana de palmeras, dando como resultado una variedad intensa de especies en flora y fauna, que estuvieron a disposición de los antiguos pobladores del espacio andino, influyendo cabalmente en el desarrollo de sus hábitos alimenticios y costumbres. (Brack, 2002).

Ante este mar de posibilidades, estos pobladores desarrollaron la tecnología, ciencia y herramientas necesarias para coexistir con el ecosistema y domesticar las especies y a su vez distribuirlas de forma equitativa y racional.

Crearon andenes, acueductos, vías de comunicación, técnicas agropecuarias, almacenes, centros astrológicos, religiosos y comerciales; organizaron de una manera adecuada a la sociedad andina, estableciendo las bases para un desarrollo y expansión prósperos.

Teniendo en cuenta estos antecedentes deseamos rescatar la importancia de la alimentación en el antiguo Perú, pues mediante las evidencias arqueológicas se demuestra que la comida jugaba un papel preponderante en los pobladores pre-hispánicos.

Ya sea a través de las imágenes encontradas en el manto de Gotemburgo, el mismo que permite identificar alimentos como el maní (*Arachis Hypogea*), el maíz (*Zea Mayz*), la yuca (*Manihot Esculenta*), pallares (*Canavalia Ensiformis*), yacón (*Polymia Sonchifolia* Poepp. Et Endl); están, representados en sus diversas fases de crecimiento, maduración, cosecha y descanso de la tierra por el artista, quien al parecer tuvo la intención de atribuir a estos alimentos cualidades sobrenaturales. (Makowski, 2002).

Asimismo observamos la importancia del ají y la sal, los mismos que eran suprimidos de la dieta en épocas en las que se celebraban ceremonias importantes, al igual que la abstinencia sexual.

Podemos observar también las técnicas de conservación de alimentos en pro de prevenir la escasez provocada por factores ambientales como el Fenómeno del Niño, terremotos o factores socio-políticos como guerras e incremento de la población.

Estas situaciones forzaron a los antiguos pobladores a observar, descubrir y aplicar técnicas particulares a los alimentos con el fin de obtener mejores cosechas y prolongar la vida útil de lo obtenido, la creación de almacenes que perduran a pesar del paso de los años.

Entre las técnicas tenemos:

- La *LLunka*; es el proceso mediante el cual el alimento se lava y se remoja durante dos horas y para luego ser sobado suavemente sobre un batán, con la finalidad de eliminar la cáscara, luego se procede a dejar secar al aire. Aplicado principalmente a cereales.
- Deshidratado, se usaba la sal y las arenas salobres, se acostumbraba enterrar los pescados en mantos de

sales e incluso bentonita. El caliche, salitre o zuca allpa; se utilizó preferente con la anchoveta.

- El deshidratado por congelación y posterior lavado para eliminar principios amargos y alcaloides, aplicado principalmente al chuño, la moraya y tarhui. La casana y amarakay, goa o waicha, ishmuña (*Mintothochachys Tomentosa benth Epl.*); servían para proteger los alimentos y evitar la cercanía de insectos, gusanos, roedores. (Antúnez de Mayolo, S. 1981)
- Los agentes fermentativos, utilizados para elaboración de chicha de jora. El tocosh, es la designación genérica al tratamiento de hongos y bacterias que reciben las papas, maíz y ollucos, etc.

Los antiguos peruanos también poseían un conocimiento avanzado con respecto a las cualidades de los componentes de los alimentos, los cuales eran suministrados adecuándose a las condiciones de las actividades a realizar. Algunos productos muy peculiares nos llamaron la atención por las características nutricionales que poseen y que ya desde entonces habían sido observadas y analizadas por nuestros ancestros.

MACA

Aquellos guerreros que se encontraban en fase de entrenamiento, recibían la maca (*Lepidium Meyenii* Walp) que era suministrada con raciones de maíz a manera de rocro (potaje poco acuoso). La maca es una raíz vegetal que crece en los valles alto andinos del Perú, en zonas muy frías. Su nombre común es maca, aunque también se le conoce como macamaca, ayak chichita y ayuk willku. Ésta maca era deshidratada y almacenada durante mucho tiempo antes de ser usada.

Es característico de la maca un peculiar sabor fuerte que lo hace inaceptable para muchas personas, por este aspecto a veces deja de ser incluido en la dieta. Es altamente energético (314 Kcal) por cada 100 g de peso, carbohidratos (66.4 g), proteínas (11.8 g), lípidos (1.6 g) y Calcio (240 mg), Hierro (14.7 mg), Zinc (3.8 mg) (Collazos, 1986; Dini, 1994).

Además entre las propiedades que presenta el consumo de maca están el incremento de la actividad

sexual (Zheng, 2000), producción y motilidad espermática (Gonzales, 2001), disminución del volumen prostático en hiperplasia benigna (Gonzales, 2005), resultados favorables en los síntomas psicológicos y algunos fisiológicos de la menopausia (Brooks, 2008), efectiva para la prevención de la pérdida ósea por deficiencia de estrógenos (Zhang, 2006), además de no incrementar el peso uterino (Gonzales, 2009b). Se ha demostrado recientemente que la Maca, posee efectos sobre la función cognitiva (Rubio et al 2006) y posee una importante actividad antioxidante y desinflamante (Dean, 1993).

Asimismo, se sugiere que las propiedades de la maca sobre la fertilidad podrían deberse a la presencia de isotiocianatos biológicamente activos y presentes en mayor proporción que en otras crucíferas. (Li, 2001). El principal isotiocianato que posee la maca son los glucosinolatos como su principal metabolito secundario (Jhons 1981). Los glucosinolatos más abundantes detectados en la maca fueron el bencilglucosinolato (Dini, 1994, Li, 2001, Dini, 2002), el p-metoxibencilglucosinolato (Li et al 2001, Jhons 1981) y m-metoxibencilglucosinolato (Li, 2001, Jhon, 1981). El principal componente de la maca parece ser el bencilglucosinolato (Dini, 2002).

MASHUA

La mashua es una planta perteneciente a la familia Tropaeolaceae, crece en las zonas altoandinas del Perú. Tiene propiedades medicinales, son resistentes a las bajas temperaturas, pestes y enfermedades; los tubérculos son usados como antibacteriales, insecticidas. Estas propiedades se deben a la presencia de glucosinolatos, especialmente los itiocianatos (Flores, 2003; Watanabe, K., 2002).

Cuando los soldados se encontraban en campaña militar en compañía de sus esposas, recibían raciones de Mashua (*Tropaeolum tuberosum*), que tiene la cualidad de actuar como un depresor sexual, así las energías se mantenían reservadas solo para las batallas. (Olivas, 1996)

La mashua presenta un alto valor nutricional, contiene todos los aminoácidos esenciales, excepto la histidina. Por cada 100 g de mashua, aportan: energía (50 kcal),

proteína (1.5 g), lípidos (0.7 g), carbohidratos (9.8 g) y vitamina C (77,5 mg) (Fandiño, 1987; Collazos, 1986), siendo importante en la alimentación de los pobladores altoandinos.

A nivel alimenticio, tiene un sabor amargo, algo picante debido a la presencia de itiocianatos (glucosinolatos), siendo marginado de la dieta, limitándose el consumo a ciertas poblaciones altoandinas, a pesar de tener un buen valor nutricional. (Gonzales, 2009)

Los Glucosinolatos, son sustancias aromáticas picantes que conceden un sabor especial a la mashua, maca, así como a la mostaza, coles y otras verduras. Sólo cuando se cortan o desmenuzan las verduras se liberan sus compuestos aromáticos y bioactivos. Se les atribuye efectos anticancerígenos y eliminadores de microorganismos indeseables. Son efectivos para combatir infecciones urinarias. Los isotiocianatos, existen como sus glucosinolatos conjugados en una amplia variedad de vegetales crucíferos. Están entre los agentes quimiopreventivos más efectivos conocidos. Una amplia variedad de isotiocianatos previenen el cáncer de diferentes tejidos incluyendo el de pulmón, glándula mamaria, esófago, hígado, intestino delgado, colon y vesícula biliar, evidenciado en experimentos con ratas.

TOCOSH

Cuando las mujeres daban a luz se elaboraban una especie de champu o Pischu'qa (como una especie de mazamorra un poco dulcete) utilizando el tocosh (maíz o papas), asimismo cuando se presentaban resfríos, neumonía, heridas graves o infecciones, era utilizado como antibacteriano, cicatrizante de hemorroides y de úlcera gástrica, para evitar las infecciones gastrointestinales y mal de altura agudo o soroche. Es consumido en forma de Champu o Pischu'qa, como una especie de mazamorra.

Después de la cosecha de papa, especialmente de las variedades Huayro, Iskupuru y Blanca se hace la selección de la papa que servirá para la elaboración del tocosh; se usa la del descarte, la más amarga o

tubérculos dañados. Es frecuente en Ancash (tocosh) y Puno (anaphusa); se practica con algunas variantes en muchas otras partes de la Sierra, por ejemplo en Huánuco y Cerro de Pasco

Cerca de la acequia se cava un pozo de unos 60 cm de profundidad; también se puede usar la misma acequia que se acomoda con paja llamada "shicshi" que se trae de la altura, la paja debe estar muy tupida y apelmazada. Entre la paja se coloca la papa que debe estar muy escondida y protegida. Sobre este gran paquete se ponen muchas piedras pesadas, para que el agua que corre ligeramente no se lleve los tubérculos. (PRATEC, 1998)

Se deja allí por mes y medio. Pasado este tiempo se saca del pozo y se coloca en un sitio de sombra todo el paquete de paja y papa para que escurra el agua; se deja allí por tres días. Ya seco se sacan las papas podridas (tocosh) y se colocan en un nuevo paquete de shicshi para guardarlas, ya sea para venta o consumo, no se debe guardar mucho tiempo.

Respecto a la composición del tocosh de papa, ha sido estudiada desde el punto de vista bromatológico y nutricional, encontrándose un alto contenido de carbohidratos (41.3 g), proteínas (2.6 g), siendo el valor calórico elevado (191 Kcal) y lípidos (2.2 g).

Se realizó la evaluación tecnológica y microbiológica preliminar del tocosh. Sobre las bacterias y levaduras que actúan durante el proceso de transformación, el lactobacillus se encuentra en mayor proporción, al final del proceso. Ciertos estudios han demostrado que el lactobacillus, contribuye a efectos reductores del colesterol sérico, anticarcinógeno, antagonista de patógenos entéricos y de otros microorganismos intestinales y el de modulador de la funcionalidad del sistema inmune. (Mataix, 2001)

Parece curioso cómo el tocosh, ya hace muchísimo tiempo atrás, había sido relacionada con los factores probióticos que buscamos hoy en las áreas light de los supermercados. El único problema del tocosh es el olor, sepulcralmente insoportable.

ANCHOVETA SECA

El consumo alto de proteína marina en combinación con los vegetales locales era una característica de los pobladores de la costa, el principal pescado en su dieta era la anchoveta (*Engraulis ringens*), que representaba el 90% de la muestra (Bearez y Miranda, 2000).

Éste pescado se caracteriza por aportar por cada 100 g, valor calórico (171 Kcal); proteína (47.5 g); grasa (9.9 g) y calcio (552 mg), entre otros nutrientes (Collazos, 1996). La anchoveta es rica en Omega 3, que contribuye a disminuir el colesterol sérico, previene las enfermedades cardiovasculares, contribuye al óptimo desarrollo de las estructuras nerviosas y retina, controla los procesos inflamatorios, por lo que se convierte en uno de los alimentos que ayudarán a erradicar la desnutrición en el país.

La alta productividad marina, aportaba a las sociedades prehispánicas grandes cantidades de anchoveta, caballa y moluscos, que eran salados y secados al sol, para luego ser intercambiados durante las rutas de intercambio establecidas, procurando de esta manera establecer una distribución equitativa entre los habitantes de las diferentes áreas geográficas, complementándolo cada uno con lo que abundaba en su zona o región (ajíes, achiote, algodón, madera, plantas medicinales, etc.), brindando así una alimentación equitativa para toda la población.

LA PACHAMANCA

Hemos explicado la importancia y uso adecuado de algunos alimentos básicos en una de las civilizaciones más antiguas del mundo, pero no podemos dejar atrás el tema más sublime que nos enlaza con nuestro sentir, ese pequeño gran detalle almacenado en nuestro ADN, y que se inquieta cada vez que nos sentamos a la mesa a compartir experiencias, alegrías y penas. Existe un plato muy relacionado con toda esta mezcla de emociones que le da vida a lo inimaginable al menos para la mayoría de peruanos descendientes de las regiones alto andinas del país, éste plato es la Pachamanca.

La cocina peruana, procede de una de las culturas más antiguas del mundo. Hace ya 5,000 mil años en la Ciudad de Caral, se realizaban una serie de actividades sociales, económicas y religiosas para afirmar el

prestigio de la sociedad, el poder de sus conductores, la cohesión de sus integrantes y garantizar las relaciones dentro y fuera del estado.

Se instalaban ferias en el centro de la ciudad realizando intercambios de productos dentro del contexto de celebraciones religiosas, así mismo se realizaban una serie de ceremonias, donde las comidas y bebidas eran distribuidas entre los participantes. Entre las ceremonias que se realizaban, estaba el pedir que las cosechas sean buenas y agradecer a la tierra por todo lo obtenido. (Shady, 1999)

La pachamanca es una de las manifestaciones de fe, más antigua de nuestros ancestros, que nace del afán de demostrar el culto a la naturaleza como agradecimiento por las bondades que ésta brindaba a los antiguos pobladores de la época prehispánica.

La pachamanca sólo se preparaba en el Perú, en determinados lugares, donde lo inexplicable cobra sentido (Huaraz, Huancayo, Huánuco, Huarochirí, Huántar), lugares relacionados con el centro religioso de las diferentes culturas pre-incas y que reflejan la mística de la cosmovisión andina. Ahora la podemos encontrar servida en cualquier parte del país, con adaptaciones asumidas por el tema económico y social, lo que beneficia en parte a nuestra gente, porque a quien se le antoje puede ir a Pachacamac y solicitarla un fin de semana; otros pueden ir a Santa Clara, Santa Eulalia y si desean alejarse un poco más llegar a Huancayo en cuatro horas y media, llegar a Pilcomayo y solicitar a la familia Jaime-Gutarra, que los atiendan (no olviden pedir las humitas, son de lo mejor que hay) y aquellos que no pudiesen salir de Lima, pueden consultar uno de los tantos restaurantes de la Av. Nicolás Ayllón y buscar su preferido.

Ciertamente, otros países tiene preparaciones similares tales como:

- *La barbacoa o pibil mexicano*, cazaban venados y los cocinaban enteros con el procedimiento del pibil que consiste en un hoyo de medio metro de diámetro y un metro de profundidad, con paredes alisadas con barro y luego cubiertas con hojas de maguey, se colocaban unas piedras porosas, caldeadas al rojo vivo con el fuego de leña seca.

Encima se colocan las carnes previamente adobadas, luego se tapa el hoyo con una cubierta de madera y tierra y se prende encima otro fuego exterior con leña. Esta tradición se mantiene en la anti planicie de México y en Yucatán.

- *El Tapao Guatemalteco.* En el atlántico norte, los pobladores de Garifuna, de tez negra y perteneciente a la cultura Caribe-arahuaco, preparan el tapado, en el que se cocinan bajo tierra carnes y verduras envueltas en hojas de plátano con el calor producido por piedras incandescentes, se prepara un potaje similar en ciertas zonas del vecino país Belice.
- *El paparuto brasileiro.* La cocción bajo tierra es utilizada por ciertas poblaciones indígenas de las zonas de Xingu. Los ingredientes básicos son la carne de caza y la yuca además del chanco o la vaca, el procedimiento es sencillo pero eficiente. Se disponen hojas de banano en cruz sobre el suelo, sobre ellas se coloca yuca rayada y pedazos de carne. Luego se envuelven los ingredientes en las hojas, en forma de bultos, los que se disponen encima de piedras calentadas con fuego de leña. Finalmente, se cubre todo con hojas de plátano y tierra.
- *La Wathi'a (Aymara) y el Phampak'u (Quechua)* (Carne cocida bajo tierra). Se construyen hoyos dentro de la tierra, se colocan las carnes y tubérculos en unos recipientes de fierro cerrado como una caja, llamado phanpaker'a, con terrones y piedras caldeados al rojo vivo, colocados en un hoyo dentro de la tierra, por cinco horas. En el altiplano es como una tumba de muerto sobre tierra en los días de feria o cuando hay mucha gente, pero en el valle se prepara los domingos y bajo tierra. En el altiplano (La Paz, Oruro) se llama también wat'hia se hace de carne de llama, cordero y vaca, pero en el valle se hace de pato, cordero y cerdo.
- *El curanto chileno.* Este plato caracteriza a la Isla Grande de Chiloé (zona sur de Chile), territorio en el que habitó el pueblo Chono. Actualmente, existen comunidades williches que mantienen sus tradiciones. La palabra Curanto viene del

mapudungun *curantü*, que significa "*piedra calentada por el sol*". El curanto original debe prepararse en un hoyo, en contacto con la madre tierra, las piedras calientes, y las impermeables hojas de nalca, que permiten la cocción al vapor, sellando los ingredientes. Se estila cocinar carnes variadas y frutos de mar.

A lo largo de los años el ritual de la pachamanca, ha perdido su significación en algunos lugares, desvirtuando su origen teológico y de armonía con la naturaleza.

Pero el asunto radica en la importancia que le atribuían los antiguos pobladores andinos a esta intensa, contundente y deliciosa preparación. Según el investigador Rodolfo Tafur, existe una simbología que demuestra la importancia de la pachamanca para los antiguos peruanos, tomado de un grabado del mes de junio del Cronista Guaman Poma de Ayala, llamado *Huacay Cusqui Quilla*, basado en los rituales incas.



Figura 1

Representación del mes de junio, según Guaman Poma de Ayala

Las sociedades pre-incas e incas, dieron gran importancia al desarrollo agrícola y tal es así que lo hemos visto simbolizado a través de mantos, huacos y grabados, que puntualizan las actividades de la siembra, maduración de las plantas y cosecha, asociados al comportamiento de la fauna existente, con el fin de programar sus tareas según los fenómenos climatológicos y atmosféricos observados en el entorno.

Antiguos pobladores andinos, tomaron en cuenta las variaciones cósmicas, para manejar su calendario agrícola, asociándolo a los solsticios y equinoccios que dividían el año en mitades correspondientes y opuestas, por ejemplo los incas tenían en cuenta los siguientes festejos:

- *Pukllay* (marzo), asociado con una gran producción agrícola, por ello eran días festivos de abundancia y jolgorio (los españoles, le denominaron Carnavales).
- *Coya Raymi* (septiembre), honraban a la mujer, a deidades dadoras de vida, la luna y los ritos de fertilidad.
- En Junio se presenta el Solsticio de Invierno en el hemisferio sur y esto, según Juan José Vega, representaba el reconocimiento de la divinidad del Sol, por parte de la cultura inca.

Para los incas todo tiene vida y alma y por tanto debe alimentarse. Conforme a este planteamiento las comunidades inca y pre-inca, realizaban peticiones a sus huacas o padres en determinadas épocas del año, para merecer su ayuda y como todo tiene una naturaleza dual y de reciprocidad, cuando sus *apus* se encuentran con dificultades, ellos les confieren su ayuda.

La falta de calor era sentida por los pobladores y por ello se hacían unos huecos en la tierra, para llenarlos principalmente con papas, camotes y otros vegetales; de ésta manera calentaban a la Mamapacha.

El cronista Polo de Ondegardo, nos relata el mito de la gran noche, donde se dice que antes de los incas la

tierra se vio oscurecida por cinco días y que los hombres y las piedras chocaban entre sí. Según Francisco de Ávila, en el tiempo de la gran oscuridad se quemaba mucho chamizo y se ofrendaba constantemente al Sol tantos alimentos como chicha de jora, pero al no tener resultados satisfactorios, Huatio (Sacerdote que oficiaba la ceremonia), decide ofrendarse y se inmola lanzándose a uno de los huecos abiertos en la Tierra. Entonces nace la Pachamanca.

Hemos leído acerca de los orígenes de la pachamanca. Si observamos las denominaciones que han surgido a partir de su nombre obtenemos: olla de tierra, pago a la tierra, pago a la Madre Tierra, que es una de las versiones que más circulan en los medios, pero no es un pago realmente, porque el hombre andino no reconoce la acción de pagar en el sentido económico o de la manera en la que los occidentales nos la enseñaron, sino en el sentido espiritual, es decir una reciprocidad de amor, afecto y respeto, por quien nos da la vida. No sólo la tierra como elemento, sino a la naturaleza en sí misma y a quienes la complementan y coexisten con nosotros.

Pacha significa universo y manca, olla; por tanto "*alimento del universo o alimento de la casa del Sol*".

Por tanto nuestra comida era considerada majar para los dioses y nos hacía sentir en comunión con ellos, nos agrada pensar que nuestra comida era lo mejor que podíamos hacer desde entonces. Con esa base de apoderamiento espiritual de los Apus en todo aquello que se comía, fueron estableciéndose normas y creencias alrededor de los alimentos, y estas ideas, aún están presente en nuestra gente.

DE LOS APUS A LA GASTRONOMIA DE HOY

Al arribo de los españoles no solo desembarcaron personas con creencias distintas (fe cristiana) a las del hombre andino, sino también sus alimentos (cebolla, ajos, pimienta, habas, trigo, arroz, etc.), sus animales (cerdo, vacuno, caballos, ovino, gallos, etc.), su tecnología heredada por los turcos, pero tecnología al fin (astrolabio, pólvora, arcabuces, espadas de acero, hierro forjado, etc.) y su carga bacteriana (viruela, tifoidea, gripe, difteria y sarampión).

Una violenta incursión europea en las Américas, una posterior instalación y establecimiento político y social, en pro de una economía próspera, fueron los factores que contribuyeron a una variación continua de la alimentación, que iba mejorando en cuanto a los aspectos de sabor y aroma (principalmente por las especias y grasas), perdiendo nutricionalmente de a pocos (por la erradicación de cultivos autóctonos, en pro del forraje para sus animales de carga, trigo, lentejas), el desplazamiento de la adoración a los Apus (por la nueva fe Católica). Las nuevas etnias (esclavos africanos, españoles, italianos, etc.) arribaron a nuestro territorio y trajeron consigo sus nuevas costumbres y comenzó un nuevo enriquecimiento, el de la nostalgia, lo lejano y en busca de recrear aquello, se dieron fusiones que hoy nos dejan atónitos y nos colocan en las mesas de todo el mundo.

Un *Seviche*, que sin el ácido característico de un limón que solo crecía en el África Ecuatorial, jamás hubiera llegado a ser tan particular, un *seco de cabrito con su loche y su chicha de jora*, un *arroz con pato* que carecería de gusto sin el arroz, la deliciosa *carapulca chinchana y criolla*, el *arroz chaufay* y el espléndido *lomo saltado* y qué podemos decir de la *mazamorra morada*, una herencia de las *moriscas* que acompañaron a los españoles en sus viajes y que no tuvieron mejor ocurrencia que agregarle

maíz morado y harina de maíz, a su peculiar *matmóra árabe*, los riquísimos *picarones* derivados de los buñuelos, *los anticuchos bereber*, *el tamal de yoruba*, *el sanguito najucongoleño*, *el choncholín*, *la chapana*, *el frijol colado*; *el Pisco* (destilado del mosto de uva) (Olivas, 1996); la lista es interminable por nuestra parte y qué podemos decir del resto del mundo, que se benefició con nuestros productos, les sacaron pasaporte (ilegal por cierto, porque hemos vistos nombres un poco extraños) o les dieron nueva nacionalidad, tal es el caso de: la *solanum tuberosa* (papa) o patata en España; el *solanum lycopersicum peruvianus* (¿tomate italiano?, que contiene mayor concentración de azúcares en su composición que otras variedades); *zea mays* (Maíz); *Amaranthus caudatus* Linnaeus (kiwicha, a ésta la mandaron hasta luna); *Chenopodium quinoa* (quinua), etc.

Todos estos detalles se fusionaron con las costumbres andinas e hispanas, transculturizando a estos dos mundos desconocidos y enriqueciéndolos aún más, rescatando lo mejor de ambas culturas y desarrollando gustos y preferencias culinarias, tan intensas y amalgamadas como esa mezcla de razas, que han ido seleccionando lo mejor de cada una a lo largo de los años, sigamos entonces comiendo lo de siempre: ciencia, cultura... y tradición

REFERENCIAS

- Antúnez de Mayolo, S. (1981) *La nutrición en el antiguo Perú*. Lima: Banco Central de Reserva del Perú.
- Ávila, Francisco de. *Relato complementario de los Incas*
- Beárez P., Miranda L. (2000) Análisis Arqueo-ictiológico del sector residencial del sitio arqueológico de Caral-Supe, Costa Central del Perú. *Arqueología y Sociedad* 13. Lima: Museo de Arqueología y Antropología de la UNMSM: 67-77.
- Brack Egg, A. (2002) *Perú Maravilloso*. Lima: Empresa Periodística Nacional. Diario OJO.
- Brooks N.A., Wilcox G., Walker K.Z., Ashton J.F., Cox M.B., Stojanovska L. (2008) *Beneficial effects of *Lepidium meyenii* (Maca)*, on Psychological symptoms and measures of sexual dysfunction in postmenopausal women are not related to estrogen or androgen content. *Menopause*; 15(6):1157-62.
- Carrillo F. (ed.) Guaman *Poma de Ayala. Cronistas Indios y Mestizos*. Lima: Enciclopedia Histórica de la Literatura Peruana 7. Editorial Horizonte, 1992: 343

- Cieza de León P. (1553) *Chronicle of Peru. First part*. London: Hakluyt Society; 240:354
- Cobo B. (1653). *Historia del Nuevo Mundo*. Madrid: Biblioteca de autores españoles, 1956, pp 1-430.
- Collazos Chiriboga, C. (1996) *Tablas Peruanas de Composición de Alimentos*. Lima: Instituto Nacional De Salud CENAN.
- Dean R.T., Gieseg S, Davies M.J. (1993). *Reactive species and their accumulation on radical damaged proteins. Trends in Biochemical Science*, 18:437-441.
- Dini A, Migliuolo G, Ratrelli L, et al. (1994) Chemical composition of *Lepidium meyenii*. *Food Chem*; 49:347-9
- Dini I, Tenore GC, Dini A. (2002) Glucosinolates from maca (*Lepidium meyenii*). *Biochem Syst Ecol*, 30:1087-90
- Domínguez Salas, S. (1998) *Avances en la investigación en posproducción de alimentos andinos en el marco de condesan*. Lima: Centro Internacional de la Papa (CIP). Disponible en: <http://www.condesan.org/memoria/PROD0498.pdf>
- Dwyer, J. (1987) *Is there a need to change the American Diet. In: Dietary Phytochemicals in Cancer Prevention and treatment. Adv. Experim. Med. Biol.* 401:192-193.
- Fandiño, T., Torres, O. Y Perea, M. Morfogénesis y micropropagación de *Tropaeolum tuberosum* (Ruiz y Pavón). *Acevív, Boletín Científico* 2: 29-35.
- Flores, H.E., Walter, T., Guimaraes, R., Palbais, H., Vivanco, J. (2003) Andean Root and Tuber Crops: Underground Rainbows. *HortScience* 38 (2): 161-167.
- Garrido Aranda, A. (2002) *Pautas Metodológicas para la Construcción de una Historia Satisfactoria de la Alimentación: El Recurso de las Fuentes*. Universidad de Córdoba – España. Citado en el II Coloquio Internacional de Gastronomía y Patrimonio y Turismo. USMP.
- Gonzales C., Rubio J., Gasco M., Nieto J., Yucra S., Gonzales G.F. (2006) Effect of short-term and long-term treatments with three ecotypes of *Lepidium meyenii* (MACA) on spermatogenesis in rats. *J. Ethnopharmacol.*; 103(3):448-54.
- Gonzales C., Leiva J., Cárdenas-Valencia I., Anza C. (2009) Efecto de tres variedades de maca (roja, amarilla y negra) sobre la estructura ósea en ratas ovariectomizadas. Proceedings of the XXI Reunión Bienal de la Asociación Latinoamericana de Investigadores en Reproducción Humana. 21 – 24 April Sao Paulo – Brazil.
- Gonzales G.F., Gonzales-Castañeda C, Gonzales C. (2009) *Lepidium meyenii*, Maca, a plant from the highlands of Perú: From the tradition to the science. *Research in Complementary Medicine*; 16:01-09.
- Gonzales G.F., Ruiz A., Gonzales C., Villegas L., Cordova A. (2001a) Effect of *Lepidium meyenii* (Maca) roots on spermatogenesis of male rats. *Asian J Androl*; 3:231-3.
- Gonzales G.F. (2006) *Maca. From Tradition to Sciences*. Lima: Concytec. 1-206 pgs.
- Gonzales G.F. Cordova A, Gonzales C, Chung A, Vega K, Villena A. (2001b) *Lepidium meyenii* (Maca) improved semen parameters in adult men. *Asian J Androl*; 3:301-303
- Gonzales Arimborgo, C. (2009) Maca *Lepidium meyenii*. Lima Disponible en: <http://www.biocomercio Peru.org/admin/recursos/contenidos/Monografia%20de%20maca%20-%20final.pdf>

- Guaman Poma de Ayala, F. *Nueva Crónica y Buen Gobierno* (1615). The Chapter of The months of the Year. Pgs. 237-262. Disponible en:
<http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/248/en/image/?open=id2640589>
- Jhons T. (1981) The anu and the maca. *J. Ethnobiol*;1:208-12
- Li G., Ammermann U., Quiroz C.F. (2001) Glucosinolate contents in maca (*Lepidium peruvianum* Chacon) seeds, sprouts, mature plants and several derived commercial products. *Econ Bot*;55:255-62
- Makowski, K. (2002) El Manto de Gotenburgo y los calendarios prehispánicos.
- Mataix Verdú, J. (2001) *Nutrición y Alimentación Humana* Madrid: Ed. Océano; Pg 432.
- Mosseley, M E. (1982) *The Maritime Foundation of Andean Civilization*. Menlo Park, California: Cummings Publishing Company..
- Olivas Weston, R. (1996) *Cultura Indentidad y Cocina en el Perú*. Lima: Escuela Profesional de Turismo y Hotelería de la Universidad San Martín de Porres.
- Polo de Ondegardo, J.J. Copia de "Relación de Acerca del Linaje de los Incas" *En: El mundo de los incas*. Comentarios y notas de Laura González y Alicia Alonso. Madrid
- PRATEC (Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas) (2001) *De La Chacra Al Fogón Tecnologías Campesinas Tradicionales*. Lima. Disponible en:
<http://www.pratecnet.org/pdfs/De%20la%20Chacra%20al%20focofon.pdf>
- Rubio J, Caldas M, Dávila S, Gasco M, Gonzales G.F. (2006a) Effect of three Different cultivars of *Lepidium meyenii* (Maca) on learning and depression in Ovariectomized mice. *BMC Complement. Altern. Med*.6:23.
- Rubio J, Riqueros M.I., Gasco M, Yucra S, Miranda S, Gonzales G.F. (2006b) *Lepidium meyenii* (Maca) reversed the lead acetate induced-damage on reproductive function in male rats. *Food Chem Toxicol*; 44:1114-22.
- Shady Solís, R. (1999) "La Religión como una forma de cohesión social y manejo político en los albores de la civilización en el Perú". *Boletín del Museo de Arqueología y antropología* de la UNMSM 9. Lima, Año 2:13-15.
- Tapia, M. E.; Fries, A. M. (2007) *Guía de campo de los cultivos andinos*. Lima: Asociación Nacional de Productores Ecológicos del Perú. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. Disponible en:
<ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/010/ai185s/>
<ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/010/ai185s/ai185s05.pdf>
- Watanabe, K., (2002). Challenges in biotechnology for abiotic stress tolerance on roots and tubers. *JIRCAS Working Report*. Pp 75-83.
- Zheng B.L, He K, Kim CH, Rogers L, Shao Y, Huang Zy, Lu Y, Yan SJ, Qien L.C, Zheng Q.Y. (2000) Effect of a lipidic extract from *Lepidium meyenii* on sexual behavior in mice and rats. *Urology*;55(4):598- 602.

¿ENSEÑAMOS PARA QUE NUESTROS ALUMNOS COMPRENDAN?

DO WE TEACH FOR STUDENTS' TO UNDERSTAND?

Olga González Sarmiento¹

RESUMEN: Este trabajo presenta la metodología denominada Enseñanza para la Comprensión, que tiene como finalidad ayudar al docente a que sus clases sean más efectivas, con miras a que sus alumnos logren aprendizajes reales, más profundos, más duraderos y más coherentes, sin embargo, lo que esta metodología realmente, busca es ayudarle a encontrar el camino que lo lleve a que comprendan más y mejor de cada tema.

Palabras clave: Enseñanza, Comprensión, Metodología, Aprendizaje.

ABSTRACT: This paper presents the methodology of Teaching for Comprehension, whose purpose is to help teachers develop more effective classes, with the intention of making students achieve real, deeper, more long-lasting and coherent learning; nevertheless, the true objective of this methodology is to help them find the way that leads them to understand each topic much more and better..

Palabras clave: Teaching, Comprehension, Methodology, Learning

“¿Cuál es el parásito más resistente? Una idea. Una sola idea de la mente humana puede construir ciudades. Una idea puede transformar el mundo y reescribir las reglas”

Mucho se desea hacer para mejorar la educación en nuestro país, sin embargo, si echamos un vistazo a la historia educativa reciente – y la no tan reciente - observamos que, con frecuencia, se ha venido generando una discordancia entre las intenciones, lo que se quiere hacer y los hechos, la realidad; entre las reformas propuestas y los recursos con que se cuenta en el país.

Junto a esta realidad, es también notorio que la mayoría de los cambios paradigmáticos que se han propuesto en el sector educativo, muchas veces responden a la moda del momento o a la tendencia a

nivel internacional, lo que no ha permitido un desarrollo coherente de las ideas educativas, destinadas a formar a las nuevas generaciones, observándose, como consecuencia, marchas y contramarchas que desdibujan la esencia del acto educativo.

Por un tiempo bastante largo, además, se ha venido educando en base al paradigma constructivista, pero, lamentablemente, con interpretaciones y puestas en práctica que respondieron, muchas veces a un reduccionismo o deformación de los constructos de este movimiento.

Términos como metodología activa, inteligencias múltiples, inteligencia emocional, estimulación temprana, enfoque por competencias, comprensión, en compañía de los muy conocidos indicadores de logro,

¹ Doctora en Educación, docente del Departamento de Educación de la UNIFÉ Email: mapping15@gmail.com

capacidades, evaluación cualitativa etc., forman ya parte de nuestro vocabulario habitual, junto con todo lo relacionado al Constructivismo.

Este paradigma define al aprendizaje como la *construcción* del conocimiento, es decir, se le otorga al aprendiz la responsabilidad sobre lo que aprende, sin embargo, lo que demanda mucho más tiempo y esfuerzo para llegar a acuerdos sólidos, sobre todo en educación superior está dado por decidir *el tipo y la calidad de los aprendizajes*, es decir, qué deben aprender las alumnas en determinado punto de su carrera.

El principio dice que debemos examinar las necesidades de la sociedad, de la profesión, de la persona, antes de diseñar cómo va a ser el campo de aprendizaje que queremos trazar para que nuestras estudiantes cumplan sus metas, pero sobretodo, para que desarrollen con éxito su potencial.

Entonces, en este proceso, nos surgen una serie de interrogantes: ¿En qué tipo de profesionales queremos que se conviertan nuestras estudiantes, psicólogas, educadoras, abogadas, administradoras, nutricionistas, ingenieras, comunicadoras, etc.?, ¿qué aprendizajes deben ser adquiridos para que respondan al perfil que nos hemos trazado? y ¿qué tipo de aprendizajes se espera que adquieran para que respondan a lo que la sociedad, lo que el país desean y necesitan?

Según el actual paradigma de enseñanza, el rol del docente, sobretodo, del que trabaja a nivel universitario, es el de ser un facilitador, un profesional que *brinda experiencias de aprendizaje* que, una vez vividas por sus alumnos, ayudan a desarrollar en ellos a la persona, no solo de cara a un currículo, sino de cara al desarrollo de sus capacidades y habilidades.

Surgen nuevamente interrogantes como ¿qué le hace mejor persona?, ¿qué le ayuda a ser más competitiva/o en el mercado laboral?, ¿qué se requiere de este tipo de profesionales para que colaboren efectivamente con el desarrollo del país?

Entonces, es aquí cuando, nuevamente, volvemos a la antigua discusión, ¿qué tipos de aprendizaje debemos

impulsar a través de nuestros cursos?, ¿los que ya tenemos programados, desde hace muchos años, responden a las necesidades del momento presente?, y quizás la interrogante más importante para lo que tenemos entre manos, ¿estamos formando profesionales que sean crítico/as, profesionales que *piensen*?

Entonces quizás echamos una mirada al perfil de la profesión, un repaso a las antiguas y viejas necesidades del entorno, otra mirada a nuestro diseño, a nuestro sílabo, pero surgen nuevas interrogantes: ¿lo que dice este sílabo, ayuda a desarrollar habilidades de pensamiento?, ¿ayuda a pensar?, ¿les enseña a pensar?, ¿con nuestra formación van a convertirse en profesionales medianamente preparadas o, al contrario, las estamos formando con altos estándares de calidad?

Indudablemente, en este diálogo con nosotros mismos, es inevitable que nos preguntemos acerca de la metodología que estamos utilizando, ¿es la mejor para todo lo que deseo lograr durante este período de formación?, ¿es la más adecuada?, ¿es la que ayudará a conseguir mejores resultados?

En el tema de la metodología, es claro que no existe un único tipo de metodología, no existe LA metodología perfecta, única, exclusiva, lo que sí existe es la mejor metodología que puedo usar para que vaya en consonancia con el tipo de aprendizajes que deseo propiciar en mis estudiantes.

Por otro lado, y continuando en el campo del aprendizaje, los hallazgos de la Psicología nos recuerdan que no todas las personas aprendemos del mismo modo, ni con idéntico nivel de comprensión y no todo lo que aprendemos, lo hacemos siguiendo idénticos procesos en todos los casos.

Sin embargo, lo que sí sabemos con seguridad es que para aprender algo, previamente hay que comprender de qué se trata.

Entonces, como profesionales que nos dedicamos a la docencia, nuestro rol es el de facilitar el proceso de

comprensión de nuestros alumnos, valiéndonos de una serie de experiencias de aprendizaje (lo más interesantes posible) que les permitan, desde nuestro curso “comprender” su profesión y todos aquellos aspectos relevantes de la misma.

Una interesante metodología que puede resultar muy útil en este trabajo es la denominada *Enseñanza para la Comprensión*, que resulta sumamente útil en este empeño de enseñar a nuestras alumnas a comprender.

Howard Gardner, el creador de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, propone el proyecto de *Enseñanza para la Comprensión*, como parte de un trabajo de cinco años en la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard, junto con David Perkins, especialista en comprensión humana y Vito Perrone.

Este proyecto apuesta por el desarrollo de la comprensión, de manera natural, a través de la enseñanza.

Pero, ¿qué es comprender? Comprender, afirma Perkins, “*es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe...*”

Sin embargo, como todos sabemos, es necesario que la persona demuestre, en su desempeño, que ha comprendido, no se trata de solo responder sí comprendí, lo tengo claro.

Por eso si queremos asegurar la comprensión de un determinado aspecto de nuestro curso no basta solamente con que nuestras estudiantes recuerden lo más importante del tema o procedimiento, de ninguna manera, lo que se necesita es, según Blythe, “*...hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulen el pensamiento, tales como explicar; demostrar; dar ejemplos, generalizar; establecer analogías, volver a presentar el tópico de una nueva forma*”

Entonces, y concordando con lo que afirma Blythe, es necesario que observemos cómo se desempeñan nuestras estudiantes cuando resuelven una situación

nueva que ponga en juego sus conocimiento sobre aquel tópico de nuestro curso cuya comprensión deseamos evaluar.

Un aspecto importante en el que insiste esta propuesta es en el de las aproximaciones sucesivas, es decir, la necesidad de que el docente promueva en sus alumnos el desarrollo de desempeños de comprensión cada vez más complejos, que los lleve de manera cierta, a un verdadero desarrollo de su capacidad para comprender.

Por ejemplo, en el caso de que trabajemos el aspecto de la investigación en nuestras alumnas, tendríamos que empezar por enseñarles, a través de ejemplos que les ayuden a comprender cómo es la forma de razonar de un científico, la manera cómo enfoca los problemas y busca sus soluciones, cómo las valida o las descarta, qué principios éticos maneja y cómo tales principios influyen en sus decisiones.

Y luego, de dados los ejemplos, brindarles la posibilidad de que demuestren, en su desempeño, cuánto es lo que han comprendido de lo que consiste investigar.

En el contexto de esta propuesta existen cuatro dimensiones de la comprensión, que están presentes en cualquiera de los cursos de la currícula: contenido, métodos, propósitos y formas de comunicación.

Asimismo, existen cuatro niveles de comprensión: la comprensión ingenua, la del principiante, la del aprendiz y la de maestría:

- La comprensión ingenua es similar a la comprensión del niño pequeño cuando desarrolla teorías prácticas que explican su mundo,
- La comprensión del principiante es diferente, el novato construye su pensamiento paso a paso, pero de manera, diríamos, un poco mecánica, como siguiendo una receta, él mismo todavía no está seguro de que ha comprendido, hasta que alguien de autoridad se lo confirma.

- La comprensión del aprendizaje se encuentra a otro nivel, un poco más avanzado, pero el aprendizaje todavía requiere, para comprender, algún tipo de apoyo que lo ayude a enlazar y/o reconocer lo que aprende en una disciplina con los problemas reales que se dan en la vida cotidiana.
- La comprensión de maestría es el nivel más alto, un tipo de comprensión que integra lo aprendido, que le permite al que realiza el acto de comprender que use los conocimientos para reinterpretar su mundo, para crear, para innovar.

Entonces, todo lo que nos encontramos en el proceso de comprender, podemos pasar, a través de los cuatro niveles de comprensión, frente a un determinado aprendizaje o simplemente, puede ser que, por una razón u otra (motivación, método, conocimientos previos, circunstancias diversas, etc.), nos quedemos solo en el primer o segundo nivel al intentar comprenderlo; o puede ser, también, que jamás salgamos de la situación de aprendizaje frente a un determinado conocimiento.

Entonces, el desafío en docencia, implica que se les proponga a los estudiantes algún aspecto que sea desconocido para ellos, pero que necesiten resolver ayudándose de lo que han comprendido previamente en el curso, será interesante averiguar cómo interpretan la situación, cómo aplican lo aprendido.

Puede suceder entonces, que los alumnos que se encuentren en un buen nivel de comprensión, acudan a los conceptos apropiados y resuelvan, con éxito, la situación problemática que les hemos propuesto.

Habrà otro tipo de estudiante, cuya comprensión se encuentre en un nivel más incipiente, y solo le permita ubicarse en el tema, sin poder llegar a resolver el problema de manera inicial, pero sí podrá hacerlo con apoyo del profesor que le ayudará, mediante ejemplos, a que termine de comprender lo que le falta.

Finalmente, puede darse que un grupo de estudiantes, a pesar de haber "aprendido" leyes y principios como se les pidió, no sean capaces de abordar la situación

problemática planteada y mucho menos, darle una solución, pues el nivel de comprensión alcanzado solo les alcanzará para que tengan una situación fragmentada de lo que deben encarar.

Aunque esta última situación puede darse, es la menos deseable a nivel de docencia y dependerá de cuán bien hayamos abordado la metodología de *Enseñanza para la comprensión* previamente con el grupo.

Por otro lado, mencionamos anteriormente, que la comprensión se ejercita y desarrolla por aproximaciones sucesivas, por tanto, resulta muy importante ayudar a que se generen comprensiones previas que faciliten el que se lleguen a dar las comprensiones más complejas.

Así, el compromiso que tenemos con el desarrollo de la comprensión en nuestras alumnas está estrechamente relacionado con desempeños de comprensión, es decir, debe ser evidente que han comprendido, a través del relacionar, describir, comparar, diferenciar, relatar, diagramar, analizar, secuenciar, organizar.

Entonces, en este contexto, será frecuente escucharnos decir: *dilo con tus propias palabras* (explicar), *dame algún ejemplo* (ejemplificar), *utilizando lo que hemos aprendido el día de hoy, ¿cómo explicarías que...* (aplicación), *¿por qué crees que esto es así?, ¿en qué basas tu opinión?* (justificar), *relaciona estas dos teorías explicando...* (comparar), *intenta encontrar vínculos entre lo que estás diciendo y algún concepto que se pueda relacionar perteneciente a esta misma asignatura o a otra* (contextualizar), *¿hay alguna relación entre esto que estamos diciendo y alguna otra parte del curso?* (generalizar).

De lo que se desprende que nuestra clase debe ser abundante en desafíos que conduzcan a las estudiantes a comprender, que las inviten a pensar, se trata quizás de hacer más preguntas que de dar tantas respuestas, hacer que se pregunten, que se cuestionen, que expresen lo que saben, que correlacionen conceptos, que nos muestren que están comprendiendo.

Sin embargo, la *Enseñanza para la Comprensión* no

trata solamente de fijar desempeños de comprensión, es necesario, además, que nos detengamos a organizar nuestro curso para que podamos enseñar la comprensión.

Según la propuesta, debemos marcarnos entonces, metas para la comprensión, tópicos generativos, desempeños de comprensión y tener en cuenta a la evaluación continua.

Cuando mencionamos metas de comprensión nos referimos a aquellos conceptos, procesos, habilidades e ideas propias de nuestro curso que deseamos sean comprendidos ineludiblemente por nuestros estudiantes.

Cuando hablamos de metas... nos referimos a aquellos subtemas que conforman nuestra programación y que deben ser logrados cada cierto tiempo, ¿qué necesitamos que sea comprendido en un periodo no mayor de dos semanas, de un mes?

Estas metas deben encontrarse estrechamente relacionadas con las metas principales, planteadas para la asignatura en conjunto, a estas últimas se les denomina en la propuesta, los hilos conductores, que son aquellos que constituyen la esencia de nuestro curso, ¿qué debe ser necesariamente comprendido de nuestro curso al final del ciclo?

Por su lado, los tópicos generativos son temas, conceptos, ideas centrales de nuestra disciplina que servirán para que los alumnos establezcan conexiones entre los temas o les brinden la perspectiva necesaria para comprenderla integralmente.

Evidentemente, la evaluación para la comprensión, va mucho más allá de un simple examen sumatorio, se hace necesario evaluar a la alumna en base a las metas de comprensión, por lo que ella debe conocer, desde el inicio, dichas metas, deben haberle sido explicadas

claramente por su profesor/a, al inicio de cada tema nuevo, así como los criterios con los que se evaluará su desempeño de comprensión.

De esta manera, la evaluación no constituirá una acción en respuesta a una exigencia de la universidad, sino una herramienta que proporcione la información necesaria para que nuestra labor docente ayude a lograr más y mejores aprendizajes.

En este sentido, enseñar para comprender implica ayudar a nuestras alumnas a establecer una relación entre las metas y los desempeños de comprensión de nuestro curso.

Implica, también, trabajar aspectos que se puedan convertir en fuente de confusión a través de grupos de discusión o de clases expositivas.

Igualmente, implica que pidamos siempre a nuestras alumnas que sustenten sus respuestas, que no nos contentemos solo con que repitan lo que ya dijimos anteriormente, eso solo refuerza su memoria, no su comprensión ni mucho menos su criticidad.

Implica, asimismo, que les pidamos que hagan predicciones simples que involucren el uso de conceptos que hayan aprendido, ¿comprendido? en clase.

Y, por supuesto, implica invitar a nuestras alumnas a que hagan reflexiones orales o escritas sobre tal o cual tema, especialmente importante para nuestro curso.

Como vemos, enseñar a comprender es todo un reto, que pretende ser una opción viable que podemos utilizar y que nos ayudará, efectivamente, a lograr los altos fines que nos proponemos conseguir con ayuda de nuestra humilde asignatura.

REFERENCIAS

- Blythe, T. (1999) *La enseñanza para la comprensión: Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós
- Freire, P. (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora
- Gardner, H. (1987) *La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós
- Perkins, D. (1995) *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa
- Pogré, P. Enseñanza para la comprensión, un marco para innovar en la intervención didáctica. En: Aguerro, I. et al. (2001) *Escuelas del futuro II: Cómo planifican las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers. Cap. 3.
- Pogré, P., Lombardi, G. (2004) *Escuelas que enseñan a pensar*. Buenos Aires: Papers
- Quiroga, A. (1985) *Enfoques y perspectivas en psicología Social*. Buenos Aires: Cinco
- Santos Guerra, M.A. (1998) *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Stone Wiske, M. (compiladora). (1999) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Editorial Paidós

EL DERECHO PREVALENTE, CONFLICTO O COLISIÓN DE DERECHOS: APRECIACIONES ÉTICAS

THE PREVAILING RIGHTS, CONFLICT OR COLLISION OF RIGHTS: ETHICAL APPRAISAL

Miryam Falla Guirao de Güich, Ph. D.*

RESUMEN: El presente artículo pretende evaluar el principio del derecho prevalente, como una apreciación ética y comparativa del principio jurídico del control difuso, ante la resolución de conflictos y colisión de derechos. Para ya ello, no sólo se han evaluado las condiciones y aplicaciones del principio, sino que se ha recurrido a casos específicos que ilustrarán mejor al lector en la función que éste desempeña en la prevalencia de obligaciones y prerrogativas.

Palabras clave: Derecho prevalente, control difuso, contravención.

ABSTRACT: This article attempts to evaluate the principle of the prevailing rights, as an ethical and comparative appraisal of the legal principle of diffuse control when dealing with conflict resolution and collision of rights. Thus, not only have conditions and applications of the principle been evaluated, but also specific cases have been resorted to in order to provide the reader with a better idea about the role he plays in relation to the prevalence of obligations and prerogatives.

Keywords: Prevailing rights, diffuse control, contravention.

El principio del *derecho prevalente*, se formula de la siguiente manera:

“*Cuando el ejercicio de un derecho proporcionado excluye el cumplimiento de un deber, este deber, cesa*”. Estamos hablando del cese de un deber a favor de un derecho proporcionado. Esto quiere decir, que el derecho debe guardar proporción con el deber que expirará en su favor.

El cuestionamiento más claro al respecto es: qué

proporción guarda relación con el *derecho a la vida* y la ley del *no matarás*, norma que se encuentra en el código de la conciencia de todos los individuos¹. El deber de no matar, pasa a un segundo plano cuando se ve amenazado el derecho a la vida; en casos específicamente concretos, en defensa propia o cuando hay que decidir la vida que más probabilidades tiene de salvarse ante un peligro inminente.

Este principio es de fácil comprensión ante una mente clara, existiendo siempre una salida de supremacía

* Catedrática del Departamento de Ciencias Jurídicas de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. jmpg_17@hotmail.com

¹ Este punto es importante, ya que uno de los grandes cuestionamientos es si realmente todos los seres humanos tenemos el mismo código moral, al punto de hablar de una ley inscrita en el corazón del hombre. Cfr. Rom, 2, 12-16.

jerárquica aún cuando se trate de dos bienes del mismo rango. En el caso de legítima defensa, siempre y por instinto cada sujeto luchará por preservar la suya, mientras que en el caso de una elección proporcionalmente grave, la prerrogativa recaerá en la que presente un cuadro de mayor perspectiva de vida, por ejemplo, cuando se practica una histerectomía a una paciente con un cáncer uterino agresivo en sus primeras fases, o un tratamiento de quimioterapia urgente con efecto colateral negativo para el feto. En ambos casos, el deber de respetar ambas vidas, se ve interpelado por el derecho a vivir en quien más probabilidades tiene para ello, o en quien intenta salvar la suya ante el peligro de perderla.

Estos casos paradigmáticos, suelen denominarse *de perplejidad*, sin embargo, el derecho prevalente es aplicable ante cualquier situación en la que deberes y derechos colisionen. Puede tratarse de deberes presentes en la conciencia, o en casos específicos, en la aplicación de normas positivas, poniendo énfasis en la Constitución que las avala.

En el derecho, existen conflictos ante la aplicación de una norma, por lo tanto éstos han de resolverse buscando la norma de rango superior hasta llegar a la cúspide de la pirámide Constitucional—según Kelsen²— en la que ésta encuentra su asidero.

Por ejemplo, en el *Código de los niños y adolescentes*, la parte dedicada a las *Contravenciones* es la que más vacíos presenta, por lo tanto, se hace indispensable la recurrencia a lo que jurídicamente se denomina el *control difuso*, y que traducido al lenguaje ético entendemos como *derecho prevalente*. Analicemos lo siguiente:

El concepto de daño, implica "*lesión de cualquier derecho subjetivo*", el cual en circunstancias específicas en las cuales es probado con consecuencias negativas para

quien o quienes lo padecen, debe ser reparado⁴. En ese caso, el daño implica reparación, como la obligación implica sanción. Pero, ¿qué pasa cuando la obligación colisiona con un derecho proporcionado al deber impuesto? Según nuestro principio, el deber cesa en favor del derecho.

Volviendo al *Código de los niños y adolescentes*, en los artículos 70 y siguientes dice, que los funcionarios responsables de las contravenciones a los niños y adolescentes, deberán pagar sanciones por daños y perjuicios a quienes se vean vulnerados en sus derechos⁵. El artículo 70, específicamente, ha desatado interpretaciones controversiales, debido a si corresponde o no una reparación por daños. El principio de que *todo daño debe ser reparado* cobra fuerte vigencia en este caso, sobre todo cuando es ocasionado por terceros bajo la forma de atropello de un derecho inalienable⁶.

Ante el vacío que pueda generar la lectura de la norma, sólo cabe aplicar *el control difuso o el principio del derecho prevalente*.

Muchos se han preguntado si el carácter de funcionario que cabe específicamente en el fuero público, puede extenderse a lo privado. Es decir, si un niño o adolescente, es contravenido en una institución estatal, podrá beneficiarse con la ley; pero si viene de la esfera privada, entonces, no cabría su aplicación. Esta interrogante resulta siendo una paradoja, pues la contravención es igualitaria para todos, y las leyes se promulgan para todo ciudadano en salvaguarda de sus derechos propios.

Ante una situación así, ¿cuál es el correcto proceder?

El derecho prevalente es aquél que ante un conflicto o vacío legal, está por encima de otro de carácter inferior. Si un juez tiene que sentenciar un caso, ha de ceñirse a

² Kelsen, H. (1986) *Teoría Pura del Derecho*. México: UNAM

³ En este caso la palabra subjetivo alude a lo que le concierne al sujeto como persona, sin que necesariamente se contraponga a objetivo.

⁴ Específicamente, cuando la acción es voluntaria, sea directa o indirecta.

⁵ *Código de los Niños, Niñas y Adolescentes* (Perú), arts. 70 y sgts.

⁶ En ética decimos *inalienable* a la persona; jurídicamente suele usarse el término "*indisponible*".

lo que impone la ley; pero cuando la ley no es del todo explícita o presenta lagunas e incongruencias, entonces hay que razonar que todo daño debe ser reparado sin excepción de personas, por lo tanto, el derecho del agraviado de que se le repare el daño pecuniariamente, está por encima de la decisión de un magistrado de aplicar literalmente una ley poco explícita e injusta. En estas circunstancias, quienes imparten justicia deben acudir a principios éticos que le permitan llenar el vacío generado por quienes confeccionaron la norma. En este caso prima, el derecho prevalente.

Para una correcta aplicación del principio, el derecho que se antepone al deber, tiene que estar en directa proporción a éste, de lo contrario, no cabe su auxilio.

El principio jurídico del control difuso revela la potestad del juez de recurrir a una norma superior que favorezca al agraviado, sin necesidad de abolir la cuestionada norma, sino simplemente aplicarla con justicia. En el caso antes mencionado, un menor contravenido desde la esfera privada tiene el derecho de ser indemnizado por daños y perjuicios, del mismo modo que desde la esfera pública. La aplicación de principios éticos, funciona del mismo modo que la recurrencia a los principios fundamentales del derecho para sacar adelante un conflicto.

En contexto diremos que el deber de juez de ceñirse literalmente a una ley poco clara, cesa ante el derecho de todo ciudadano de que el daño recaído en él sea reparado.

El principio del Derecho Prevalente, resulta siendo un corolario del principio del doble efecto, al poner éste énfasis en que el mal que se tolera debe ser proporcionalmente grave al bien que se persigue. Esto indica que debe existir también proporcionalidad entre deberes y derechos, y un orden de jerarquía que permita su resolución.

En la problemática sobre el aborto, también se ilustra adecuadamente lo dicho. Muchos partidarios

argumentan que el derecho de la madre a decidir y disponer de su cuerpo, se impone a cualquier derecho del *nasciturus*. Si aceptamos que la vida comienza desde la fecundación, o incluso desde la concepción⁷, esta afirmación se desmorona como un castillo de naipes. Cuando ya hay aparición de vida intrauterina genéticamente independiente, entonces estamos hablando de dos derechos frente a los cuales prevalecerá siempre uno: la vida. La madre gestante, no puede anteponer su derecho a decidir, ni al uso de su cuerpo, si este derecho colisiona con el bien fundante que hace posible los deberes y derechos subsiguientes: la vida. Líneas atrás decíamos que en caso de conflictos clínicos, siempre se opta por la que más probabilidades tiene de vivir, siendo la mejor opción, salvar ambas vidas.

En el caso del aborto provocado, no estamos hablando de vidas en inminente peligro, sino de una opción de interrumpir el embarazo por causas inferiores al valor que la vida misma posee. En este caso, el derecho prevalente será siempre la vida del *nasciturus*, y el Estado tiene la obligación de defenderla ante cualquier decisión subjetiva. En este contexto, no hay obligación de por medio; quien provoca el aborto intencionalmente no está obligado a hacerlo, por eso no podemos hablar de *un deber que cese*, pero sí ante la situación de vidas en peligro inminente, como la madre gestante con patologías serias, sin que esto incluya necesariamente situaciones en las cuales, la vida humana no pueda situarse como un derecho a cesar, a no ser por legítima defensa.

El derecho prevalente ha de ser cuidadosamente razonado, incluso en la defensa del *interés superior del niño*, es importante apuntalar su aplicación con criterio justo, y no a rajatabla, ya que si se insiste en una aplicación forzada, se puede llegar a un acto injusto.

Los casos de tenencia compartida, ilustran muy bien esta cuestión. La figura ideal es que ante la separación de los padres, la figura propicia es que el niño disfrute de ambos... pero cuando la separación se ha producido por hechos graves que pueden incluso intentar contra la

⁷ Hay que diferenciar entre fecundación y concepción. La fecundación es la unión de los gametos, mientras que la concepción es ya la aparición del cigoto, es decir, cuando se ha completado el proceso de singamia o fusión genética, que describe al nuevo ser.

integridad física y biológica del infante, entonces en nombre de su interés superior, es mejor que el progenitor mejor dotado, quede a cargo de la criatura.

Un caso ilustrará mejor esta cuestión:

Una pareja que decide divorciarse por motivos realmente ajenos a un verdadero mutuo acuerdo, sino por causas que imposibilitan la relación de pareja, como por ejemplo, el carácter violento de uno de ellos, añadido a un cuadro de infidelidad; decide la tenencia compartida de sus hijos. Una vez producida la separación de hecho y de derecho, los niños comienzan a alternar con sus padres. La madre es una mujer pacífica, pero de carácter débil, no trabaja y se dedica a la crianza de sus hijos, aceptando una solvente pensión de alimentos que su ex marido le proporciona.

Esta situación otorga al marido, cierto poder sobre ella y los niños, conduciendo el régimen de visitas antojadizamente. Los niños son sometidos por el padre a una fuerte presión para que se luzcan en la escuela, y acepten normalmente las relaciones eventuales de pareja que mantiene, incluso con la madre de un compañerito de la clase de uno de sus hijos, provocando que los niños se conviertan en el hazmerreir del resto del grupo escolar.

Muchos de los argumentos que se han usado para defender la tenencia compartida, es justamente, la figura ideal que produce el hecho de que los hijos continúen en contacto con los padres, sin embargo, el ejemplo antes aludido, ilustra claramente que el resultado no siempre es el deseado, y que incluso puede ser contraproducente. En casos como éstos⁸, se hace necesario que en nombre del interés superior del niño, la tenencia sólo sea compartida por el progenitor más idóneo, o el familiar más cercano y óptimo para el menor.

Este es sólo un caso entre los muchos que existen y que ameritan la aplicación del derecho prevalente. Ante las

situaciones que propician una revisión del Código Penal, a fin de excluir el aborto como delito, aún en casos de violación, el razonamiento seguido nos induce a concluir que incluso en situaciones similares, el derecho prevalente de la vida del nasciturus en cualquier período de su existencia, se antepone, no sólo ante cualquier otro derecho, sino también a pseudo-deberes que lo justifiquen. Por ejemplo, situaciones psicológicas, en las cuales la madre gestante sienta como deber, interrumpir el embarazo para salvaguardar su integridad psíquica. Esta figura, insistimos nuevamente, no debe compararse con aquélla en que la muerte del feto se presente como proporcionalmente grave ante una situación de tratamiento inminente con peligro de muerte. Aquí juega la aplicación del doble efecto o mal menor.

Ante cualquier situación de duda con respecto a la aplicación del principio, las situaciones más comunes en las que cabe su aplicación, son las siguientes:

- El derecho a la vida
- El derecho a la legítima defensa
- El interés superior del niño
- El derecho a la satisfacción de las necesidades básicas (salud, educación, vestido, vivienda, recreación, trabajo, beneficios sociales, jubilaciones decorosas, etc.

No hay que olvidar, sin embargo, que el derecho a la vida es el bien fundante que hace posible los demás bienes; y el derecho a ella, se convierte en un deber prevalente, ante situaciones en legítimo conflicto, es decir, en los que haya que decidir proporcionadamente ante una colisión de contextos que desatan dilemas éticos y jurídicos.

El aporte principal de este principio es demostrar que porque existe la libertad, existe el derecho, siendo un deber, anterior a él. Al ser libres, el derecho regula nuestra libertad, y nos crea obligaciones, es decir, que ante la presencia de un derecho positivo o legislado, siempre habrá una obligación que lo salvaguarde. Del

⁸ Éste es un caso entre muchos; pero los problemas que aquejan a la niñez, desde el sector A al E merecen; ser evaluados con responsabilidad.

mismo modo sucede con los derechos indisponibles o inalienables. Habiéndose reconocido un derecho natural, el deber será protegerlo, y si este derecho colisiona con otro del mismo rango, se optará por aquél

que sea más importante entre los derechos de la persona y su contexto actual, siempre y cuando el derecho a la vida, como bien fundante, no sea vulnerado.

REFERENCIAS

Blanco Valdez, R. (1994) *El valor de la Constitución*; Madrid: Alianza Editorial

Código de los niños, niñas y adolescentes, en: Diario oficial "El Peruano", Agosto 2000. Lima

Kelsen, H. (1986) *Teoría pura del derecho*, México: UNAM

Nueva Constitución Política del Perú (2001) Lima: Ediciones El Carmen

BLANCO

HASTA QUE LA MUERTE NOS SEPARE Reflexiones sobre la fidelidad y el matrimonio

UNTIL DEATH DO US APART Reflections on faithfulness and marriage

Richard Antonio Orozco C.¹

RESUMEN: En este ensayo, el autor reflexiona sobre la fidelidad a las promesas matrimoniales. Defiende así una perspectiva que él denomina realista y contradice las posturas subjetivistas y emotivistas que proliferan en nuestras sociedades modernas. Según la perspectiva del autor, lo más difícil en el cumplimiento de las promesas matrimoniales es hacerlo cada día, es allí donde el romanticismo no alcanza para superar las dificultades que surgen en el cumplimiento de las promesas. Por el contrario, el autor apuesta por una posición realista y dialogante para lograr el constante rejuvenecimiento del vínculo matrimonial. En una última sección, reflexiona el autor, desde su experiencia particular, sobre el papel de Dios en el matrimonio y el valor del acompañamiento comunitario para perseverar en dicho compromiso.

Palabras claves: Fidelidad, matrimonio, subjetivismo axiológico, emotivismo, compromiso, Comunidad Católica Bodas de Caná.

ABSTRACT: In this essay, the author thinks about faithfulness towards the promises of marriage. In this way, he defends a perspective he considers realistic and contravenes subjective and emotional attitudes which are widespread in our modern societies. According to the author's point of view, the hardest thing in the fulfillment of marriage promises is to do it everyday. It is there where romanticism is not enough to overcome difficulties that emerge in the fulfillment of promises. On the contrary, the author backs a realistic and open to dialogue position to achieve the constant rejuvenation of the marital bond. In the last section, from his own particular experience, the author thinks about the role of God in marriage and the value of community protection to persevere in this commitment.

Key words: Faithfulness, marriage, axiological subjectivism, emotiveness, commitment, Wedding at Cana, Catholic Community (Comunidad Católica Bodas de Caná).

En una película protagonizada por Brad Pitt – no he podido recordar el título – éste interpretaba a un vaquero que debía dejar a su novia un largo tiempo,

pues iba a emprender un viaje por tiempo indefinido. La novia, entonces, le dice al vaquero en el tono más romántico que uno pueda imaginar: “te esperaré toda la

¹ Magister en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú Docente en la Pontificia Universidad Católica del Perú, en la UNIFE y en el Seminario Salesiano. Correo electrónico: rorozco@pucp.edu.pe

vida". Sin mucho suspenso, lo que sigue de la película es la escena del mismo vaquero regresando a su pueblo después de cinco años y – ¡oh sorpresa! – su novia ya se había casado con otro hombre. Entre ofuscado y molesto, el vaquero busca a su ex-novia para increparle – lo que bien podría ser definido como – su traición. La novia, entonces, sin nada del aire romántico anterior le dice: "*toda la vida era mucho tiempo*".

Confieso que mi memoria ha filtrado selectivamente la información sobre la película de manera que solo recuerdo los datos que les he presentado. Puede ser también que la película era poco digna de recuerdo, pero la razón principal de que mi memoria se haya fijado en tales escenas es la rápida asociación de ideas que hice entre la respuesta final de la novia y la famosa promesa matrimonial que da título a este ensayo.

Según las estadísticas, mucha gente que expresa la promesa matrimonial "*hasta que la muerte nos separe*" se encuentra, luego de unos pocos años, dispuesta a afirmar que "*toda la vida es mucho tiempo*". Por muy pomposa que pueda ser la ceremonia, un alto porcentaje de hombres y mujeres rompen esa promesa y se separan aunque no haya llegado el final de sus días. Sobre este tema es el que quiero reflexionar aquí: sobre el cumplimiento de la promesa matrimonial. Ese es para mí el ámbito en el que se comprende el valor de la fidelidad en el matrimonio. Algunas personas creen que el concepto de fidelidad se restringe a los términos de exclusividad en el amor conyugal; es decir, que se falta a la fidelidad sólo cuando aparece un o una amante. Sin embargo, esa perspectiva me resulta demasiado cómoda. Restringir de tal forma la exigencia de la fidelidad al voto matrimonial puede terminar justificando formas inaceptables de concreción del matrimonio como son la humillación de la pareja, la indiferencia, la rutina en el trato, la manipulación o el amor interesado. En mi opinión, todas estas acciones son también formas de infidelidad, pues la exigencia que la promesa trae no es solo de tipo negativo (no dice: no tengas amante) sino más bien positiva (dice: *amarte y respetarte todos los días de mi vida*). Así pues, en este ensayo, fidelidad en el matrimonio significa cumplir la promesa de amar y respetar en cada momento y eso es muchísimo más exigente que la restricción del adulterio.

Con esta precisión hecha, me dispongo a desarrollar tres comentarios sobre la fidelidad. Intentaré así esclarecer primero por qué pienso que la discusión sobre la fidelidad se enturbia cuando se plantea en términos de todo o nada; o cuando se plantea acompañado del verbo ser. En su lugar, pienso que el asunto se aclara si asumimos una perspectiva casuística y se usa el verbo estar en lugar del verbo ser (I). En un segundo comentario, me propongo discutir la perspectiva emotivista para la comprensión de la fidelidad y contra ella propongo un tipo especial de realismo axiológico que nos regrese a la posibilidad de una discusión racional sobre el valor de la fidelidad (II). Finalmente, me interesa presentar una perspectiva particular sobre el tema que puede iluminar los aspectos más vivenciales de la fidelidad en el matrimonio. Me refiero específicamente a la comprensión de este valor por parte de los miembros de la Comunidad Católica Bodas de Caná, comunidad a la cual pertenezco y de la cual aprendo mucho al respecto.

I

Vuelvo a la asociación de ideas con la que comencé el ensayo. Me imagino a una persona prometiendo amor y respeto "*todos los días de mi vida*" y luego me la imagino firmando los papeles del divorcio cinco años después. Entonces dibujo una escena en la que un curioso periodista hace las siguientes preguntas: ¿Por qué te separas si tu promesa era para toda la vida? En verdad, tal pregunta es similar a la siguiente: ¿Por qué eres infiel a tu promesa? Si dicha persona a punto de separarse es de ligeras respuestas, tal vez dirá como aquella novia en la película que hice mención: "*toda la vida es mucho tiempo*". Así, nuestro curioso periodista podría preguntar: ¿creías eso cuando te casaste o lo piensas recién ahora, después de cinco años? Quisiera tratar de esclarecer aun más esta última pregunta.

La pregunta en mención puede haber sido hecha en alguna de estas otras formas: ¿mentías en el momento que pronunciabas tus votos matrimoniales?, ¿no eras consciente de las implicaciones de tu promesa?, ¿eres una persona infiel?, ¿tomas a la ligera tus compromisos? Puede que en los casos en que exista un cinismo patológico tales preguntas deberían recibir una respuesta afirmativa; sin embargo, estoy

convencido de que ese no es el caso en la mayoría de los divorcios. Es decir, la mayoría de las personas que pronuncian sus votos matrimoniales lo hacen con honestidad y pensando que sí podrán amar y respetar *todos los días de su vida*. Por supuesto que dichas personas pueden amar y respetar *todos* los días de su vida, lo que se les hace difícil es hacerlo *cada día*. Aquí está, creo yo, el meollo del problema. Amar y respetar todos los días de la vida no significa soñar, idealizar, construir castillos en el aire. Amar y respetar en cada momento de la vida significa asumir los sacrificios y pesares que acompañan a los buenos y satisfactorios momentos de felicidad conyugal. Una pareja de novios, durante esa bella etapa del planeamiento de su boda normalmente sueña con un final feliz: se observan ancianos caminando por la calle y aún tomados de la mano. Es el romanticismo, la ilusión, un suspiro y mucha buena intención los ingredientes que colman ese particular momento. Entonces sí son capaces de afirmar, con toda honestidad, que amarán y respetarán a su pareja *hasta que la muerte los separe*. No quiero decir que el romanticismo, la ilusión, el suspiro y la buena intención sean malos compañeros de camino para lograr concretar los votos matrimoniales; pero lo que sí afirmo tajantemente es que son ingredientes insuficientes. En filosofía tenemos un nombre para esa perspectiva romántica, llamamos a esa tradición: *idealismo*. Así pues, afirmo que subsiste toda una perspectiva idealista que acompaña a la pareja en su preparación para la boda. Repito que dicha perspectiva no necesariamente es mala, sino insuficiente. Una razón por la que la perspectiva idealista puede ser vista como positiva para la concreción del matrimonio es porque el idealismo permite que florezcan las metas, los objetivos, las guías, los horizontes, el norte, etc. Tener claro el horizonte tiene una validez práctica en dos sentidos. Primero, porque permite determinar criterios para definir cuándo hemos errado el camino o para definir cuándo el camino que hemos escogido es el correcto. En segundo lugar, porque permite *soñar*. Alguien podría decir que soñar es poco valioso y que incluso puede ser una pérdida de tiempo; yo creo que no. Pienso esto porque entiendo que los sueños nos permiten anticipaciones que llenan de gozo el día a día. Un estudiante que se prepara para ejercer una

profesión, anticipa lo que será el final feliz – la graduación y los bellos momentos del ejercicio de la profesión – y esos gozos anticipados le permite sobrellevar los sacrificios y esfuerzos que demanda su época de estudiante.

Los novios gozan soñando con ese final feliz y eso acrecienta aun más sus expectativas, generando una mayor atracción por el otro. De esta forma, la perspectiva idealista en sí misma no es inválida; su debilidad estriba en su insuficiencia. Cuando una persona solo asume una perspectiva idealista – romántica – y pretende, además, estipular las normas que regulan su relación a partir de dicha perspectiva, entonces fácilmente puede surgir la duda, el desánimo, la frustración o la rutina. Porque en la vida matrimonial, en aquella vida que se concreta día a día, no todo es *ideal* (creo que la mayor parte no lo es). Esta es la insuficiencia de la perspectiva idealista: ella por sí sola no puede sostener la estructura normativa de la vida matrimonial; es decir, pensando idealmente nunca podemos llegar a definir cuál es nuestro deber de fidelidad.

Por estructura normativa entiendo el conjunto de normas explícitas e implícitas que definen una relación social, en este caso, una relación matrimonial. En otras palabras, todo matrimonio determina una serie de normas que definen su forma de vida. Normalmente son implícitas y, además, en muchos casos es uno de los dos – por razones que van desde el machismo hasta una mayor preparación académica – el que se encarga de definir ese conjunto de normas. Lo recomendable sería que no fuera solo uno o una, sino ambos quienes determinen la estructura normativa; como también sería recomendable que dichas normas fueran lo menos implícitas posible. Ayudaría mucho, para ganarle terreno a la rutina, el diálogo constante sobre las normas que definen sus prácticas diarias. Creo yo que la reflexión y el diálogo aportan frescura a una relación y este es obviamente un camino opuesto a la fosilización que se impone cuando la estructura normativa se vuelve dogmática, autoritaria o irreflexiva.

Mi crítica a la perspectiva idealista es a su pretendida suficiencia en la definición de la estructura normativa que regula la vida diaria de un matrimonio. Veamos cómo esto se traduce en la práctica diaria, mostraré tres situaciones que son ejemplo de la carencia del idealismo para determinar la estructura normativa de la relación matrimonial. El primer caso se observa cuando toda la estructura normativa es definida por deberes incuestionables. Podríamos llamar a esta primera situación *la imposición del deber*. Eso se traduce en una pareja que responde a todas sus deliberaciones con la palabra *debes*. Es cierto que en toda relación matrimonial existen algunas normas de carácter fuerte que pueden traducirse en un deber; pero el constante uso de dicha palabra solo recorta las posibilidades del diálogo e impone pesos que pueden terminar desvinculando a la pareja en lugar de unirlos. Veamos con un ejemplo lo que acabo de decir. Una esposa le reclama a su marido el que éste haya ido perdiendo detalles de cortesía hacia ella: ya no le abre la puerta del auto, no le trae chocolates cuando viene del trabajo y no le lleva el desayuno a la cama los días que ambos no tienen que ir a trabajar. Hay dos posibilidades de enfrentar esta situación evidentemente peligrosa para la relación matrimonial: la perspectiva idealista se mostraría aquí si la esposa utiliza la palabra *debes* para realizar su reclamo. Considérese que el ejemplo no es un reclamo sobre acciones que a todas luces son deberes del esposo, sino acciones que llamamos de cortesía y que pudieran ser vistas como accesorias. Creo yo, sin embargo, que son importantísimas para la frescura de la relación. Pues bien, si la mujer enfrenta la situación desde la perspectiva del deber, lo más probable es que el diálogo termine en una discusión y, en lugar de avanzar hacia una renovación y un rejuvenecimiento de la relación, la terquedad y el capricho terminarán por solidificar aun más la falta de cortesía de parte del marido. En síntesis, la perspectiva idealista termina mostrando su poca practicidad. Todo lo contrario sería si la mujer enfrenta el diálogo de forma más concreta; mostrando que la pérdida de cortesía de parte de él ha traído consigo también una pérdida de amabilidad de parte de ella. Lo más probable es que el esposo no ha sido consciente del lento y penoso proceso por el cual han ido perdiendo los detalles. La rutina, el afán diario, los hijos o las preocupaciones han actuado solapadamente. Pues

bien, dialogar sobre todos estos aspectos y las formas en que estos han contribuido a un deterioro de su relación les abre las puertas hacia lo que podría ser un camino de rejuvenecimiento. No necesaria ni definitivamente, pero sí con mucha mayor posibilidad que si el diálogo se corta con un tajante "*¡tú debes!*".

Una segunda situación que muestra a la perspectiva idealista tratando insuficientemente de definir la estructura normativa de una relación matrimonial es lo que yo llamaría *la imposición del ser sobre el estar*. Así como a veces en el diálogo de la pareja se impone el deber y, como hemos dicho, el diálogo mismo puede resultar dañado; así también muchas veces este diálogo se ve fracturado cuando imponemos el uso del verbo *ser* en lugar del verbo *estar*. Juicios tan definitivos como "*eres desordenado/a*", "*eres flojo/a*" o "*eres impuntual*" pueden resultar incluso ofensivos y, por supuesto, niegan al otro la posibilidad de sorprendernos excluyendo así uno de los factores más importantes para mantener fresco el amor. Este tipo de juicios cortantes proviene de lo que en filosofía llamamos esencialismos, esto es, la comprensión del otro desde una esencia que se entiende inamovible y cerrada. Pero, aunque esta pueda ser una estrategia válida para la metafísica, resulta siendo bastante contraproducente para el diálogo matrimonial. Los juicios cerrados desvalorizan el empeño, los sacrificios, los pequeños logros y el proceso de conversión por el que toda persona pasa en su largo camino por ser cada día mejor. Por el contrario, una perspectiva no esencialista se abre a la posibilidad de un auténtico respeto entendido este como un reconocimiento sincero y realista del otro.

El esencialismo es otra forma de idealismo. Es nuevamente seguir mirando ideas en lugar de realidades. Bien puede reconocerse en tal actitud encubridora de la realidad un afán por tener todo controlado. Nos gusta saber que lo tengo todo conocido, que nada me puede sorprender, que puedo anticipar sus reacciones o que puedo predecir sus decisiones. Nos gustan todas estas formas de control y no nos percatamos que *amar y respetar toda la vida* exige también asumir la inestabilidad, la sorpresa, el cambio, la incertidumbre y el perenne aprendizaje. Sin estos ingredientes no es honesto decir que se ama y se respeta.

Es posible, sin embargo, afirmar, como lo hace Milan Kundera, que no todos los amantes tienen que ser de la misma clase. Según este escritor, así como hay algunos que descubren cada día algo nuevo en su pareja, hay otros que en cambio parten de una idea fija y lo único que hacen es justificar diariamente dicha idea preconcebida con la que comenzaron. A estos últimos Kundera los llama *amantes épicos*, mientras que a los primeros los llama *amantes líricos*. No puedo negar que sea interesante e ilustrativa la distinción que hace el afamado escritor checo, no obstante, lo que estoy defendiendo en este ensayo es que a los amantes que él llama *épicos* – y que yo los veo como dominados por una perspectiva idealista-esencialista – se les hace más difícil lograr ser fieles a sus votos matrimoniales. La razón de esta mayor dificultad estriba en que el respeto hacia quien es su pareja parece negado de antemano, porque nunca están mirándolo realmente sino que se quedan con la imagen preconcebida. Entonces, el encuentro se vuelve superficial y auto-justificatorio, con ánimos de control y con juicios anticipados. Si bien a pesar de ello el amor pueda seguir floreciendo en dichos matrimonios, es porque en estas cuestiones sobre la vida matrimonial nada es definitivo ni lógico. En estos casos es poco probable un final feliz, pero nada está dicho.

Una tercera situación a considerar en la perspectiva idealista tiene que ver con el análisis de los casos. Al igual que con la situación anterior en que el idealismo nos encaminó hacia el análisis esencialista de la persona; en esta nueva situación, la misma perspectiva idealista nos mueve hacia una generalización de las situaciones en lugar de permitirnos enfrentar los casos singularmente y percibiendo sus concretas circunstancias. Es de nuevo un mal hábito del idealismo. *Toda generalización es inválida* dice una regla lógica; y en la vida matrimonial esa es una verdad palpable. Perder de vista la singularidad de la situación o negarse a ver la complejidad de los factores realmente implicados puede ser causa de constantes riñas, frustraciones, malos entendidos y hasta ofensas. Basta con mirar de cerca muchas de las discusiones conyugales para reconocer que lo que más está engrandeciendo la diferencia, no es propiamente la situación que le dio origen sino las generalizaciones, las simplificaciones o los contraproducentes *siempre*,

nunca o jamás. Así pues, una discusión por un par de medias mal ubicado puede llegar a comprometer toda la realidad matrimonial. Los términos en los que se desliza el diálogo dejan de ser las circunstancias propias del hecho y se pasa con demasiada prisa a discutir por el valor de permanecer atado al vínculo matrimonial o si no es mejor y más prudente la separación definitiva. De facto, las generalizaciones hacen rápidamente olvidar que los votos matrimoniales dicen “*en las buenas y en las malas*” y que ésta no es sino otra forma de decir “*en cada situación buena o mala, difícil o fácil, adversa o próspera*”. Valdría la pena aprender de los moralistas medievales que usaron como estrategia para el análisis de las situaciones problemáticas lo que ellos llamaron la casuística; es decir, caso por caso. El racionalismo moderno ha dirigido nuestros análisis hacia una estrategia que se define como una generalización a priori; otro mal hábito que en la vida matrimonial puede ser dolorosamente dañino. Pues bien, parece estratégicamente mejor aprender a enfrentar con la casuística nuestras desavenencias; estoy seguro que muchos divorcios se evitarían y más gente amaría y respetaría “*todos los días de la vida*” si nos libráramos de nuestros malos hábitos generalizadores.

Hasta aquí he presentado las dificultades para la fidelidad matrimonial que lleva consigo una perspectiva idealista. Los he presentado como *malos hábitos*: utilizar demasiado la palabra *debes*; enjuiciar constantemente con un cortante “*tú eres así*”; o generalizar los términos de la discusión. Todas estas son formas contraproducentes para la vida matrimonial que lo único que consiguen es romper el diálogo y fomentar el incumplimiento de los votos mutuos. En la segunda sección de este ensayo quiero presentar la perspectiva opuesta, la que en filosofía llamamos realismo. Además enfrentaré dicha perspectiva realista con el *emotivismo* que defiende la imposibilidad de discutir sobre temas de valores porque sostiene que estos pertenecen al individual y reservado espacio de las emociones. Evidentemente, quisiera mostrar cuán pernicioso puede ser la perspectiva emotivista para la fidelidad a los votos matrimoniales; aunque lamentablemente reconozco que es una posición sumamente extendida en nuestras sociedades contemporáneas.

II

Si decimos que la fidelidad matrimonial es buena ya estamos expresando una valoración y, a menos que podamos justificar por qué, mis valoraciones pueden ser igualmente válidas para todos los demás, alguien podría de antemano acusarnos de *conservadores* o *tradicionalistas*. En épocas pasadas, el epíteto preferido para quien osaba universalizar una valoración era la de *moralista*, hoy se utilizan nuevas formas para intentar decir lo mismo y en el fondo lo único que se busca es evitar toda crítica. Ya sea desde una supuesta actitud progresista o ya sea desde una discutible defensa del postmodernismo, lo único que se quiere justificar es el derecho a ser *como yo quiera* y negar espacio a toda discusión sobre *mis* valoraciones. Quienes así se presentan nos exigirían que diéramos respuesta a dos preguntas fundamentales: ¿por qué quisiéramos todas las personas en este mundo querer valorar como buena la fidelidad?, o lo que es lo mismo ¿por qué deberíamos asumir que ser fieles al matrimonio es bueno cuando bien podríamos valorar más bien el hecho contrario, es decir: decidir por cuenta individual cuánto tiempo se puede y debe permanecer ligado/a a una pareja? Podrían reconocerse que tanto la autonomía y la libertad son buenas y valiosas, por tanto habría que admitir que no siempre la fidelidad matrimonial puede ser querida. El punto acá es que si hemos ingresado al plano de las valoraciones debemos reconocer que para mucha gente ese es un ámbito meramente subjetivo, individual, una decisión que les compete a esas personas de forma exclusiva y a nadie más. Esta última perspectiva en filosofía se conoce como *subjetivismo axiológico*. Esto me conduce a una segunda posible objeción. Alguien puede reprochar toda la primera sección de este ensayo sosteniendo que en el plano de las valoraciones solo cuentan las emociones individuales. Es decir, afirmar una valoración es ingresar a un plano meramente individual y nadie puede pretender razonar sobre valoraciones. Así como nadie puede criticarme – esgrimir razones – sobre por qué me gusta el fútbol más que el básquet o por qué prefiero la cerveza al whisky, tampoco nadie podría discutir el hecho que yo decida cuándo terminar con una relación matrimonial que para mí puede estar siendo insoportable. Si las valoraciones se restringen al ámbito de las emociones no hay nada que discutir sobre ellas porque no caben las razones en ese tema.

Así pues, las dos objeciones tienen un trasfondo común: ¿es posible presentar razones sobre las valoraciones? Sólo si esto fuera cierto podría ser válida mi pretensión de querer defender la fidelidad matrimonial como buena para todos; y sólo así también se puede superar la idea de que las valoraciones se restringen al ámbito meramente emocional. Voy a responder una por una a ambas objeciones. Primero, intentaré demostrar que sí es posible discutir con argumentos válidos por qué el valor de la fidelidad matrimonial es bueno independientemente de que a uno le parezca o no; y mi segundo comentario apuntará a demostrar cuán insostenible es la afirmación emotivista de la valoración.

Quienes afirman que las valoraciones son meramente individuales están sosteniendo una intuición del sentido común. Todo mundo suele estar *de* acuerdo con ese famoso adagio medieval que dice de *gustibus non disputandum* (sobre gustos no se discute), es de sentido común y fácilmente aceptable cuando se trata de la marca de ropa que se usa, el tipo de licor que prefiero o mi programa favorito en la televisión. Sin embargo es bastante discutible, por decir lo menos, cuando de lo que se trata es de determinaciones de lo que entendemos como vida buena. Quiero decir que sobre esto sí deberíamos discutir, pues normalmente nuestras definiciones sobre la vida buena tienen consecuencias que atañen a otros. Pero reconozcamos que el subjetivismo axiológico está muy extendido y la mayoría de las personas prefiere asumir ese adagio medieval como válido para todo tipo de valoraciones: para comidas, para vestimentas y para los valores morales. Hay algo de razón en esta defensa de la libertad y respeto por la decisión del individuo. En alguna época pasada, la voluntad del individuo no contaba y era más bien importante el grupo, la familia, la forma o la institución. El humanismo moderno nos ha enseñado a defender el derecho de las personas a elegir desde su voluntad sin imposiciones formales. Repito que esta perspectiva tiene por supuesto su valor. Son objetivamente mejores aquellos matrimonios en el que los propios individuos deciden con quién van a permanecer unidos por el resto de sus vidas, a esos otros matrimonios en el que la decisión es tomada por los padres o la familia o la institución. Estoy plenamente

de acuerdo en que el respeto hacia la libertad individual es un logro del humanismo moderno que debemos preservar y valorar.

Sin embargo, siendo honestos en nuestras apreciaciones, ese respeto hacia la libertad del individuo ha terminado siendo una excusa para un *hacer lo que se me plazca* o para mantener compromisos *mientras me sienta bien* que llega a ser bastante comodón. Los defensores de dicha cultura subjetivista sabrán acusarme de conservador y tradicionalista. Dirán además que los nazis y los fascistas también defendieron dichos valores tradicionales y entonces terminaré tachado de anti-moderno o anti-humanista. Dirán que estoy defendiendo la forma, el compromiso, la institución matrimonial antes que al individuo. Dirán que mis argumentos sostienen la primacía del vínculo matrimonial por sobre las condiciones concretas de una relación que se ha hecho escandalosamente insufrible. En mi defensa diré, en cambio, que hay una diferencia pragmática entre mantenerse tercamente en una relación que es dañina para ambos y desprenderse cómodamente del vínculo matrimonial porque no se está a gusto. Quienes defienden a rajatabla la institución (auténticos anti-humanistas) nunca reconocen tal diferencia y asumen la perspectiva más formal o legalista. Yo en cambio, reconozco la diferencia y sé que, consciente y dolorosamente, algunas parejas requieren por el bien de ambos deshacer el compromiso de unidad que se habían prometido para toda la vida.

Si me preguntaran dónde está la línea definitiva que nos dice que ya no es hora de luchar, sino de disolver el vínculo yo respondería que no la conozco. Creo que ni yo, ni nadie, puede reconocer con exactitud matemática dicha línea. Y es que en este tema no se puede formalizar tanto las distinciones, porque son pragmáticas y no formales. Lo normal es que sea la propia pareja, con una honesta autoevaluación, la que reconozca cuándo traspasó la línea que separa a la fidelidad con la terquedad. Y lo normal también es que las parejas no reconocen la línea divisoria, sino que se reconocen ya habiéndola traspasado porque las condiciones de su matrimonio ya muestran lo insano de la situación.

Pero el tema que estoy tratando no es el de parejas que, con honesta autoevaluación, se reconocen en una

condición insufrible. No tengo mucho que decir sobre ese tema. Estoy reflexionando más bien sobre personas que pertenecen a esta cultura subjetivista y emotivista que se desligan del compromiso con mucha facilidad. Mi acusación de *comodona* es porque creo que en muchas ocasiones aquella cultura no soporta el peso del vínculo, el sacrificio diario o el necesario vencerse a uno mismo sin el cual ningún matrimonio lograría sostenerse. Dicha cultura es la que llena las cifras de familias deshechas y son esas personas las que son capaces de decir “*toda la vida es mucho tiempo*”.

Quienes afirman que sobre valoraciones no hay argumentos que valgan, lo hacen sobre una distinción muy tajante entre *hechos y valores*: una cosa son los hechos y otra muy distinta los valores. Los hechos – dicen – están formados por objetos: mesas, sillas, puertas. Los hechos son objetivos: *el lapicero está sobre la mesa* es un hecho. Pero – afirman ellos – los valores son subjetivos, están formados por emociones. *La fidelidad matrimonial es buena* es una valoración que solo muestra una preferencia o un deseo de quien la sostiene. Por esa razón, porque no se pueden generalizar ni tratar las valoraciones de forma objetiva, no se puede discutir sobre valores y quedan estos restringidos al mero ámbito individual.

Mi posición es contraria a dicha perspectiva y afirmo, por el contrario, que sobre valores sí se puede y debe discutir; ya que éstos contienen en sí elementos objetivos. En primer lugar diré que la distinción tajante entre hechos y valores es ilusa. Los hechos no son tan exactos como parecen creer, suponen perspectiva, interpretación, punto de vista. Si el vaso está medio lleno o medio vacío, si hace calor o frío, si el cielo es gris o azul, si el cuarto está desordenado u ordenado, etc., etc., etc. Todas estas son muestras de hechos cuya exactitud se puede poner en duda. *Los hechos dependen del cristal con que se les mire* es un refrán de la sabiduría popular. La distinción tajante entre hechos y valores depende de ver a los primeros como exactos y a los segundos como inciertos; pero si reconocemos que en la objetivación de los hechos intervienen muchos elementos subjetivos (la perspectiva, el punto de vista o la experiencia del observador) entonces hay que admitir que dicha distinción tajante comienza a desvanecerse.

Por otro lado, la separación tajante de hechos y valores supone pensar a estos últimos como algo meramente subjetivo; algo que depende de los gustos y pareceres individuales y nada más. Sin embargo, eso es cada vez menos cierto. Distintas formas de conocimiento han ido estructurando esquemas en ámbitos que antes parecían puramente subjetivos. Hoy podemos hablar de una ciencia que define, con mucho conocimiento de causa, sobre cuánto o qué debemos comer para mantenernos saludables. La crítica artística se ha vuelto tan profesional que puede esgrimir argumentos que demuestren por qué tal pintura es más bella o por qué tal música es más valiosa. Ya no es una simple cuestión de gustos. Por supuesto que alguien puede refutar y decir que, aunque haya una ciencia de vinos – la enología – tomo este vino porque me gusta y no porque alguien lo señale como el mejor. Esa respuesta, sin embargo, sólo muestra que el ámbito científico sigue alejado de las grandes masas, pero no niega que en cuestión de vinos hay cada vez más conocimiento de causa y menos subjetividad o parecer individual. Pues bien, de la misma forma que para comidas, vinos, arte o cualquier otra valoración, para el tema de las relaciones matrimoniales también podemos sostener que éste ya no es un ámbito meramente subjetivo. Es decir, no es cuestión de gustos o pareceres los que se deben discutir para tomar una decisión sobre cuándo romper el vínculo. Subsisten muchos elementos objetivos que deben ingresar en la discusión: hijos, compromisos, inversiones, salud emocional, madurez, perseverancia, planes mutuos, etc., etc., etc. Por ello también, si la pareja no puede lograr una discusión honesta y calmada respecto de esos temas, es necesario acudir a un profesional en la materia. El solo hecho de pensar que hay profesionales en la materia, ya es un signo de que este no es un tema a *mi antojo*.

La otra cara de la cultura que he acusado de *comodona* es lo que he llamado el *emotivismo*. Significa pensar que los valores o las valoraciones sólo son reflejo de las emociones. Ya he contradicho tal opinión afirmando que también en estos temas hay muchos elementos objetivos a tomar en cuenta. Sin embargo, quiero discutir el emotivismo por otra razón: por el daño que

le hace a la institución matrimonial. La pregunta que debemos hacernos es si el compromiso y la fidelidad matrimonial dependen de cómo me sienta, de mi gusto, de mis sentimientos. En un sentido me imagino que sí, pero nuevamente: no lo es todo. Es más, creo que ocupa la menor parte del tema. Yo estoy convencido que en el tema de la fidelidad matrimonial (como en casi todos los compromisos) la cuestión no pasa por los sentimientos y gustos; sino por la *decisión*. Eso quiere decir que si de gustos se trata, muchas parejas deberían romper sus vínculos cuando les afecta una situación insoportable. Imaginen una señora a los pies de la cama de su esposo enfermo. Recuerdo bien esa imagen porque la he visto hace algunos años. Ella ya tenía para ese entonces cuatro años en la misma situación. Si de gustos o emociones se tratara, habría que tachar de loca a esa señora; por el contrario, la alabamos porque vemos la fuerza de su compromiso. La fidelidad matrimonial no es cuestión de emociones; las promesas en el altar no dicen: cuando me sienta a gusto o cuando mis sentimientos así me lo indiquen. Dicen: *en salud o enfermedad, en la pobreza o en la riqueza...* Podría decir incluso: en los tiempos gratos o en los ingratos. Dejar que la institución del matrimonio dependa de las emociones, es una manera descarada de ir achicando la exigencia de sus compromisos.

Pasaré ahora a una tercera, corta, pero significativa última sección de mi ensayo. Hasta aquí mis reflexiones han concluido que sobre el tema de la fidelidad matrimonial es importante ser realista y no quedarse sólo en el mero romanticismo. Ese realismo, además, nos ha llevado a discutir posiciones subjetivistas y emotivistas como formas dañinas para la vida matrimonial. Es decir, si queremos ser fieles a nuestras promesas hechas en el altar hay que poner mucho de nosotros (decisión) y, si es necesario, acudir a profesionales; porque en estos temas también hay muchos aspectos objetivos que tratar y estos escapan a nuestros gustos y pareceres. Sin embargo, una pregunta aun no respondida es ¿cuánto puede hacer Dios en este asunto? Sobre ese tema trata la tercera parte de mi ensayo.

III

¿Tendrá Dios algo que ver en el tema de la fidelidad matrimonial? Mi primera respuesta, casi automática, es: por supuesto que sí. Tendría que ser así, ya que profesamos nuestros compromisos en el altar. Así pues, tanto Dios como la comunidad jugarán un papel importante en la fidelidad a dichos compromisos. Como no quiero que estas reflexiones se restrinjan a los creyentes, simplemente comparto lo siguiente como una experiencia propia, sin ánimo de generalizar. Mi esposa y yo pertenecemos a la comunidad de evangelización matrimonial *Bodas de Caná*. Dado que nosotros somos un matrimonio relativamente joven en la comunidad, me apoyaré en una entrevista que hice a los esposos Luis y Cledia Suárez, miembros de la coordinación diocesana de la comunidad, una pareja con ya varios años de experiencia y con responsabilidades importantes en la comunidad.

Los esposos Suárez comentan así sobre la importancia de Dios en su matrimonio: *"Dios es la fuente de la que nos nutrimos (...) La presencia de Dios en nuestro matrimonio es fundamental, es decir, no solo es importante, es necesaria, ya que constituye el pilar en la cual se sostiene nuestra unión"*. Durante el tiempo que llevo perteneciendo a la comunidad de Bodas de Caná, he podido reconocer que una de las premisas fundamentales que sostienen la perseverancia de los hermanos en la comunidad es el reconocimiento de que *nosotros solos no podemos*. Esta es una actitud de humildad que a mí me parece bien acertada. ¿Qué empresa humana puede lograr el éxito sin una dosis de humildad? Lo contrario sería la actitud autosuficiente de quien cree que no necesita de nadie. En el matrimonio esa es una creencia patética, ya que el matrimonio es, en su fundamento, una relación de dependencia mutua. La autosuficiencia está descartada de antemano pues lleva consigo el peligro de pensar que mi cónyuge es prescindible. Los hermanos de Bodas de Caná así lo entienden; por eso acuden semanalmente a una reunión que llamamos *comunidad de amor* para juntos compartir nuestros procesos de crecimiento en el compromiso matrimonial. La participación semanal de esta reunión nos ha permitido, a mi esposa y a mí, compartir con otros, experiencias muy similares, solidarizarnos y apoyarnos recíprocamente entre todos. Es como decía líneas arriba: si nuestras promesas fueron ante la comunidad, entonces ella también puede (y debe) jugar un papel

importante en el cumplimiento de las mismas. Y verdaderamente es satisfactorio saberse apoyado en las tantas formas de flaquear que son comunes en la vida matrimonial.

Algunas personas pensarían que esto es como una terapia de grupo. Pues les aseguro que no es así. En la terapia de grupo hay una confianza en la ciencia y en un profesional. En la *comunidad de amor* la confianza está puesta en Dios. Nadie en la comunidad pretende tener una respuesta definitiva a algún problema tratado. Nadie es, ni por su inteligencia ni por su experiencia, un sabelotodo en este tema. Solo confiamos en que Dios *lo ha hecho*. Alguien podría decir que eso es irracional, a mí me parece perfectamente racional. No creo que Dios actúe anti-naturalmente, sino que Dios se vale de distintos instrumentos naturales para solucionar el problema, para hacer que una ira desmedida se convierta en un beso amoroso. Algunos lo llamarán suerte, otros dirán que somos nosotros mismos, yo lo llamo providencia.

Según los esposos Suárez, la presencia semanal en la *comunidad de amores* con el fin de *"nutrirse"*. La palabra de Dios, el rezo del rosario y el amor fraternal de todos los miembros permite a cada matrimonio fortalecerse en sus compromisos y gozar de un momento dedicado íntegramente a la vida matrimonial. En nuestros día a día, es mucho más común la preocupación por nuestra responsabilidad de padres, pero es muy fácilmente olvidado nuestro compromiso marital. La fidelidad a estas promesas del altar, como todas nuestras otras responsabilidades, requiere también de nuestro empeño y preocupación.

Termino citando una textualmente una de las respuestas que los esposos Suárez brindaron en la entrevista. Cuando se les preguntó qué significaba *amarte y respetarte toda la vida*, ellos respondieron: *"Es la promesa de amor; teniendo como testigo a Dios, que hacemos los esposos al contraer matrimonio. Significa donar su vida el uno al otro; en otras palabras se establece una pertenencia mutua. Es una renuncia voluntaria a su propia vida, para aceptar pertenecer a su cónyuge. Por esto decimos que el amor es una decisión, tomada conscientemente, de pertenecer al cónyuge, dando lo mejor de sí como si fuera para sí mismo, muy a pesar de todas las circunstancias que toque afrontar"*.



BLANCO

SOBRE LA MUERTE Y EL MORIR: ASPECTOS ÉTICOS

ABOUT DEATH AND DYING: ETHICAL ASPECTS

Patrick Wagner Grau¹

RESUMEN: Los cambios ocurridos en la sociedad contemporánea han llevado a que el tema de la muerte sea visto desde una perspectiva cada vez más alejada de los vínculos familiares y afectivos, tratando de evitar tratarlo como algo natural y más bien tendiendo a ocultar sentimientos o manifestaciones de dolor. Se habla de una nueva cultura de la muerte que despersonaliza el problema. Asimismo el trato dado a los pacientes terminales en los hospitales tiene esa misma connotación de lejanía. Se trata más bien de recuperar los vínculos afectivos con los enfermos en un trance en el que más necesitan del apoyo y compañía que sus familiares les puedan brindar.

Palabras clave: Cultura de la muerte, tanatología, ayudar a morir

ABSTRACT: Changes in contemporary society have made the topic of death be seen from a perspective which is more and more distant to family and affective bonds by trying to hide feelings or manifestations of pain, and avoiding dealing with it as something natural. A new culture of death which depersonalizes the problem is dealt with today. Likewise, treatment given to terminally ill patients in hospitals has that same connotation of distance. What should be done is to recover the affective bonds with patients in the critical moment that they mostly need the support and company that their relatives can provide them with.

Key words: Culture of death, thanatology, help to die.

En 1963, se publicó en USA un libro que pronto se convirtió en best-seller. Su autora, Jessica Mitford, le había puesto un título sugerente: *El estilo de muerte americano (The american way of death)*. La autora puso el dedo en la llaga de un problema latente en la sociedad estadounidense sobre el que se hablaba muy poco.

De la misma forma que hay un estilo de vida característico de la cultura norteamericana, que ha influido marcadísimamente en otros países -la cultura consumista de la Coca-Cola y de los blue jeans-, existe también un estilo de muerte que se ha ido difundiendo, aunque de una forma no tan marcada, en otros países.

¹ Médico internista – Bioeticista, Doctor en Medicina y Filosofía. Docente y Miembro del Consejo Asesor del Instituto de la Familia de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. pwagner2310@yahoo.es

La doctora Mitford aporta una serie de datos concretos que van todos ellos en la misma dirección: la muerte estaba enmascarada en la sociedad más poderosa e influyente del mundo, como si fuese un suceso pornográfico que hubiese que ocultar celosamente, no sólo a los niños y menores de edad, sino a toda la población. Mitford cita muchos ejemplos de ese estilo de muerte americano. Su crítica va especialmente dirigida a los llamados *Funeral Homes*, esos centros que han contribuido a crear el típico estilo de muerte americana: la apariencia de las salas o velatorios es equiparable a la de salones en los que se celebran ciertas veladas benéficas. La costumbre estadounidense de embalsamar a los cadáveres - que incluso llevan los anteojos puestos- incide en ese enmascaramiento del hecho de la muerte que se transforma en una especie de acontecimiento social de la vida.

Sin embargo, este estilo de muerte americano no es sólo privativo de aquel país, sino que ha trascendido a otros muchos y ha penetrado igualmente en nuestra cultura de la muerte. En los últimos años, los *Funeral Homes* han sido importantes a nuestras ciudades, y hemos creado nuestros propios tanatorios o tanatosalas. Hay razones claramente prácticas en esta difusión de las tanatosalas: los hogares suelen ser muy estrechos para el aluvión de familiares y amigos que suelen acudir a las reducidas viviendas, pero nos parece que este alejamiento de los muertos del hogar va a incidir y está ya incidiendo en nuestra cultura de la muerte. Esta deja de ser un hecho casero, hogareño y familiar, para entrar en el anonimato de esa fila de salas, pulcramente cuidadas, en que el cadáver queda separado por cristales de la cercanía de los vivos.

Muchísimos datos apuntan en la misma dirección: la muerte es, para nuestra cultura, un hecho oculto y escamoteado, casi pornográfico, del que no es correcto hablar, como si se tratase de un tema de mal gusto. Nuestra cultura llama paradójicamente *seguro de vida* a lo que en realidad es un seguro de muerte. Curiosamente, aún los movimientos en favor de la eutanasia califican como *Living-Will*, como testamento vital, lo que es verdaderamente un testamento de muerte, ya que las peticiones que incluyen no se refieren a la vida, sino a la proximidad de la muerte. (Gafo, 1996)

Es llamativo cómo los medios de comunicación suelen evitar la palabra *cáncer*; a la que sustituyen por la expresión de *larga y dolorosa enfermedad*. Nos parece que este hecho no es casual: probablemente la palabra *cáncer* es la que más suscita lo que la muerte conlleva de doloroso e inevitable, lo que la condena a ser hecha tabú y evitada. Nos parece que el gran impacto del fenómeno del SIDA en los medios de comunicación tiene que ver con ese proceso: la difusión del virus de la inmunodeficiencia humana ha significado muchas cosas en la última década, pero una de ellas es la resurrección del viejo y enterrado fantasma de la muerte que parecía ensombrecido por el avance de la medicina. El SIDA es la insólita representación de la muerte medieval con la azada en sus manos, en mitad del mundo de la electrónica, porque la omnipotente medicina tiene que reconocer que, a pesar de sus avances, no tiene nada que hacer para prevenir con una vacuna o curar con un tratamiento al enfermo de SIDA (al menos, por el momento).

Los grandes hospitales son también expresivos de esa situación de ocultamiento y escamoteamiento de la muerte. Son instituciones creadas de espaldas a un hecho que, se quiera o no, forma parte de la realidad cotidiana.

Últimamente se ha modificado la situación, pero hasta no hace mucho, en varios grandes hospitales, faltaban indicadores expresivos para saber orientarse en la búsqueda de los velatorios; como si no formase parte de la vida del hospital algo que afecta quizá a más de 20 personas diariamente y a muchísimas más que quieren visitarlas. He visitado clínicas privadas en las que los velatorios están situados de tal forma que para entrar a ellos hay que atravesar pasillos sucios, incluso entre los tachos de basura.

Todos estos hechos no son casuales, sino reflejo de una situación general de falta de integración de la muerte en las coordenadas de la cultura del hombre de hoy. Algo que se refleja también en el hecho del duelo ante la muerte de un ser querido. Es lógica la superación de aquellos negros lutos rigurosos, especialmente marcados en las zonas rurales, donde las mujeres jóvenes iban empalmando un luto con otro hasta llegar a la vejez. Pero no nos parece lógico el tabú del duelo,

del sentimiento y del llanto, como si socialmente fuesen realidades vergonzosas y de mal gusto. Nuestra cultura acepta muestras estilizadas y sobrias de dolor, pero se rechaza que una persona exprese con patetismo su sufrimiento por la pérdida de un ser querido. Los anteojos oscuros que suelen llevar en estas situaciones los famosos o famosas de turno son sumamente expresivas de ese tabú cultural que pesa sobre las lágrimas y el duelo.

Desde hace aproximadamente veinticinco años, el tema de la muerte comienza a preocupar, sobre todo en el país que había especialmente desarrollado su propio *estilo de muerte*. Desde hace ya varios años, morían en USA más del 80% de las personas en instituciones hospitalarias (Kübler-Ross, 1969). Con mucha frecuencia, la asistencia científica y técnica es muy costosa y sofisticada, pero las deficiencias humanas son gravísimas, y comienza a surgir el interrogante de que no sólo hay que cuestionar el estilo de muerte de la cultura estadounidense, sino que es menester buscar un *arte de morir* en el seno de una cultura, tecnológicamente muy avanzada, pero incapaz de saber prestar la ayuda que requiere el ser humano concreto que se enfrenta con las páginas finales de su existencia (Kübler-Ross, 1969)

La civilización occidental, que estaba desarrollando un *arte del bien vivir*, en torno a una economía de consumo, carecía de un *arte del bien morir*, capaz de ayudar al que se aproxima a la muerte. Surge así una nueva ciencia, la tanatología. (Jomain, 1987)

Comienzan a aparecer publicaciones, revistas especializadas, cursos de formación y de divulgación, que abordan y estudian científicamente el tema de la muerte y de la ayuda al moribundo. A mediados de los años 70, ya se afirma que en los últimos diez años se había escrito más sobre la muerte que en toda la anterior historia humana. Se actualiza aquella literatura medieval, la *ars moriendi*, que parecía ser una página arrumada de nuestro pasado. Se comienza a confesar humildemente que el hombre técnico y secular del siglo XX necesita una nueva *ars moriendi*, para saber afrontar la muerte y poder ser ayudado ante su proximidad,

Un nombre sumamente importante en todo este proceso es el de la Dra. Elisabeth Kübler-Ross, nacida en Suiza y afincada en USA. En los años 60 se comienza a interrogar sobre cómo están viviendo su situación los enfermos terminales, cuáles son sus deseos, qué ayudas reciben. Ella misma cuenta cómo se dirigió a un hospital de Chicago, de más de 600 camas, proponiendo hacer una serie de entrevistas a pacientes próximos a la muerte con vistas a conocer su situación y sus deseos. La dirección del hospital se negó inicialmente a aceptar su propuesta, aludiendo a la falta de enfermos terminales en un hospital de 600 camas, una muestra más del estilo de muerte americano. Finalmente, la Dra. Kübler-Ross consiguió vencer estas resistencias y comenzó a realizar sus conocidas entrevistas, acompañada y ayudada por otros miembros del personal hospitalario, para tratar de conocer los sentimientos y las expectativas de los enfermos próximos a la muerte (Kübler-Ross, 1969)

On Death, and Dying (Sobre la muerte y moribundos) es el título de la publicación primera y más conocida de Elisabeth Kübler-Ross. En ella, refleja los resultados más importantes de su trabajo. Se han criticado algunos aspectos de su obra – especialmente en torno a las fases de las que enseguida hablaremos –, pero nadie puede discutir el valor de este trabajo pionero que se basa en un diálogo mantenido día a día con un número importante de pacientes terminales. Las más importantes aportaciones de la obra de la Dra. Kübler-Ross son las siguientes:

- La gran mayoría de pacientes terminales se mostró muy dispuesta a colaborar con el tipo de seminario dirigido por la investigadora. Únicamente el 2% de los enfermos terminales se negó a las conversaciones propuestas. Ello parece significar que la mayoría de los enfermos necesitaba exponer abiertamente sus temores, angustias y esperanzas, y que valoraba positivamente la posibilidad ofrecida de poder comunicarse (Kübler-Ross, 1969)
- La doctora llega a la conclusión que la mayoría del personal sanitario no sabe ayudar al enfermo terminal ni es capaz de relacionarse abiertamente con él. Considera que el miedo y la angustia ante la

muerte bloquean una relación personal con el paciente en la que se pueda abordar abiertamente la situación de este último. Los mismos capellanes religiosos - sean ministros católicos y protestantes o rabinos judíos- tampoco se relacionan en general con el enfermo. Acuden al ser llamados, pero se suelen limitar a pronunciar oraciones sobre el enfermo o leer textos sagrados, sin entablar una relación interpersonal con el paciente.

- La propia familia no sabe ni es capaz de prestar la ayuda necesaria al enfermo, en general suele bloquear la información y crear en torno al paciente un conjunto de mentiras y de medias verdades que llevan a un aislamiento de aquél. El enfermo terminal percibe, con mucho más frecuencia de lo que suele pensarse, la realidad de su situación, pero intuye, al menos implícitamente, que no debe expresar sus sentimientos, ya que ello provocaría un mayor aislamiento y un retiro de la persona cuya ayuda necesita. Todo ello lleva a la creación de una cortina de mentiras que no hace sino intensificar el aislamiento del enfermo y aumentar las dificultades de comunicación (Kübler-Ross, 1969)

- Un aspecto muy importante de la obra de la Dra. Kübler-Ross es el de las fases por las que, en su opinión, atraviesa el enfermo terminal. Notemos que la doctora suizo-estadounidense escribe desde un país en donde la tendencia general es la de informar al paciente sobre su verdadera situación. Según ella, se pueden citar las siguientes fases:

- Fase de negación. A pesar de que se le haya podido informar sobre su pronóstico médico, el enfermo niega la realidad que se le ha puesto ante los ojos: puede tratarse de una equivocación en el diagnóstico, escamotea el hecho que se le ha presentado.
- Fase de ira. El enfermo se manifiesta agresivo, se pregunta por qué la enfermedad le afecta precisamente a él. Con cierta frecuencia, descarga esa agresividad en sus seres queridos, en el personal sanitario... Es importante que

éstos sean conscientes de que se han convertido en chivos expiatorios sobre los que se descarga la agresividad del enfermo y que, en realidad, la ira del enfermo va dirigida contra sí mismo y su propia situación y no contra las personas que lo están atendiendo.

- Fase de negociación. Es característico de esta fase el que el enfermo asume la proximidad de su muerte, pero pide implícitamente ciertos plazos. En personas religiosas, es frecuente la oración pidiendo a Dios que los mantenga en vida, por ejemplo hasta la boda de un hijo. Para la Dra. Kübler-Ross, esta fase es muy importante, porque implica una primera aceptación de la muerte, un comenzar a mirar cara a cara un fin que se acerca.
- Fase de depresión. El enfermo pierde interés por el mundo que le rodea; le molesta la vitalidad que percibe a su alrededor; se siente profundamente postrado, sin ganas de hablar, de comunicarse, de luchar...
- Fase de aceptación. Sería la fase final del proceso, en la que el enfermo asume y acepta en paz su situación. Para la Dra. Kübler-Ross, lógicamente, el ideal es que el paciente terminal pueda llegar a este estado de ánimo en el que será de gran ayuda la actitud de las personas que lo rodean.

Naturalmente, no deben entenderse estas fases como compartimentos estancos, desde las que se pasa automáticamente a las sucesivas. Las fases marcarían las prevalencias de la situación interior del paciente. Lógicamente, hay retrocesos hacia fases precedentes, yuxtaposición de las actitudes características de las fases descritas, etc. La obra de la profesora Kübler-Ross viene a significar la necesidad de que nuestra cultura debe elaborar su propia *ars moriendi*. El escamoteamiento cultural de la muerte, el miedo y la angustia ante la misma, que experimenta con muchísima frecuencia el hombre actual, le bloquean su capacidad de acompañamiento al paciente terminal. Se

hace necesario desenmascarar nuestras actitudes ante el enfermo próximo a la muerte: no sólo brotan de la compasión hacia aquél, también reflejan nuestra compasión hacia nosotros mismos, nuestros propios miedos y angustias ante la muerte. (Kübler-Ross, 1969)

Nos parece que los escritos de la Dra. Kübler-Ross han sido y están siendo sumamente importantes porque, en el fondo, han cuestionado y quebrado ese estilo de muerte americano. Han hecho ver la necesidad de cuestionar un estilo de muerte rodeado de costosos y sofisticados aparatos, pero vacío de humanidad y de compañía. Se podrán discutir las fases del enfermo terminal tal como vienen presentadas por la investigadora, pero su intuición fundamental de que el hombre de nuestro tiempo necesita aprender a morir y que nuestra cultura está vacía de esa *ars moriendi* que en generaciones pasadas ha significado una aportación sumamente importante a esa nueva ciencia de nuestro tiempo, la tanatología. (Wagner, 1994)

La palabra *Sterbehilfe*, ayuda a morir es una expresión frecuente en la bibliografía alemana sobre la muerte y la eutanasia. Es éste el título de una obra importante de uno de los autores más importantes sobre bioética en el mundo europeo, el profesor de Nimega, Paul Sporken. (Sporken, 1979)

Porque la *ayuda a morir* se ha convertido en una palabra clave en el afrontamiento actual del hecho de la muerte. Nuestra sociedad no puede seguir manteniendo las actitudes ante la muerte y ante el moribundo que se habían difundido en nuestro próximo pasado. Han surgido grandes críticas especialmente dirigidas contra los grandes centros hospitalarios: contra esos ingentes edificios de cristal y de cemento, pero brutalmente deshumanizados y en donde un porcentaje cada vez mayor de seres humanos viven las últimas fases de la vida. Hay grandes críticas hacia la deshumanización de las UCIs, hacia la muerte intubada. Existe una creciente insistencia en volver a transferir la muerte a los hogares, donde el moribundo puede vivir en su propio y habitual entorno, rodeado de los suyos.

La masificación de los grandes hospitales significa una importante dificultad para ese ayudar a morir. Hay estudios, referidos a enfermeras -pero también aplicables a otros profesionales de la salud-, que muestran que aquéllas están por término medio sólo la mitad del tiempo en las habitaciones de enfermos irrecuperables y próximos a la muerte que el dedicado a los demás enfermos. Este dato es significativo, ya que nos parece reflejar la angustia ante la muerte y ante lo irreparable, existente en los profesionales de la salud que les lleva a dedicar menos tiempo precisamente a aquellos enfermos que, en principio, más necesidad tienen de ayuda. Hay también estudios, realizados en USA, que muestran que entre los estudiantes de medicina es estadísticamente significativo el porcentaje de los que tienen importantes niveles de angustia ante la muerte, lo cual puede haber influido en la elección de sus estudios. De la misma forma que no puede ser buen educador sexual aquél que tiene mal integrada la sexualidad, tampoco puede normalmente ayudar a *bien morir* el que tiene mal asumida la realidad de su propia muerte.

Un capítulo importante en esa ayuda a morir es el tema de la información al enfermo acerca de su situación. En el mundo europeo, a diferencia de USA, la tendencia más generalizada es a no informar al enfermo *sobre su situación* aunque sí se suele informar a sus familias; si bien esta tendencia a no informar al interesado puede estar remitiendo en alguna manera. Los autores que abordan este tema llegan a la conclusión que la tendencia general, con sus lógicas excepciones, debe ir en la dirección de la información y no en la de la desinformación. (Sádaba, 1991a; Sádaba, 1991b; Thielicke, 1998)

Dentro de esta tendencia general hacia la información, se insiste en que debe darse en forma dosificada. También se insiste en la necesidad de que la información nunca debe cerrar una puerta a la esperanza: ello no constituye un engaño al enfermo, ya que la medicina no es una ciencia exacta y sus pronósticos no se cumplen siempre. Es importante, además, que el enfermo no deseche esa esperanza: el deseo de vivir, la esperanza de recuperación, son

factores positivos muy importantes en el curso de la enfermedad . (Sádaba, 1991a; Sádaba, 1991b; Vorgrimmler, 1994)

Sporken afirma que no es correcto el planteamiento desde los esquemas de información/no información . La clave está en el *acompañamiento al enfermo*. Hay que saber estar cerca de él, ser capaces de sostener su mirada y apretar su mano. Esta proximidad al paciente es la que irá dando la clave para saber qué es lo que desea el enfermo conocer, cuándo hay que hacerle alguna comunicación importante, en qué momentos hay que recortarle su optimismo y en cuáles, por el contrario, es menester impulsar su esperanza. (Sádaba, 1991b)

Ayudar a morir significa ante todo y sobre todo, no grandes conocimientos técnicos ni psicológicos, sino tener la capacidad de saber estar cerca, de superar la propia angustia -ante la muerte del otro que nos recuerda nuestra propia muerte o la que se nos suscita ante las situaciones que no tienen solución-, de mostrar cordialidad y ternura al que vive el trance duro del final de sus días (Sádaba, 1991b). Ayudar a morir significa también saber estar cerca de los familiares del enfermo. Son éstos, normalmente, los que más podrán ayudar a aquél y los que más tiempo pasan con él, en muchos casos. Son personas que necesitan también ser ayudadas, porque experimentan la angustia de la pérdida del ser querido y pueden surgir en ellas sentimientos de culpabilidad por su conducta pasada con el enfermo. Precisan una ayuda que, indirectamente, va a favorecer al propio paciente. Es éste un capítulo generalmente olvidado en los grandes centros hospitalarios. Nos parece importante hacer también mención a la forma de informar, concreta y periódicamente a los familiares, sobre la situación de los pacientes que se encuentran en las UCIs.

Sporken añade un aspecto importante en el tema de las fases del enfermo terminal. Subraya que la Dra. Kübler-Ross escribe desde USA en donde la tendencia general es a informar al paciente. En la situación europea, frecuentemente caracterizada por una falta de información al paciente, habría que hacer preceder las siguientes cuatro fases -según Sporken- a las indicadas por la Dra. Kübler-Ross.

- Fase de ignorancia. En esta primera fase, el desconocimiento del enfermo sobre la gravedad de su situación puede ser mayor o menor, aunque normalmente la familia sí ha recibido una información más o menos pormenorizada del diagnóstico y previsible pronóstico del enfermo.
- Fase de inseguridad . El enfermo atraviesa por períodos de angustia y tristeza que alternan con otros de optimismo y esperanza sobre su recuperación física. Estos cambios de estado de ánimo pueden ser sumamente frecuentes. A veces el enfermo busca salir de su incertidumbre haciendo preguntas, más o menos veladas, a personas relativamente alejadas. Con cierta frecuencia, el enfermo no pregunta directamente al médico o a sus parientes más próximos sino a otras personas.
- Fase de negación implícita. El enfermo sospecha más o menos su situación. Sin embargo la niega, no quiere aceptarla, no reconoce en sí mismo la presencia de síntomas que calificaría de graves si los observase en otro paciente. Incluso realiza planes nuevos, hasta entonces desconocidos . Sporken considera esta fase como una oposición inconsciente del enfermo a su creciente experiencia de la gravedad de su situación.
- Información de la verdad. Para Sporken no hay que comunicar siempre absoluta y necesariamente la información al enfermo: puede darse una ayuda real, aunque no se le diga la verdad. Sin embargo, mantener sistemáticamente el secreto puede bloquear la comunicación . (Sádaba, 1991b; Wagner, 1994)

Si se ha informado la verdad de la situación, entrarían entonces en juego las fases de la Dra. Kübler-Ross descritas anteriormente (Sádaba, 1991b)

CONCLUSIÓN

Podemos afirmar que las posturas de los doctores Kübler-Ross y Sporken son sumamente matizadas en

el tema de la comunicación de la verdad al enfermo. Los dos optan preferentemente por la información, con las características antes subrayadas, más que por la no-información. También consideran que se puede ayudar al paciente terminal y se le puede acompañar, aunque no se le dé información. Subrayan continuamente la necesidad de una actitud de prudencia, de tener en cuenta la situación psicológica del enfermo. Ayudar a morir significa en primer plano tener la capacidad de acompañar y de saber estar cerca emocionalmente del paciente. En este contexto general, el tema de la información debe situarse en un segundo plano. (Solidoro, 1999; Sádaba, 1991b; Thielicke, 1998; Vorgrimmler, 1994; Wagner, 1993)

Pero ambos autores rechazan esa tesis generalizada en algunos ambientes médicos y hospitalarios y que es compartida por la mayoría de las personas próximas al enfermo: que el ideal es que el paciente muera en un desconocimiento de su situación real, al margen de un proceso que a nadie afecta tanto como a él mismo. Esta actitud es exageradamente paternalista y convierte al enfermo en un menor de edad en un trance fundamental de su existencia. Y, sobre todo, una clara consecuencia de la obra de la Dra. Kübler-Ross, es la constatación de que esta actitud, a primera vista filantrópica, fácilmente se convierte en una situación en que *“se le bloquean al enfermo sus deseos de comunicación y el de poder compartir sus miedos, angustias y esperanzas”*. Una actitud pretendidamente humanitaria puede llevar a una deshumanización de la situación del paciente. Por otra parte, la aceptación de las Cartas de los Derechos de los Enfermos, que reposan sobre el pilar del consentimiento informado, apuestan claramente por esta línea de información al paciente. Se reconoce el derecho del paciente a ser informado. Este derecho debe ser respetado, salvo lógicamente en el caso en que el propio enfermo no quiera recibir esa información. Habría que añadir el llamado privilegio terapéutico como una segunda excepción: el médico puede bloquear la información si considera que puede ser terapéuticamente perjudicial para el enfermo. Sin embargo, hay que reconocer que existe el peligro de generalizar o dar una excesiva extensión a este privilegio terapéutico. Hay que afirmar

que el primer derecho del enfermo es a seguir siendo una persona adulta y libre, a la que se le preste ayuda, pero sin negarle a priori su capacidad de decisión. El privilegio terapéutico puede llevar a ciertas excepciones en la comunicación de la información al paciente, pero, de ninguna forma, puede convertirse, en la práctica, en una regla general que prive sistemáticamente al paciente de su derecho a ser informado. (Solidoro, 1999; Wagner, 1994)

Hace más de 20 años, el Ministerio de Sanidad francés hizo público un informe de expertos sobre las relaciones entre el personal sanitario y la muerte. Nos parece que las conclusiones de este informe siguen siendo extraordinariamente valiosas y continúan poniendo el dedo en la llaga de un grave problema que aqueja a nuestras sociedades técnicamente evolucionadas.

Las principales conclusiones de este informe son las siguientes:

- No se debe seguir escamoteando el hecho de la muerte: Hay que evitar a toda costa ocultar la muerte, y devolverle su lugar en la vida. Como el nacimiento, la muerte forma parte de los acontecimientos naturales. La sociedad actual no debe seguir desnaturalizando y volviendo tabú la muerte como si no formase parte de la vida. El informe reconoce que los medios de comunicación fomentan una representación ficticia de la muerte. Al contrario, la aceptación de la muerte y su reinserción natural en la vida social facilitan la formación de todos los que deben afrontarla. Esta tarea no será fácil: reintroducir la muerte en la vida social es obra de larga duración, pues se opone a tendencias muy arraigadas. Recientemente he leído que, en algunas escuelas de Estados Unidos, se comienza a dar a los niños una educación tanatológica, una educación para la muerte. Puede ser un buen camino. Fácilmente se oirán voces contrarias, considerándolo de mal gusto., pero es menester recordar expresiones y actitudes similares cuando se comenzó a hablar de la necesidad de educación sexual en la escuela, que hoy aparece

como indiscutible. ¿Por qué educar para *Eros* y no para *Thanatos*?

- Existe una constatación general de las importantes deficiencias de los grandes centros hospitalarios: el informe cita la falta de atención a las familias de los enfermos, la insuficiente comunicación aportada por los médicos, los retrasos en avisar a las familias sobre el agravamiento del paciente, las incomodidades de las salas de espera, el que no se permita a los familiares estar junto al moribundo en sus últimos momentos... Hay que reconocer que todas estas deficiencias siguen desgraciadamente en pie en no pocos hospitales (Montori, 1996; Sádaba, 1991^a; Solidoro, 1999; Ward y Tate, 1994)
- El tema de la información al paciente está, según el aludido informe, mal planteado, ya que no existen ni un saber ni una ignorancia absolutos. Hay una información que compartir y una serie de cuestiones que ni el médico ni el enfermo pueden eludir. Sin embargo, es preciso desterrar de una vez para siempre la mentira, pues el enfermo sabe siempre en lo más íntimo a qué atenerse. (Sádaba, 1991^a; Solidoro, 1999; Ward y Tate, 1994)
- El informe afirma explícitamente que “*todo hombre tiene derecho a vivir su propia muerte*”. Los demás no tenemos derecho a prohibir al enfermo que elija - en la medida que ello es humanamente posible - su propia muerte. Ninguna persona ni institución está legitimada para apropiarse de la muerte del otro. Esta es la última oportunidad para que el hombre ejerza su libertad. Pero, al mismo tiempo, este enfrentamiento individual con la muerte no significa que se deba morir en aislamiento. Es verdad que morimos solos y que cada uno tiene su propia muerte, pero la muerte debería ser un acto solidario. El enfermo terminal puede exigir que no se le moleste, pero nadie quiere morir rechazado por los demás. En este contexto el informe alude al valor de la muerte en el hogar: El hecho de estar en un marco familiar en medio de los suyos, da quizá a la muerte un carácter más normal. Muchas personas prefieren, por estas razones, morir en su hogar. El hospital conlleva un mejor tratamiento de la

enfermedad, pero corta, al mismo tiempo, muchos lazos humanos del paciente. Un problema peculiar se centra en las Unidades de Cuidados Intensivos, en las que el enfermo está conectado a una infinidad de aparatos, pero desconectado de su entorno familiar. (Sádaba, 1991b; Thielicke, 1998; Wesley B. and al., 1995)

- Finalmente, un último punto abordado por el informe, se refiere a los ancianos, abandonados con cierta frecuencia en los hospitales, sea porque carecen de familia o porque ésta no los atiende. Se alude a la frecuencia con que los familiares se libran del paciente anciano descargando en la colectividad el peso que supone y ni siquiera intentan visitarle: problema del que se habla recurrentemente cada cierto tiempo. Por estas razones, el informe considera que es bueno que el anciano esté en salas comunes, donde experimente menos su soledad. Al parecer, las personas de edad desean, más de lo que el grupo pensaba, permanecer en salas comunes, antes que en habitaciones de dos o tres personas. (Sádaba, 1991b; Thielicke, 1998; Wesley B. and al., 1995)

Nos parece que el informe sigue manteniendo su actualidad, a pesar de los años transcurridos, y que las recomendaciones que contiene continúan siendo un reto para nuestros modelos de salud. Nos parece importante insistir, sobre todo, en que debe crearse una intensa conciencia entre los profesionales de la salud sobre la relevancia de la humanización en su relación con el paciente. En los hospitales existe una grave desproporción entre los medios técnicos utilizados y los niveles de atención humana al enfermo. Esta misma situación se da en los estudios previos de medicina o enfermería: en nuestro país se otorga un reducidísimo relieve a la preparación humanística de los profesionales de la salud.

Las reflexiones precedentes han ido marcando la necesidad de afrontar la discusión sobre la eutanasia en un contexto más amplio. No se puede separar la polémica sobre los aspectos éticos o legales de la eutanasia y la forma cómo nuestra cultura está abordando el tema de la muerte. (Aries, 1983; Jomain, 1987)

En el prefacio de un libro dedicado a los hospicios se narra la muerte de un paciente, al que la enfermera de guardia encontró muerto en la Unidad de Cuidados Intensivos, después de que él mismo se hubiese desconectado las conexiones. Había dejado una nota escrita: “*Doctor, el enemigo no es la muerte; el enemigo es la falta de humanidad*”. Es éste el gran reto de la cultura actual: reintroducir con naturalidad el hecho de la

muerte en nuestros esquemas mentales y saber aceptar algo tan fundamental, algo que lo han asumido ciertos pueblos primitivos y también el hombre medieval: la conciencia de nuestra mortalidad y la necesidad de introducir humanidad y compasión verdaderas en el trance del paso de la vida a la muerte. (Aries, 1983; Gafo, 1996; Jomain, 1987)

REFERENCIAS

Aries, Ph. (1983) *El hombre ante la muerte*. Madrid: Taurus

Gafo, J. (1996) *Muerte: la cultura actual*. Navarra: Ed. Verbo Divino

Jomain C. (1987) *Morir en la ternura*. Madrid: Ed. Paulinas

Kübler-Ross, E. (1969) *On Death and Dying*. N.Y.: Macmillan Co, Publishers, pp. 113 — 122.

Montori, I. (1996) *La eutanasia*. Lima

Sádaba, J. (1991a) *Saber morir*. Lérida: Eds. Libertarias/Prodhufi

Sádaba, J. (1991b) *Sterbehilfe*, Sal Terrae. Santander

Solidoro, A. (1999) El médico, la muerte y el morir, en: *Diagnóstico*, Vol. 38, N0 1, enero, febrero. Lima

Thielicke, H. (1998) *Mit dem Tode leben*. Barcelona

Vorgrimmler, H. (1994) *Der Mensch als zum Tode sein Wesen*. Herder, Freiburg i Breisgau

Wagner, P. (1993) La Eutanasia (1era y 2da Parte) en: *Medicina al Día*, Nos. 3 y 4, Lima

Wagner, P. (1994) El morir con dignidad en: *La Revista Médica*, Vol. 2, Lima

Ward BJ, Tate PAA. (1994) *Attitudes among NHS doctors to request for euthanasia*, *BMI*, 308.1332-4

Wesley B. and al. (1995) *The palliative medicine*. Elsevier, pp. 215 — 241.

BLANCO

PRAGMATISMO Y CRISTIANISMO

PRAGMATISM AND CHRISTIANISM

Entrevista al Dr. Jaime Nubiola, Universidad de Navarra.

An interview to Dr. Jaime Nubiola, Universidad de Navarra

Richard Antonio Orozco C.

En esta entrevista, el Dr. Jaime Nubiola, uno de los más importantes estudiosos del pragmatismo en España y de gran influencia en las universidades latinoamericanas, aclara la posibilidad de un encuentro entre el cristianismo y el pragmatismo. Este último es quizá una de las tendencias más en boga en el ámbito de la filosofía occidental y, por lo mismo, una interpelación inevitable para el pensador cristiano honesto. Aquí, el Dr. Nubiola afronta el tema desde una experiencia bien personal, pues siendo él mismo cristiano comprometido, se ha vuelto también un representante emblemático del pragmatismo iberoamericano. El Dr. Nubiola es director del Grupo de

Estudios Peirceanos de la Universidad de Navarra que es actualmente un referente significativo para el estudio del pragmatismo en lengua castellana. Además de haber ocupado cargos importantes en la Universidad de Navarra, el Dr. Nubiola es hoy Director de la revista Anuario Filosófico. Aunque conocí personalmente al Dr. Nubiola en el mes de febrero, la entrevista tuvo lugar de manera virtual durante el mes de abril. Para hacer más claro el tema tratado, la entrevista ha sido subdividida en cuatro secciones.

EL PRAGMATISMO

1. Comencemos con una pregunta simple. ¿Qué es el pragmatismo? Quisiéramos que nos lo explique de manera sencilla.

El pragmatismo es una corriente filosófica iniciada a finales del siglo XIX por el lógico y científico norteamericano Charles Sanders Peirce (1839-1914). El pragmatismo fue desarrollado y difundido por William James, John Dewey y otros. Durante las dos primeras décadas del siglo XX fue objeto de notable interés en los círculos intelectuales tanto de América como de Europa. Llegó a atraer la simpatía de personalidades filosóficas tan dispares como Giovanni Papini y Giovanni Vailati en Italia, Miguel de Unamuno y Eugenio d'Ors en España o Pedro S. Zulen



Dr. Jaime Nubiola

en Perú (Quintanilla et al., 2009). A finales del siglo XX ha vuelto a recibir una atención destacada en el panorama filosófico contemporáneo, gracias a la renovación pragmatista que Willard V. O. Quine, Hilary Putnam, Richard Rorty y Robert Brandom han llevado a cabo en el seno de la filosofía analítica, y al trabajo de Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas en la filosofía continental europea. Además, se ha llegado a identificar algunas peculiaridades temáticas y estilísticas en la segunda etapa de Ludwig Wittgenstein que guardan una notable afinidad con la tradición pragmatista.

No es fácil definir el pragmatismo, pero quizás una manera sencilla de presentar su núcleo principal es la que a veces empleaba el propio Peirce apelando al dicho evangélico “por sus frutos los conoceréis” (Mt. 7, 16). El pragmatismo es una tradición filosófica opuesta a la filosofía moderna que soñó en un acceso directo e intuitivo a la esencia de las cosas. El pragmatismo sostiene, en cambio, que accedemos a las cosas a través de sus efectos, de sus consecuencias, tal como nos lo muestran tanto la práctica científica como nuestra experiencia cotidiana.

2. *Richard Rorty ha planteado la necesidad de un pragmatismo sin-método, y tras él muchos otros prefieren ver al pragmatismo como una tendencia, como un enfoque, para evitar de esa manera plantear un método pragmatista, ¿qué cree usted?, ¿se puede reconocer en el pragmatismo un método?*

Sí, si se habla desde la perspectiva de su fundador. Peirce consideró que su máxima pragmática era un método lógico para aclarar el significado de los conceptos de la ciencia en función de las consecuencias prácticas y experimentales que se siguen de la aplicación de esos conceptos (Peirce, 1988). Otros autores, como Rorty, han eliminado efectivamente esa dimensión metódica en pos de un pragmatismo literario neorromántico (Rorty, 1996). Peirce criticó a aquellos que rechazaban los métodos y que sólo buscaban los resultados. Peirce busca siempre desinteresadamente la verdad

Desde sus inicios ha habido muchos pragmatismos. Como describió gráficamente James con una metáfora de Papini, el pragmatismo viene a ser “*como un pasillo en un hotel al que dan innumerables habitaciones. En una puede encontrarse a un hombre escribiendo un libro ateo; en la siguiente, alguien de rodillas pidiendo fe y fortaleza; en la tercera, un químico investigando las propiedades de un cuerpo. En la cuarta se está elaborando un sistema de metafísica idealista; en la quinta se demuestra la imposibilidad de la metafísica. Pero el pasillo pertenece a todos, y todos deben pasar por él si quieren encontrar una vía práctica de entrar o salir de sus respectivas habitaciones*” (James, 2000, p. 85).

3. *Entre tantas etiquetas que ha recibido el pragmatismo y que han causado mucha incompreensión en su recepción, es de singular importancia el calificativo de filosofía estadounidense. Muchas veces, especialmente en Latinoamérica, ese adjetivo lleva consigo una carga de sospecha y rechazo. Usted es, en cambio, un estudioso de la presencia del pragmatismo en el mundo hispano, ¿qué nos puede decir al respecto?, ¿cuán cierto es ese adjetivo adscrito al pragmatismo?, ¿qué tan provincial es el pragmatismo?*

Aunque parezca sorprendente, el pragmatismo ha sido poco valorado en los Estados Unidos a lo largo del siglo XX, pues los departamentos de filosofía estadounidenses se interesaron, sobre todo, por la filosofía del *Círculo de Viena* y los demás emigrantes europeos que fueron el motor de la llamada *filosofía analítica*.

Cuando comencé a estudiar a Charles S. Peirce me impresionó la afinidad, la sintonía, entre algunas de sus ideas y las posiciones más típicas de los pensadores hispánicos como Unamuno, Ortega o d'Ors: había un cierto *aire de familia* a pesar de la total oposición entre los Estados Unidos y España que tuvo su clímax en la guerra de 1898 entre ambos países. Poco a poco fui descubriendo que lo que aunaba a ambas tradiciones era, sobre todo, su rechazo del cartesianismo y su defensa del falibilismo, del pluralismo y de la íntima articulación entre pensamiento y vida.

De todos modos, me parece importante advertir que el pragmatismo, al menos para sus fundadores (y para mí), es una orientación del pensamiento tan antigua como el propio ser humano. William James subtituló su libro de 1907 *Pragmatismo* como "Un nuevo nombre para algunos viejos modos de pensar". Su verdad no es suya, sino universal, porque aborda los interrogantes clave de la vida humana.

4. *Usted es uno de los más importantes estudiosos de la obra de Charles Sanders Peirce y, con el Grupo de Estudios Peirceanos¹ del cual usted es Director, ha logrado una significativa vitalidad para el estudio del pragmatismo y para el estudio de la obra de Peirce en particular. Desde su experiencia como cristiano comprometido y miembro del Opus Dei, ¿qué fue lo que más le atrajo de la obra de Peirce?*

Yo me había movido durante dieciocho años en el ámbito de la filosofía analítica, que es una filosofía fragmentaria, pues aborda con enorme rigor temas muy particulares que no afectan realmente a la vida de quienes los estudian, pues no tienen apenas relación con la experiencia. Cuando el profesor Leonardo Polo me sugirió que me asomara a los textos de Charles Peirce, lo que más me deslumbró fue su pretensión de integrar ciencia y filosofía, pensamiento y vida, espíritu y materia; de articular unitariamente los diversos dualismos que han caracterizado a la filosofía moderna. Como muchos han advertido, la filosofía de Peirce interpela personalmente a quien hace filosofía.

EL PENSADOR CRISTIANO

5. *Conversemos ahora sobre el cristianismo, pero más específicamente quisiera plantear el tema desde la figura de un pensador cristiano. La modernidad nos ha enseñado a distinguir fueros, a no confundir los ámbitos personales con la búsqueda racional de la verdad. Evidentemente, tal exigencia está*

propiciada por un ideal de objetividad en el que no caben elementos subjetivos. ¿Cuál es su opinión al respecto?, ¿cuán posible es un pensador cristiano o cómo debe ser entendido tal concepto? ¿Cuál es su propia experiencia en dicho ámbito?

Como acabo de decir, uno de los elementos del pragmatismo que más atrajo mi atención es la afirmación de que aquello que tiene peso en nuestras vidas ha de tener peso en nuestra filosofía. Para los pragmatistas la filosofía no es un ejercicio meramente académico, sino que es un instrumento para la progresiva reconstrucción crítica, razonable, de la práctica diaria, del vivir. En un mundo en el que la vida diaria se encuentra a menudo del todo alejada del examen inteligente de uno mismo y de los frutos de la actividad humana, los pragmatistas piensan que una filosofía que se aparte de los genuinos problemas humanos —tal como ha hecho buena parte de la filosofía moderna— es un lujo que no podemos permitirnos. Me gusta recordar algo que declaraba el profesor Hilary Putnam en 1992: "*Quizá lo más importante que trato de defender —declaraba— sea la idea de que los aspectos teóricos y prácticos de la filosofía dependen unos de otros. Dewey escribió que 'la filosofía se recupera a sí misma cuando cesa de ser un recurso para ocuparse de los problemas de los filósofos y se convierte en un método, cultivado por filósofos, para ocuparse de los problemas de los hombres'. Pienso que los problemas de los filósofos y los problemas de los hombres y las mujeres reales están conectados, y que es parte de la tarea de una filosofía responsable extraer esa conexión.*"

La racionalidad no es algo inhumano, al contrario. Me parece que el eje central de las enseñanzas de Benedicto XVI —su ariete intelectual en el panorama a veces desolador de la cultura postmoderna— se encuentra en su reiterada afirmación de que es preciso ensanchar la razón humana para que en ella quepan el corazón, los sentimientos, la belleza y la bondad, "*las fuerzas salvadoras de la fe, el discernimiento entre el bien y*

¹ El Grupo de Estudios Peirceanos (GEP) de la Universidad de Navarra fue creado en 1994. Su objetivo es promover el estudio crítico de la obra de Charles S. Peirce en España y los países de habla hispana; con la finalidad de encontrar en dicha obra claves decisivas para la cultura del siglo XXI. Su página web es: <<http://www.unav.es/gep/>>

el mal' (Spe Salvi, n. 23) para que en ella puedan encontrar cabida aquellos elementos más humanos que fueron desechados por el materialismo científico ilustrado de los dos últimos siglos. Este es también el núcleo del famoso discurso de Ratisbona:

"Este intento de crítica de la razón moderna desde su interior; expuesto sólo a grandes rasgos, no comporta de manera alguna la opinión de que hay que regresar al período anterior a la Ilustración, rechazando de plano las convicciones de la época moderna. [...] La intención no es retroceder o hacer una crítica negativa, sino ampliar nuestro concepto de razón y de su uso. [...] Sólo lo lograremos si la razón y la fe se reencuentran de un modo nuevo, si superamos la limitación que la razón se impone a sí misma de reducirse a lo que se puede verificar con la experimentación, y le volvemos a abrir su horizonte en toda su amplitud" (Benedicto XVI, 2006).

Pienso que los filósofos que somos cristianos hemos de pensar desde nuestra experiencia, que incluye, por supuesto, la experiencia creyente. Lo mismo sostiene Charles Peirce para quien el trabajo del científico y del filósofo, si se hace bien, viene a ser en última instancia el descubrir la huella de Dios en la razonabilidad del mundo.

6. *Simone Weil escribió alguna vez: 'cuando encuentro desacuerdo entre Cristo y la verdad, siempre persigo la verdad, pues la verdad es Cristo'. ¿Le parece real o posible ese desacuerdo? ¿Cuán radical es para el pensador cristiano la exigencia de buscar la verdad?*

Desde hace muchos años soy un lector entusiasta de Simone Weil y hace unos pocos meses ha llegado para trabajar conmigo una doctoranda mexicana que está haciendo su tesis precisamente sobre la articulación de pensamiento y vida en Weil y en Peirce. Simone Weil fue una gran buscadora de la verdad y por eso —con la gracia de Dios— encontró a Jesucristo.

Un filósofo cristiano está vocacionalmente llamado a buscar la verdad. A veces se dice que el límite de su libertad creativa se encuentra en los contenidos de la fe católica que se convierten en una norma negativa para su trabajo profesional: si en su investigación llegara a una conclusión opuesta a la doctrina revelada sabría por la fe que su razonamiento habría errado en alguno de sus pasos y debería rehacerlo. Es esta —me parece a mí— una visión muy pobre. Por una parte, el contenido cognitivo de la fe católica es una tradición que admite una pluralidad de descripciones, pero, por otra, la *fides quaerens intellectum*² no se conforma con no lesionar la fe, sino que busca positivamente progresar en la comprensión de la fe y en la articulación *razonable* de fe y vida hasta lograr una síntesis personal y vital de lo humano y lo cristiano. Sobre las relaciones entre fe y razón y en particular sobre la autonomía de la filosofía querría destacar el rico contenido de la encíclica *Fides et Ratio*, especialmente los nn. 45, 49 y 77. En este sentido, pienso que los cristianos que se sienten vocacionalmente llamados al trabajo filosófico aspiran a mucho más que a llegar a conclusiones que no se opongan a la fe: aspiran a forjar en su vida y en su trabajo, mediante el libre ejercicio de su razón, una articulación vital de sus convicciones cristianas y de su creatividad filosófica que pueda avanzar en la comprensión que la humanidad tiene de sí misma, y que puedan entregar a otros que prosigan la tarea. Por eso, para un filósofo cristiano la filosofía no es sólo libertad, sino que es también y sobre todo responsabilidad, tarea, vocación.

7. *Decía usted alguna vez, hablando sobre San Josemaría Escrivá, que la vocación del pensamiento es la libertad. Pero, explíquenos por favor cómo entender esa libertad.*

Déjeme que comience recordando una expresión de Nilo de Ancira, un monje del siglo IV, que afirma en su Tratado ascético que "No hay verdadera filosofía sin libertad interior". San Josemaría fue toda su vida un enamorado de la libertad. No tenía miedo a la libertad,

² "La fe que busca entender".

pues sabía que es un don de Dios y que en el maravilloso juego de libertad y responsabilidad es donde verdaderamente acontece la vida cristiana: sin libertad ni se puede amar a Dios, ni puede hacerse filosofía. Cornelio Fabro supo expresar esto muy bien cuando escribía que San Josemaría, "hombre nuevo para los tiempos nuevos de la Iglesia del futuro", había captado *"por connaturalidad"* —y también por luz sobrenatural— *la noción originaria de la libertad cristiana*".

San Josemaría no tenía un sistema filosófico ni una enseñanza filosófica particular que los fieles del Opus Dei debieran aprender y seguir. Sin embargo, su enseñanza de la vocación universal a la santidad tenía y sigue teniendo unas profundas consecuencias para todas las personas que la acogen, sea cual sea su profesión, pues se trata de buscar la santidad precisamente a través del ejercicio profesional hasta llegar a poner a Jesucristo —como dijo muchísimas veces— en la cumbre de todas las actividades humanas. A todos les presentaba de una manera particularmente atractiva la llamada vida oculta de Jesús en Nazaret, sus años de ejercicio profesional, y el luminoso ejemplo de los primeros cristianos que a través de sus profesiones convirtieron en dos siglos el Imperio Romano a la fe de Cristo. Tengo para mí que esta enseñanza de San Josemaría sobre los primeros cristianos afecta muy directamente al modo de concebir y desarrollar el trabajo de quienes nos dedicamos a la filosofía desde el horizonte de la vocación cristiana. Como los primeros cristianos, debemos aspirar a una síntesis personal de fe y vida en nuestro trabajo filosófico de la que puedan aprender los demás: esa genuina articulación vital sólo es posible en el marco de una profunda y verdadera libertad personal.

8. *Así como nos ha comentado su parecer sobre el pensador cristiano quisiera que ahora nos ofreciera su opinión sobre la universidad cristiana. Usted mismo es miembro de una de las más importantes universidades cristianas de España, ha tenido y tiene cargos relevantes en ella, qué opina pues de quienes creen que es inapropiado conjugar la universalidad de la institución con una confesión de fe.*

Si se estudia un poco la historia, se descubre enseguida que la universidad como institución es una de las grandes aportaciones de la Iglesia Católica a la cultura universal: Bolonia, París, Oxford, Salamanca fueron fundadas por la Iglesia con el apoyo de los reyes y las autoridades locales. La historia de la propia Universidad de San Marcos en Lima muestra también el importante papel de la Iglesia en su creación y desarrollo.

Sin embargo, pienso que no tiene mucho sentido una universidad *confesional*, esto es, una universidad en la que sea obligatoria una confesión religiosa; parece más bien algo opuesto a la idea misma de Universidad. De hecho, mi Universidad está abierta a muchos profesores y estudiantes que no son católicos, ni siquiera cristianos, pero esto no significa que la Universidad como corporación renuncie a su finalidad eminentemente apostólica y formativa. La clave está —como decía antes— en el amor a la libertad de las personas que es uno de los rasgos esenciales del Opus Dei y de mi Universidad. Siempre me gusta recordar que católico en griego significa literalmente universal, esto es, abierto a todos.

OBJECIONES A UN POSIBLE ENCUENTRO ENTRE EL PRAGMATISMO Y EL CRISTIANISMO

9. *Le rogaría que ahora pasásemos a dialogar sobre las posibilidades de encuentro entre el pragmatismo y el cristianismo. Podría comenzar explicándonos cuál fue la importancia que al tema religioso le dieron los pragmatistas clásicos, específicamente Charles S. Peirce y William James.*

Charles Peirce fue, sobre todo en las últimas décadas de su vida, un episcopaliano —esto es un anglicano de Estados Unidos— muy próximo en todo a la tradición católica excepto en el reconocimiento de la figura del Papa y su infalibilidad. En esto participaba del hondo prejuicio anti-romano de toda Nueva Inglaterra. En los últimos años está creciendo el interés por los escritos religiosos de Peirce y va a aparecer pronto una antología de ellos tanto en inglés como en español.

Respecto a William James le diré que prestó mucha más atención que Peirce al fenómeno religioso (James, 1994), en particular a la supuesta investigación de las relaciones con el más allá, incluidos mediums y demás fenómenos espiritistas, pero a un nivel personal rechazó por completo la Biblia como revelación. Decía ser un "teísta", pero no parece que creyera en un Dios personal.

Tengo un gran interés por estudiar más a fondo ese encuentro entre pragmatismo y cristianismo. Estoy persuadido de que en la filosofía pragmática se encuentran valiosos recursos para renovar en su formulación algunas de las doctrinas tradicionales de la ortodoxia católica, pero pienso también que hay que ser prudentes. Muchas de las reticencias en el mundo católico hacia el pragmatismo de las primeras décadas del siglo XX tienen su origen en la confusión del pragmatismo con el modernismo religioso, condenado por el Papa Pío X en la encíclica *Pascendi*.

10. *Creo que usted concuerda conmigo en que la mayoría de las objeciones que se plantean a un posible encuentro entre el pragmatismo y el cristianismo quedan en el superficial nivel de las etiquetas y nunca pretenden alcanzar una comprensión real del pragmatismo. Por ejemplo, se acusa al pragmatismo de anti-cristianismo cuando se le etiqueta como un simple eficientismo, como si fuese un método que se reduce a enseñarnos a ser eficientes en el corto plazo. Podría usted explicarnos ¿qué tan lejana es esa etiqueta de una comprensión del pragmatismo alcanzada con honesta profundidad?*

Sí, estoy de acuerdo con lo que dice, pero me parece que conviene tener en cuenta también que un buen número de los que se denominan a sí mismos *pragmatistas* son del todo hostiles a la religión, en particular a las organizaciones religiosas, y sostienen un relativismo a ultranza. Es lo que Susan Haack denomina el "pragmatismo vulgar" (2001), que sí me parece incompatible con la tradición católica tanto por su ateísmo como por su burdo relativismo. En cambio hay bastantes pensadores con una orientación pragmatista, que se adhieren a un pragmatismo moderado que me

parece del todo compatible con la mejor tradición de la filosofía cristiana.

En el pasado mes de enero me invitaron en el Seminario Arquidiocesano de Chihuahua, México, a dar la conferencia en honor de Santo Tomás en el día de su fiesta. Comencé mi intervención recordando cómo hace algunos años apareció un día de improviso en mi despacho el filósofo dominico P. Mauricio Beuchot para saludarme. No recuerdo qué era lo que le traía a Navarra, pero sí recuerdo muy bien lo que me dijo después de un gozoso y fraternal abrazo. "Pienso —fueron más o menos sus palabras— que si santo Tomás viviera hoy se dedicaría a esos temas a los que te dedicas tú con tanto empeño: pragmatismo, metodología, filosofía de la ciencia, Hilary Putnam, el lenguaje...". Aquellas palabras fueron para mí un foganazo deslumbrante y a la vez muy consolador, pues el prestigioso dominico se hacía eco —seguramente sin saberlo— de una enseñanza que aprendí de San Josemaría Escrivá de cultivar la filosofía del mismo modo que Santo Tomás la cultivaría si viviese hoy.

Por supuesto, no quiero afirmar con esto que si Santo Tomás viviera hoy en día sería pragmatista, sino más bien que, tal como hizo con el pensamiento de Aristóteles, Avicena, Averroes y de tantos otros, trataría de aprender todo lo que pudiera del pragmatismo para enriquecer con sus mejores hallazgos la tradición perenne del pensamiento cristiano.

11. *Otra objeción, que además pretende poseer un mayor conocimiento de causa, señala que el pragmatismo y el cristianismo pueden coincidir en su compromiso social, pero se distanciarían inevitablemente en sus compromisos metafísicos. Así por ejemplo, ambos presentan dos conceptos de verdad que son a la larga irreconciliables; y pasa lo mismo con la comprensión de lo que es la libertad humana en ambos planteamientos.*

El cristianismo es una religión, el pragmatismo un movimiento filosófico, una orientación del pensamiento, con múltiples formas de presentarse, tal

como he dicho antes. Las nociones de verdad y de libertad son centrales para la comprensión de la ciencia y de la vida humana y están abiertas siempre a ulteriores precisiones y redefiniciones que las enriquezcan y que ensanchen nuestra comprensión. Frente a la irreconciliabilidad a la larga que menciona en su pregunta, me gusta más pensar a mí que todo lo sabemos entre todos, y que siempre podemos aprender unos de otros.

Déjeme que recuerde aquello que escribió Juan Pablo II en *El hombre frente a la verdad* (1986):

"La verdad es una, pero se presenta a nosotros de forma fragmentaria a través de los múltiples canales que nos conducen a su cercanía diferenciada. (...) en cuanto ciencias, la filosofía y la teología son también ellas intentos limitados para percibir la unidad compleja de la verdad. Es sumamente importante intentar, por una parte, la búsqueda de una síntesis vital, cuya nostalgia nos aguijonea, y por otra, evitar cualquier sincretismo irrespetuoso de órdenes de conocimientos y grados de certeza distintos"

12. *Nuevamente volviendo a la comprensión del pragmatismo desde las etiquetas, a veces se objeta su encuentro con el cristianismo porque se le ve al pragmatismo como un anti-espiritualismo, como si el pragmatismo defendiera un reduccionismo en lo concreto y negara nuestros ámbitos espirituales. ¿Cuál es su opinión respecto a esta objeción?*

Tal como veo yo las cosas, la filosofía contemporánea —en particular la procedente de Norteamérica— tiene un profundo sesgo anti-espiritualista como usted dice. De hecho, el estilo filosófico dominante en la actualidad es el "naturalismo". Se trata de una manera algo más sofisticada de denominar a un materialismo con un aire científico y ecológico y, de paso, negar cualquier atisbo de "sobrenaturalismo". Mi admirado Hilary Putnam y algunos otros pensadores sostienen que el mejor remedio contra ese naturalismo reduccionista se encuentra precisamente en un prudente acercamiento al pragmatismo, en la inserción

de la filosofía entre las humanidades y en un renovado interés por los fenómenos más significativos de la vida humana, como la creatividad, la libertad, el arte, la religión o la socialidad entre las personas, que no pueden ser comprendidos en los estrechos parámetros del naturalismo dominante y ponen de manifiesto, por tanto, su radical insuficiencia.

PRAGMATISMO Y CRISTIANISMO EN SU COMPROMISO SOCIAL

13. *Parece evidente que el plano en el que mejor se encuentran el pragmatismo y el cristianismo es en su compromiso social. Un compromiso con el auténtico crecimiento de la persona humana en su integridad. El personalismo que presenta Juan Pablo II en *Persona y acción* calza con mucha precisión con la propuesta antropológica de Dewey quien asume una comprensión del hombre como ser orgánico y actuante en una situación compleja. ¿Cómo explica usted este punto de encuentro?*

La afinidad entre el personalismo cristiano y la propuesta antropológica de Dewey ha sido detectada desde hace muchos años. Ya en 1935 el teólogo y educador chileno P. Alberto Hurtado, recientemente canonizado, hizo su tesis doctoral en Lovaina sobre *El sistema pedagógico de Dewey y las exigencias de la doctrina católica* mostrando tanto sus afinidades como sus deficiencias. Como decía antes, me parece que puede aprenderse mucho de Dewey, pero esto no puede llevar a disimular las deficiencias de la filosofía de Dewey respecto de los valores religiosos y de la objetividad de la moral. Como en tantos otros campos, me parece que lo importante es, sobre todo, destacar lo que une y no lo que separa.

14. *El pragmatismo está claramente comprometido con un pluralismo social. Dewey, Rorty, Putnam y Habermas, a pesar de sus diferencias, todos apuntan hacia ese mismo objetivo. Hoy en día, la Iglesia reconoce también cada vez más la importancia del diálogo con los no cristianos: tanto con aquellos que pertenecen a otras religiones como con aquellos que*

prefieren asumir una posición agnóstica. ¿En qué medida, cree usted, el pragmatismo confiere un instrumental teórico apropiado para alcanzar una mayor claridad en el tipo de pluralismo que la Iglesia está aceptando?

Me parece una pregunta excelente. El pragmatismo enseña, sobre todo, una actitud personal de escucha atenta a todos los pareceres formulados con seriedad acerca de la cuestión de la que en cada caso se trate. Se trata del reconocimiento de la capacidad de verdad de los seres humanos, de la convicción de que en cada genuino esfuerzo intelectual hay algún aspecto luminoso del que podemos aprender, de que la verdad humana está constituida por el saber acumulado construido entre todos a través de una historia multiseccular de intentos, errores, rectificaciones y aciertos: *Omnes enim opiniones secundum quid aliquid verum dicunt*³. Juan Pablo II encontraba una válida aplicación de este principio de Tomás de Aquino en la investigación científica, afirmando que “*esta presencia de la verdad, sea meramente parcial e imperfecta y a veces distorsionada, es un puente, que une a unos hombres con otros y hace posible el acuerdo cuando hay buena voluntad*”.

Nadie puede considerarse el dueño de la verdad. Al contrario la experiencia histórica del crecimiento sistemático del saber, encarnada en el espíritu científico creativo, destaca como piedra de toque de la verdad el decisivo valor del sometimiento del propio parecer al contraste empírico y a la discusión razonada con los iguales. Esta defensa del pluralismo no implica una renuncia a la verdad o su subordinación a un perspectivismo culturalista. Al contrario, el pluralismo estriba no sólo en afirmar que hay diversas maneras de pensar acerca de las cosas, sino además en sostener que entre ellas hay —en expresión de Stanley Cavell— *maneras mejores y peores*, y que mediante el contraste con la experiencia y el diálogo racional los seres humanos somos capaces de reconocer la superioridad de un parecer sobre otro.

15. *Ya para terminar, quizá pueda usted comentarnos su opinión sobre el futuro del pragmatismo. ¿Cómo vislumbra usted la presencia del pragmatismo en la filosofía del siglo XXI?*

La filosofía —como casi todo lo demás— está sujeta a modas. Ahora asistimos a un resurgimiento del pragmatismo en muchos campos del saber, pero no sé cómo será el futuro. “*La esencia de la verdad —escribió Peirce— está en su resistencia a ser ignorada*”. A mí me gusta añadir que no es la verdad fruto del consenso, sino que más bien es el consenso el fruto de la verdad. Esto es lo importante. La verdad se busca en comunidad, pero no es la comunidad la que crea la verdad. Se trata, por una parte, de persuadirnos cada uno de que no somos los dueños de la verdad, de que los demás pueden tener —al menos a veces— mejores razones que las nuestras, y por otra, de empeñarnos por comprenderles y, en la medida de lo posible, por aprender de ellos.

Destacar esta dimensión comunitaria de la búsqueda de la verdad acentúa su carácter social y público, esto es, su objetividad, que trasciende las perspectivas subjetivas y localistas. El reconocimiento de que las divisiones entre los seres humanos —y entre los pueblos— en gran medida son consecuencia de que cada uno está convencido de poseer en exclusiva la verdad, ayuda a entrever las vías para regenerar los espacios comunicativos. Se trata de articular enriquecedoramente lo nuevo con lo antiguo, de aunar unas generaciones con otras, de tender —como ha escrito hermosamente Richard Rorty— puentes nuevos entre las tradiciones, las culturas y los saberes. Para ello es preciso llegar a forjar nuevas relaciones de comunicación entre las personas basadas en el amor a la verdad, en el respeto al pluralismo y en la aceptación de las limitaciones personales, las de cada uno y las de la propia colectividad, pero aunadas esas personas por una común convicción acerca del extraordinario valor creativo de su efectiva cooperación: ¡pensemos entre todos para poder vivir en paz! Esta es me parece la

³ “*Pues todas las opiniones en cierto sentido dicen algo verdadero*”

mejor enseñanza del pragmatismo norteamericano, que lleva a considerarlo —al menos a mí— una filosofía del siglo XIX particularmente adecuada para el siglo XXI.

Muchas gracias por sus respuestas y aclaraciones (15 de abril de 2010).

REFERENCIAS

Benedicto XVI (2006) *Fe, razón y universidad. Recuerdos y reflexiones*. Discurso de Benedicto XVI en la Universidad de Ratisbona Set, 13, 2006 (on line). Disponible en Internet <http://www.zenit.org/article-20352?l=spanish>. Consultado el 16 de abril de 2010.

Haack, S. (2001) Viejo y nuevo pragmatismo, en *Dianoia* Vol. XLVI, Núm. 47. México: UNAM.

James, W. (2000) *Pragmatismo. Un nuevo nombre para viejas formas de pensar*. Madrid: Alianza Editorial.

James, W. (1994) *Las variedades de la experiencia religiosa*. Barcelona: Ediciones Península.

Juan Pablo II (1986) El hombre frente a la verdad, en *L' Osservatore Romano*, edición semanal, 21 de diciembre. Roma: Vaticano.

Peirce, Ch. (1988) "Cómo esclarecer nuestras ideas" en: *Grupo de Estudios Peirceanos* (on line). Disponible en Internet <http://www.unav.es/gep/HowMakeIdeas.html>. Consultado el 16 de abril de 2010.

Quintanilla, P., Escajadillo, C. y Orozco R. (2009) *Pensamiento y acción. La filosofía peruana a comienzos del siglo XX*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

Rorty, R. (1996) Pragmatismo sin-método, en *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona: Paidós.

COLABORADORES EN EL PRESENTE NÚMERO

CLAUDIO DÍAZ LARENAS. Autor. Profesor de Inglés, Doctor en Educación y Magíster en Artes con mención en Lingüística por la Universidad de Concepción, Chile. Investigador responsable proyecto FONIDE 91, año 2008, del Fondo de Investigación en Educación del MINEDUC titulado “*Los procesos de cognición y actuación docente como ejes articuladores del saber pedagógico y su impacto en el diseño de un modelo de práctica pedagógica reflexiva para la formación inicial docente: Un estudio en algunos establecimientos municipalizados de la octava región*”. Docente de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. (Alonso de Ribera 2850, Edificio Santo Tomás Moro, Campus San Andrés, Concepción, Chile Casilla 297 Fonos: (56) (41) 2735625 / (41) 2735621 / Fax: (56) (41) 2735639). cdiaz@ucsc.cl

PATRICIA MARTÍNEZ I. Co-autora. Profesora de Inglés, Magíster en Educación Superior con mención en Pedagogía Universitaria. Co-investigadora proyecto FONIDE 91, año 2008. Docente de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. pmartine@ucsc.cl

IRIS ROA G. Co-autora. Profesora de Inglés, Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Evaluación Curricular. Co-investigadora proyecto FONIDE 91, año 2008. Docente de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. iroa@ucsc.cl

MARÍA GABRIELA SANHUEZA J. Co-autora. Profesora de Inglés, Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Evaluación Curricular. Co-investigadora proyecto FONIDE 91, año 2008. Docente de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. gabrielasanhueza@ucsc.cl

FATIMA ROUMATE. Doctorada en Derecho Público UFR; en Derecho Económico Internacional y Europeo (Derecho Francés); Diploma de superior y estudios sociales avanzados (Ley francesa): especialidad derecho económico internacional y europeo; Licenciada (derecho en árabe). Elección, planificación y desarrollo de proyectos de investigación y desarrollo, en particular económicos, sociales y culturales; conducta, análisis, gestión, seguimiento y evaluación de la investigación y desarrollo incluidos en el marco de la cooperación internacional; organización, ejecución y coordinación de actividades científicas y programas de desarrollo; aplicación y ejecución de procedimientos de gestión administrativa y financiera de los donantes nacionales e internacionales; comunicación abierta y capacidad para desarrollar buenas relaciones con actores locales, nacionales e internacionales. Presentación de comunicaciones para conferencias y congresos nacionales e internacionales. E- mail: froumate@yahoo.fr

JACQUELINE GRADOS SILVERIO. Licenciada en Nutrición y Dietética por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Técnico en Cocina por Le Cordon Bleu Perú. Chef Cuisine Certificado por el Foro Panamericano de Asociaciones Culinarias Profesionales. Docente en la Escuela de Administración del Turismo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ha sido docente de CENFOTUR. Actual mente es Coordinadora de carreras del I.S.T Le Gourmet del Perú y ha tenido a su cargo la Planificación y Ejecución del Proyecto de Factibilidad. De la misma. En la Asociación de Restauradores y Gastrónomos de América Latina (AREGALA) es Asesora de Proyectos de Especialización en Gastronomía (Ecuador – Costa Rica – México - Perú).

OLGA GONZÁLEZ SARMIENTO. Doctora en Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Magíster en Tecnología Educativa de la misma Universidad, Segunda Especialidad en Formación Docente del Pontificia Universidad Católica del Perú. Se ha desempeñado como docente universitaria desde el año 2002 hasta la fecha en diferentes universidades de nuestro país, tanto en el campo del pregrado como en el del postgrado. Sus trabajos de investigación para el logro de los grados académicos de Licenciada, Magíster y Doctora se han centrado en el campo del aprendizaje significativo, metacognición, organizadores del aprendizaje y comprensión de textos. Ha trabajado como consultora asesorando al personal docente y directivo de diferentes instituciones educativas privadas en Lima y otros departamentos del país. Se desempeña, asimismo, en el campo de la educación a distancia conduciendo cursos en pre y post grado. Ha escrito un libro para la enseñanza de la Comunicación y se viene desempeñando como docente en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. E-mail: mapping15@gmail.com

MIRYAM FALLA GUIRAO DE GÜICH, PH.D: Doctora en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires"; especialista y conferencista en temas de ética, bioética y axiología; exbecaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Rep. Argentina (1992-1996), miembro permanente del Comité de Bioética de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; Docente en la Facultad de Derecho y en la Escuela Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado corazón y Miembro Asesor del Instituto de la Familia de dicha casa de estudios. E-mail: jmpg_17@hotmail.com

RICHARD ANTONIO OROZCO CONTRERAS. Magíster en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú y actualmente candidato a Doctor por la misma universidad. Ganador de una Beca Huiracocha PUCP- 2010. Especialista en temas sobre el Pragmatismo, Filosofía de la Ciencia y Filosofía de la educación. Coautor de *Pensamiento y Acción. La filosofía peruana a comienzos del siglo XX* (PUCP, 2009) y *Reflexiones sobre la complejidad educativa*. Contribuciones italo-peruanas (UIGV, 2008). Docente en la Pontificia Universidad Católica del Perú, en la UNIFÉ y en el Seminario Salesiano. E-mail: rorozco@pucp.edu.pe

PATRICK WAGNER GRAU. Médico internista y nefrólogo, y especialista en hipertensión arterial. Doctor en Medicina por la Universidad Católica de Chile. Doctor en Filosofía y Especialista en temas de Bioética. Miembro de número de la Academia Nacional de Medicina. Fue presidente del Comité de Ética y Vigilancia del Colegio médico del Perú. Fue Decano del Colegio Médico del Perú (2002-04). Profesor Principal de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos Docente de la Maestría de Derecho Civil con mención en Familia de la UNIFE. Miembro del Consejo Asesor del Instituto de la Familia de la UNIFÉ. Ha participado y participa en numerosos Eventos, Cursos, y Congresos tanto nacionales como internacionales en tema de Medicina, Filosofía y Bioética. E-mail: pwagner2310@yahoo.es

REVISTA "CONSENSUS" Vol. 15 N° 1
2010

BASES PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

1. Se recibirá artículos originales, no publicados y no enviados para su publicación a ningún otro medio de comunicación.
2. Los temas de investigación son de libre elección del investigador. Por características que son propias, la UNIFÉ promueve, particularmente, la investigación sobre la mujer peruana y su rol en la sociedad.
3. Los artículos pueden ser: científicos, técnicos, de opinión y comentarios. Los primeros, son resultados de investigaciones ya realizadas. Los segundos, presentan información que puede ser resultados de investigaciones preliminares o de un hecho relevante y bien documentada con datos científicamente válidos. Los terceros, de opinión y comentarios, se basan en información de temas vigentes selectos de la realidad nacional; los autores pueden ser invitados para la publicación de esta sección.
4. El formato de los Artículos Científicos y Técnicos es el mismo, aunque éste puede variar, según la investigación. El texto debe ordenarse en las siguientes secciones:
Página del título y autor; resumen, abstract, key words y palabras clave; introducción; material y método; resultados; discusión; conclusiones; agradecimientos y referencias bibliográficas.
Las páginas deben estar numeradas; como máximo 20; incluyendo tablas e ilustraciones escritas en letra Garamond tamaño 11; a espacio sencillo y en formato Microsoft Word 2003; y CD-RW; e impreso en hojas A-4 en una sola cara.
El texto puede incluir ilustraciones (figuras, recuadros, diagramas y cuadros, máximo seis).
Los autores deberán enviar su curriculum vitae en un párrafo de diez líneas, incluyendo correo electrónico, teléfono y dirección postal.
5. Para la aceptación y publicación final de los artículos, deben ser revisados (árbitros) por pares y por el Comité Editorial de la Revista Consensus - UNIFÉ.
6. Los autores ceden y transfieren en forma exclusiva, a través de una carta dirigida a la Dirección del Centro de Investigación – UNIFÉ (*), el derecho de publicar, distribuir y divulgar su obra a través de la Revista Institucional CONSENSUS, tanto en el territorio nacional como fuera del país.
7. La responsabilidad del contenido, autoría y originalidad del artículo es exclusivamente de sus autores.
8. Los autores recibirán cinco ejemplares de la revista.
9. La redacción del texto debe realizarse en lenguaje claro y preciso, teniendo en cuenta al lector no especialista.
10. Los autores deben considerar las siguientes pautas formales:
 - Los nombres científicos deben estar en cursiva y para resaltar algún término, frase u oración debe escribirlas en negritas.
 - Citas, textuales deben escribirse entre comillas y en cursiva, indicando al final la referencia bibliográfica. Ejemplo: *"El tributo colonial y monetario, elevado continuamente, constituyó entonces un pero mucho mayor que la antigua entrega de energía humana"* (Pease, 1989, p. 186).
 - La mención de una obra o de una referencia, se colocará entre paréntesis el autor y el año de la publicación. Ejemplo (Cotler, 1975).
 - Si la mención de un autor es explícita se escribirá entre paréntesis el año de la publicación de la obra en referencia. Ejemplo Brack (2001) ...; o también: En Ecología del Perú (2001), Brack describe...
 - O bien puede ser, en caso de varios autores, (Nelson et al., 1981).

-
- Las notas: se ubicarán al pie de la página del texto ubicando el número sobre la palabra referencial, ejemplo:
En la UNIFÉ, la Asamblea Universitaria es el ente rector de la Universidad y analiza, evalúa y aprueba los Planes de Funcionamiento¹.
 - Reseña bibliográfica, deberá haber correspondencia entre las citas del texto, salvo las fuentes por comunicación personal, debe estar organizada en orden alfabético y sin numeración. Ejemplo:
 - Blondet, C. y Carmen, M. (1994) *La situación de la mujer en el Perú: 1980 – 1994*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
 - McAdam, D. (1999) Orígenes terminológicos, problemas actuales y futuras líneas de investigación, en McAdam, D.; McCarthy, J., y Zald, M. (editores) *Movimientos Sociales: perspectivas comparadas*. Madrid: Istmo.
 - Rowe, J. (1985) Probanza de los Incas nietos de los conquistadores, en *Histórica* Vol. IX, N° 2. Lima: PUC. 193 – 220.
 - Tarrow, S. (1997) *El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Universitaria.
 - En caso de una referencia Online se debe presentar según el modelo:
 - Juan Carlos Tedesco, (Enero - Abril 2004) ¿Por qué son tan difíciles los pactos educativos? en *La Revista Iberoamericana de Educación* N° 34 (on line) ISSN: 1681-5653. España: Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en Internet <http://www.campus-oei.org/revista/rie34a01.htm>. Consultado el 20 de abril de 2004.
 - Las abreviaturas (símbolos, antónimos y siglas, deberán ser definidos en la primera vez que son usados, excepto en el resumen, salvo si se repiten más de una vez (a partir de la segunda se usará las abreviaciones).
11. Los artículos serán recibidos en: Centro de Investigación – UNIFÉ (Segundo nivel del Pabellón Administrativo II). Av. Los Frutales 954, Urbanización Camacho – La Molina. Email: cinv@unife.edu.pe

La Molina, enero 2010.

- (*) El formato de la Carta debe recogerse en el Centro de Investigación, y que se debe devolver firmada por los autores al momento de entregar el artículo impreso y las unidades de almacenamiento digital (léase CDs-RW). Los extranjeros recibirán el formato de carta vía mail y lo enviarán firmado vía fax al (511) 4363247.

¹ Está conformada por la Rectora, los Vicerrectores, los Decanos, los representantes de los docentes, de las alumnas y de la Entidad Fundadora.