



UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT

REVISTA
EDUCA
UMCH

Revista N° 007 / Agosto 2016

EDUCA UMCH - Volumen VII

Revista de la Facultad de Educación y
Psicología

COMITÉ EDITORIAL

Nicanor Marcial Colonia Valenzuela
Aldino César Serna Serna
Amado Muñoz Cuchca

Diseño

Richard Acuña Velásquez

De esta edición, Fondo Editorial de la
Universidad Marcelino Champagnat
Av. Mariscal Castilla, No 1270
Santiago de Surco-Lima, Perú
RUC 20111580996
www.umch.edu.pe
Telf.: 4490449

Primera edición:

Tiraje: 500 ejemplares

Hecho el depósito legal en la Biblioteca
Nacional del Perú No. 2013-07942

Impreso en Lima, Perú - Printed in Lima
Perú

Servicios Gráficos de:

Anghelo Manuel Rodríguez Paredes

Telf: 5256380

RUC: 10452947973

Prohibida la reproducción total o parcial de la siguiente obra, sin el permiso expreso del Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat.



Universidad Marcelino
Champagnat

Rector

Hno. Pablo Gonzáles Franco

Vicerrector

Dr. Nicanor Marcial Colonia Valenzuela

Decano

Hno. Aldino César Serna Serna

Sec. General

Hno. José Tico Marques

INDICE

PRESENTACIÓN.....	5
ACERCA DE LA PSICOLOGÍA DE LA RELIGIÓN Y LA ESPIRITUALIDAD	
Cecilia Salgado Lévano	7
EL HOMBRE, SER ÉTICO-MORAL	
Hno. Antonio Castagnetti Morini, fms	29
EL PROBLEMA DEL FUNDAMENTO DE LA MORAL APROXIMACIONES A LA PROPUESTA ÉTICA DE ARTHUR SCHOPENAUER	
Por: Carlos Castillo Rafael	39
LA EDUCACIÓN Y LA UNIVERDIDAD EN LA CONSTITUCIÓN DE 1993	
Iván Rodríguez Chávez.....	55
FORMACIÓN GENERAL, NECESIDAD DEL CURRÍCULO UNIVERSITARIO	
Walter Peñalosa Ramella	71
LO QUE SÍ FUNCIONA EN EDUCACIÓN	
Roberto Barrientos Mollo.....	87
REFLEXIONES SOBRE LA CONTRIBUCIÓN DE LA TUTORÍA AL FUTURO DEL APRENDIZAJE	
Richard Elmore	97
INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN	
UNA VISIÓN SOCIOHISTÓRICA DESDE LA MODERNIDAD	
Jaime Ríos Burga	111
LA UNIVERSIDAD, REALIDAD PROBLEMÁTICA	
Julián Marías	131
DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA AL PROBLEMA CIENTÍFICO EDUCACIONAL	
Felipe Aguirre Chávez	143
PENÚLTIMAS RAZONES	
José Luis Vallejo Marchite	153
LA PALABRA ERA DIOS	
José Luis Vallejo Marchite	161



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

PRESENTACIÓN

Un nuevo volumen actualiza nuestro compromiso de seguir convocando a los docentes y estudiantes al trabajo intelectual, como una actividad prioritaria que fundamenta la razón de ser de la institución universitaria, cuya finalidad es permitir que la investigación, la creación, el proceso cultural y la práctica docente se integren y se potencien de una manera efectiva. Por ello desde EDUCA-UMCH se pretende entablar un espacio para el logro de esas metas y su difusión oportuna.

Esta vez, EDUCA-UMCH acoge artículos de variado tema: filosofía moral, psicología religiosa, educación, la universidad y la investigación entre otros temas importantes

El Comité Editorial saluda y agradece a los autores y reitera el compromiso de continuar atentos a las colaboraciones de los docentes, estudiantes e invitados.

COMITÉ EDITORIAL



ACERCA DE LA PSICOLOGÍA DE LA RELIGIÓN Y LA ESPIRITUALIDAD¹

Cecilia Salgado Lévano*

El presente trabajo tiene como objetivo ofrecer una revisión sistemática de lo que comprende la Psicología de la religión y espiritualidad, para ello en primer lugar se revisan las definiciones, condiciones y dimensiones de la religión, en segundo lugar, las definiciones y dimensiones de la religiosidad y en tercer lugar, las definiciones, modelos en salud, dimensiones y características de la espiritualidad. Se concluye que a pesar de los avances en este campo, aún es necesario destinar esfuerzos personales y colectivos para impulsar investigaciones, dado el innegable rol que tiene en la vida del ser humano variables como el afrontamiento religioso, la convicción espiritual, el bienestar espiritual, las experiencias y formas de participación religiosa, creencias y prácticas espirituales y religiosas, la conversión y la fe en Dios.

Palabras Claves: Espiritualidad, Psicología de la Religión y Espiritualidad, Religión, Religiosidad.

This paper aims to provide a systematic review of what comprises the psychology of religion and spirituality, for this first definitions, conditions and dimensions of religion, secondly, definitions and dimensions of religiosity are reviewed and thirdly, definitions, health models, dimensions and characteristics of spirituality. It is concluded that despite advances in this field, it is still necessary to allocate personal and collective efforts to promote research, given the undeniable role that the life of the human variables such as religious coping, spiritual conviction, spiritual, experiences and forms of religious participation, and spiritual beliefs and religious practices, conversion and faith in God.

Keywords: Spirituality, Psychology of Religion and Spirituality, Religion, Religiosity.

* Doctora en Psicología (Universidad Nacional Mayor de San Marcos); Máster universitario en Ciencias para la familia (Universidad de Málaga); Maestra en Ciencias con mención en Psicología (Universidad Peruana Cayetano Heredia); Docente de postgrado (Universidad Marcelino Champagnat); Docente de pregrado (Universidad San Ignacio de Loyola); Premio Nacional de Investigación 2002 otorgado por el Colegio de Psicólogos del Perú; e-mail: csalgadolevano@gmail.com

1. Forma parte de la tesis doctoral de la autora.

Introducción

El fenómeno religioso ha estado presente desde tiempos inmemoriales en la humanidad, forma parte de la especie humana y no sólo es potestad de la Psicología, sino de las demás disciplinas ligadas al hombre. Al respecto, García-Alandete y Pérez (2005) afirman que el fenómeno religioso, en sus diversas manifestaciones, tanto subjetivas (personales) como objetivas (colectivas), siempre ha estado y sigue estando, en el punto de mira de diferentes disciplinas humanas y sociales, tales como la Filosofía, la Sociología y la Psicología, configurando ámbitos de investigación específicos.

Es necesario recordar que entre los intereses iniciales de la Psicología se encontraba la espiritualidad (Pargament & Mahoney, 2002; Spilka, 2003). Sin embargo, posteriormente fue dejada de lado e ignorada por los psicólogos, que la concebían como algo patológico o como un proceso que podía reducirse a funciones psicológicas, sociales y biológicas subyacentes más básicas (Pargament & Mahoney, como se citó en San Martín, 2007).

No cabe duda que durante décadas, se ha evitado investigar la espiritualidad por considerársele nada científico. Al respecto Rivera (2007) señala que el área espiritual de la vida humana ha sido largamente segregada del campo de la psicología, y parece ser necesario, hoy por hoy, asignarle un lugar más allá del apasionamiento de la fe y el escepticismo academicista contemporáneo.

En esta línea, se constituyó inicialmente la “Psicología de la Religión”, entendida como la rama de la psicología aplicada y de la ciencia de la religión, que abarca las manifestaciones psicológicas vinculadas a la práctica religiosa, cuyo centro de estudio son las creencias, actividades y experiencias religiosas desde el punto de vista psicológico (Font, como se citó en Quiceno y Vinaccia, 2009).

Sin embargo, dicha denominación como rama de la psicología cambió, debido a que a mediados del siglo XX comenzaron a tener auge investigaciones relacionadas con la espiritualidad, la religión y la salud (González, 2004; Hill et al., 2000). Más concretamente, en las últimas décadas se han publicado investigaciones en revistas médicas y psicológicas, en las cuales Harold G. Koenig, Kenneth I. Pargament, Pamela G. Reed, David B. Larson y Jeffrey S. Levin, aparecen como algunos de los pioneros que abrieron una nueva etapa para la investigación científica de la religión y la espiritualidad en el área de la salud (Moreira-Almeida, Lotufo & Koenig, 2006). Lo que permitió que se incorporara académicamente el estudio de la espiritualidad, con lo cual pasó de ser solamente “Psicología de la Religión” a llamársele “Psicología de la Religión y la Espiritualidad”, que hace referencia a las experiencias y formas de participación religiosa, creencias y prácticas espirituales-religiosas, el afrontamiento religioso, la conversión y la fe (Yoffe, como se citó en Quiceno y Vinaccia, 2009).

La denominación de “Psicología de la Religión y la Espiritualidad”, es mucho más amplia y rica, dado que como se sabe la religión hace referencia a una serie de prácticas y normas acorde a las creencias que se tiene; no obstante, el sustrato a todas ellas es la espiritualidad, entendiéndola como se verá más adelante, como aquella que precisamente nutre la religión y le da sentido, es decir, la fe en Dios.

A continuación se hará una revisión sobre la religión, la religiosidad y la espiritualidad, dado que son conceptos medulares al abordar la Psicología de la Religión y Espiritualidad.

CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA RELIGIÓN

Es necesario que se conozcan algunas conceptualizaciones acerca de la religión, dada su íntima relación con la espiritualidad.

Definiciones

Solimine y Hoemman (como se citó en Pinto, 2007) describen la religión como un sistema organizado de adoración, en el que la creencia y las normas morales son mantenidas en un ritual formal y común, al igual que tiene una serie de observaciones, producto de la práctica que pueden ser una expresión de la espiritualidad de una persona, pero no su núcleo.

La religión según Jiménez (2005) es definida como la creencia en la existencia de un poder reinante sobrenatural, creador y controlador del universo, que ha dado al hombre una naturaleza espiritual que continúa existiendo después de la muerte del cuerpo.

Para Cabestrero (como se citó en Rodríguez, Fernández, Pérez y Noriega, 2011) la religión puede ser entendida como el conjunto de instituciones que formulan, organizan, administran o coordinan el instrumental de teorías, doctrinas, dogmas, preceptos, normas, signos, ritos, símbolos, celebraciones o devociones, en torno a una creencia trascendental y a través de las cuales se conservan, cultivan o expresan colectivamente las experiencias espirituales personales.

Pinto (2007) considera que la religión alude a una institución cultural u organización grupal, en torno a un culto específico, que tiene lugar y tiempo particulares, ofrece consuelo en las privaciones, favorece la autoaceptación y disminuye los sentimientos de culpa.

La religión sitúa la vida espiritual en una comunidad con una tradición. Ella se basa en una fe en Dios, busca una organización y una expresión comunitarias así como un apoyo para la vida espiritual (Vanistendael, 2003).

Desde la persona como parte de un sistema cultural, la religión sirve como un lente para leer el mundo, el yo y las relaciones que se establecen entre ellos (Korman, Garay y Sarudiansky, 2008). Es decir, orienta la percepción y permite ver la realidad de una manera más rica y profunda.

Como se puede apreciar existen algunas diferencias entre las definiciones planteadas por los autores, aunque en todas ellas, hay un hilo conductor, entendido como el conjunto de prácticas, creencias, rituales, símbolos que se viven a nivel institucional y que tienen como base la relación con Dios, el modo como se le percibe y qué actitudes se tienen frente a Él, de ahí dependerá la asunción del estilo religioso que se viva, basado solo en lo superficial, entendido como el mero cumplimiento de normas y prácticas propias de una religión, o como la manifestación coherente de una relación profunda de amor a Dios, que se alimenta por el amor que proviene de Él y la fe que suscita.

Condiciones personales y sociales

Es evidente que el concepto integral del hombre; supone que el hombre no es tan sólo un ser bio-psico-social, sino también espiritual y religioso (Jaramillo, Carvajal, Marín y Ramírez, 2008). Prescindir de esta dimensión de la vida del ser humano sería desconocer aspectos medulares del desarrollo de la persona.

De acuerdo a Rivera (2007) el concepto religión es de naturaleza social; se construye a partir de la coincidencia en muchos hombres y mujeres de un lugar y una época dada, de dos situaciones eminentemente humanas e individuales; por un lado, *la experiencia de lo espiritual*, y por otro, la ansiedad existencial que plantea el sólo hecho de vivir y la conciencia de ser finito. La religión constituye el campo social al que a menudo se atribuye y donde a menudo se expresa la vida espiritual.

Es importante analizar el desarrollo religioso del ser humano, el cual implica la aceptación de determinadas creencias, valores, normas de conducta o rituales. Puede o no ir paralelo al desarrollo espiritual. Por ejemplo, alguien puede seguir ciertas prácticas religiosas, pero no interiorizar el significado simbólico que hay detrás de las prácticas (Goldberg, como se citó en Pinto, 2007). O alguien puede considerarse una persona muy espiritual, pero no seguir ninguna religión en particular, sino creer en Dios a su manera (aunque esto puede resultar polémico).

Es necesario entonces tener en cuenta por un lado, las características personales del creyente y por otro lado, las características sociales del entorno. Pueden haber personas, y de hecho las hay que utilizan la religión para ganar status, para encontrar compañía, para intentar superar sus odios, resentimientos y/o sentimientos de culpa, dejando de lado, la base de toda práctica religiosa, como es la espiritualidad que precisamente nos mueve a ella, nos mueve a Dios, permitiéndonos reconocerlo

como autor de la vida. Por tanto, toda práctica religiosa desprovista del sostén que da la verdadera fe en Dios, se convertirá solo en un conjunto de prácticas ajenas a su esencia más importante, como es el amor a Dios.

Asimismo, es necesario conocer y entender las características sociales del entorno donde se desarrolla la religión, para discernir cuando hay patología y cuando no la hay. Como bien señalan Korman et al. (2008) desde la perspectiva de los profesionales de la salud mental, muchas prácticas religiosas pueden ser consideradas patológicas, si no es tenido en cuenta el contexto. Debe recordarse que si bien es cierto, la religión es entendida como un sistema de creencias y prácticas, éstas son vividas, compartidas, sentidas por un grupo de personas que según Johnstone (como se citó en Rodríguez, 2007) interpretan y responden a lo que ellos sienten que es sagrado y sobrenatural.

En este sentido la religión aunque tiene un correlato individual, es un fenómeno grupal y por lo tanto es una forma de interacción y de comunicaciones entre grupos de personas, hay metas y normas compartidas, hay roles, funciona colectivamente mediante un sistema de status, y hay un sentido de identificación con el grupo. Sin embargo, no se trata de un grupo cualquiera, sino que está concentrado en lo sobrenatural o lo sagrado, sobre lo cual desarrolla un cuerpo de creencias, un conjunto de prácticas e involucra una serie de prescripciones morales (Rodríguez, 2007).

Dimensiones

Beit-Hallahmi y Argyle (como se citó en Quiceno y Vinaccia, 2009) proponen la consideración de la religión como una actitud compuesta de tres dimensiones: una cognitiva (creencias religiosas), comportamental (comportamientos religiosos y rituales más o menos institucionalizados y convencionales) y afectiva (vínculos entre el hombre y la transcendencia) que nosotros particularmente creemos que es más pertinente llamar "Dios".

Por otro lado, es claro que la religión contiene numerosas variables que no siempre tienen relación entre sí y por lo tanto no se puede considerar la religión como un aspecto unidimensional de la existencia humana, sino como algo multidimensional (Flannelly, Weaver & Costa, 2004; Kendler, Gardner & Prescott, 1997; King & Dein, 1998; Larson et al., 1992). Por ejemplo, sería importante considerar por separado los aspectos relacionados con el apoyo social de los aspectos relacionados con las experiencias individuales de las personas (King & Dein, 1998) dentro de las que estarían según Larson et al., (1992) variables relacionadas con el sentido, tipo y frecuencia de práctica religiosa y sobre cómo se vive la relación con Dios (como se citó en Rodríguez, 2006).

CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA RELIGIOSIDAD

Definiciones

Para Emmons y Paloutzian (como se citó en Rodríguez, 2006) la religiosidad es la forma que cada uno utiliza para expresar sus creencias religiosas y la importancia que les confiere dentro de un contexto cultural determinado. Puede considerarse como el conjunto de prácticas que realizan los que profesan una religión (oración, lectura de textos sagrados, rituales, etc.). También se puede definir la religiosidad como una característica personal que tiene que ver con un sistema de creencias y que proporciona sentido que es estable en el tiempo y que se pone de manifiesto en diferentes situaciones.

Para Jiménez (2005) la religiosidad es el grado en el que una persona cree, sigue y practica una religión. En este caso hay un sistema de culto y una doctrina específica que es compartida por un grupo.

Otros consideran que la religiosidad es la expresión comportamental del sistema de creencias, la doctrina y los cultos organizados de la religión. La religiosidad se vive en lo social como un cuerpo de conocimientos, comportamientos, ritos, normas y valores que rigen o pretenden regir, la vida de personas interesadas en vincularse con lo divino. Pretende ser un compromiso (no siempre logrado) con creencias y prácticas características de una tradición religiosa particular (Peteet, 1994), expresada según Walker y Pitts (1998) en credos y rituales (como se citó en Rivera, 2007).

Según Milanese y Aletti (como se citó en Gallego-Pérez, García-Alandete y Pérez-Delgado, 2007) la religiosidad se enmarca dentro de la tentativa de “dar un significado” al hombre, al mundo y a la relación entre ambos, de modo que la experiencia religiosa se halla íntimamente vinculada al fenómeno humano de la búsqueda de significado de la realidad, en su sentido más amplio, y, de manera especial, de la existencia personal. Ofrece un horizonte trascendente de sentido desde el cual orientar la propia existencia. Se inserta, con ello, en un proceso de búsqueda global de sentido.

Es evidente entonces la relación que existe entre religión y religiosidad, la religión es el conjunto de normas, rituales y prácticas vividas como parte de un sistema institucionalizado; mientras que la religiosidad es precisamente la expresión comportamental de la misma. En este sentido, nos podemos preguntar ¿Cómo vive cada persona esas normas o prácticas que profesa según su religión?, ¿las vive a conciencia?, ¿de modo coherente o incoherente?, ¿pleno de convencimiento en lo que profesa o solo lo sigue por seguir, porque forma parte de sus tradiciones o una cultura determinada?

Dimensiones

Allport y Ross (como se citó en Rodríguez, 2006) diferencian entre religiosidad intrínseca y extrínseca. La religiosidad intrínseca es una expresión integrada de los pensamientos y prácticas religiosas. Las personas con religiosidad intrínseca, se toman la religión muy en serio, la asumen plenamente en su vida cotidiana y encuentran en la religión el fundamento de sus motivaciones.

De hecho que la religiosidad intrínseca estaría totalmente vinculada a la espiritualidad –como se verá más adelante-. Al respecto algunos autores, como por ejemplo, Fehring, Miller y Shaw (como se citó en Martínez, Méndez y Ballesteros, 2004) consideran que la religiosidad intrínseca, concierne a la espiritualidad como tal. Probablemente esta sea una de las bases para entender por qué muchas veces se superponen ambos conceptos, ya que el centro de ambos es la relación con la divinidad, es decir, con la manera como la persona se relaciona con Dios, aspecto medular de la espiritualidad.

Una manifestación particular de la religiosidad intrínseca es la oración, que ha pasado a constituirse en uno de los más significativos por la influencia positiva que ejerce en el mantenimiento y restitución de la salud, o en la prolongación de la vida de quienes la emplean (Helm, Hays, Flint, Koenig & Blazer, 2001; Mackenzie, Rjagopal, Meibohm & Lavizzo-Mourey, 2000; VandeCreek, Pargament, Belavich, Cowell & Friedel, 1999. Como se citó en González, 2004).

En los últimos años el interés por el estudio de la oración se ha ampliado, al extenderse el dominio de la oración no sólo hacia la propia persona que la realiza, sino, hacia el influjo que ejerce a distancia sobre otras personas, particularmente la oración intercesora, ha pasado a constituir dentro del contenido religión-salud uno de los de mayor consideración (González, 2004), lo cual se ve reflejado en diversas investigaciones que se realizan.

Por otro lado, la religiosidad extrínseca se refiere a las prácticas rituales y a las religiones institucionales (Fehring, Miller & Shaw, como se citó en Martínez et al., 2004). Rodríguez (2006) considera que la religiosidad extrínseca, se refiere al uso de las prácticas externas de la religión para buscar relación social, seguridad o status. Es decir, se podría llegar a usar la religiosidad como un instrumento de las propias motivaciones y no como el origen de éstas.

Sin embargo, ello no necesariamente refleja la realidad, pues aunque hay personas que efectivamente pueden buscar en la práctica externa de la religión algo no relacionado a Dios, existen personas que por el contrario, a través de dichas prácticas buscan vivir de modo coherente su fe y amor a Dios, su sentido de vida y consecuentemente su capacidad de trascendencia.

Otra manera de entender la religiosidad, es a través de cómo se expresa la relación con Dios, manifestándose en dos momentos: subjetivo y objetivo. En relación con el momento subjetivo, la religiosidad, como experiencia subjetiva e íntima, adquiere el carácter de una experiencia de encuentro (Velasco, 1976). Mientras que el momento objetivo según Milanesi y Aletti (1974), se refiere a que la religiosidad personal, en términos de experiencia religiosa, se inserta en un contexto histórico, cultural y social, experimentando un proceso de institucionalización que la canaliza de manera que pueda formar parte de una experiencia colectiva (como se citó en García Alandete, 2002).

CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA ESPIRITUALIDAD

La espiritualidad es un concepto que se origina en la filosofía y en la teología hace varios siglos, aunque dentro de la terminología científica es un constructo relativamente nuevo (Rodríguez et al., 2011). Filósofos y pensadores han llegado a la conclusión -que actualmente es compartida por los psicólogos occidentales- del importante papel que cumplen en la vida de las personas, la espiritualidad (Abi-Hashem, 2001. Como se citó en Martínez, 2006).

La literatura documenta las diferentes formas en que las personas experimentan la espiritualidad y la admiten como una condición universal (Stoll, 1979; Burnard, 1988. Como se citó en Sánchez, 2009). El interés en este tema es indicativo de la concientización en varios sectores académicos y profesionales sobre la necesidad de considerar la espiritualidad como una parte esencial e integral del desarrollo de la personalidad del ser humano (Richard & Bergin, 1997; Corey, 1996. Como se citó en Pérez Santiago, 2007). Es claro que el ámbito de la espiritualidad, vincula lo profundamente personal con lo universal y es esencialmente unificador (Jiménez, 2005). Según Sánchez (2009) los seres humanos son espirituales, y muchos de ellos, religiosos.

Se ha destacado que el ser humano necesita a Dios porque constituye la solución al problema de su muerte; a su incapacidad de evadir su propia muerte; la solución al miedo, a la ansiedad de vivir en el sin sentido, de vivir una vida sin propósito; es el problema de la finitud humana lo que lleva al hombre a preguntarse sobre la existencia de Dios (Tillich, 1952a, 1952b; Meadow & Kahoe, 1984. Como se citó en Rivera, 2007).

Probablemente estas sean las razones por las cuales el ser humano es profundamente espiritual, lo cual es evidente en todas las culturas y tiempos, es decir, la espiritualidad es una dimensión esencial a la vida humana. Sin embargo, en la vida cotidiana, y a pesar de tener muchas manifestaciones de la espiritualidad, las personas no siempre son conscientes de ella. Por el contrario, la espiritualidad resulta evidente cuando se siente la vida amenazada (Reyes-Ortiz, como se citó en Sánchez, 2009) ante la presencia de enfermedades, pérdidas de diversa índole, situaciones extremas e incluso, la muerte.

Definiciones

Según Chochinov y Cann (como se citó en Beca, 2008) se han referido más de 90 intentos de definiciones de espiritualidad, las que incluyen conceptos tan variados como la relación con Dios o un ser espiritual, algo superior a uno mismo, trascendencia, significados y fines de la vida, fuerza vital de la persona, vida interior, paz interior, comunión con otros, contacto con la naturaleza, relaciones con familiares y amigos, entre otros. A continuación, revisaremos varias definiciones que los científicos han planteado acerca de la espiritualidad.

Para Moberg (como se citó en Rodríguez et al., 2011) es el conjunto de creencias trascendentales sobre Dios y la relación con Él, y de creencias existenciales en cuanto a la relación consigo mismo y con los demás, que proporcionan un propósito y satisfacción a la persona.

Según el Cristianismo, la espiritualidad es un don del Espíritu Santo, un regalo de Dios: "Y nosotros no hemos recibido el espíritu del mundo, sino el Espíritu que viene de Dios, y por Él entendemos lo que Dios, en su bondad, nos concedió" (1 Corintios 2:12. Biblia Latinoamérica).

Según Jiménez (2005) una definición de espiritualidad amplia, que puede facilitar el encuentro de bases comunes entre diversas culturas, incluye necesidades humanas que posiblemente son universales:

1. La necesidad de encontrar sentido, propósito y realización en la vida (la necesidad de darle un sentido a la vida es un rasgo universal que es esencial a la vida misma y por el contrario, la falta de sentido puede engendrar sentimientos de vacío y desesperación).
2. La necesidad de esperanza o de voluntad de vivir (la necesidad de esperanza y voluntad de vivir es importante tanto para personas sanas como personas enfermas).
3. La necesidad de creer, tener fe en uno mismo, en los otros o en Dios (contribuye a dar sentido a la vida y puede tener influencia sobre el nivel de esperanza y el deseo de vivir).

Por otro lado, la espiritualidad puede ser entendida como mística y ascética, es decir, como la huella de Dios en el alma y el esfuerzo del hombre por encontrar a Dios (Sánchez, 2007). La espiritualidad es el caminar por la vida desde la fragmentación, desarmonía y desintegración hacia la totalidad, armonía e integración en las relaciones con Dios, con uno mismo, con los demás y con la creación (Bek, como se citó en Ortiz, 2007).

Según Pinto (2007) la espiritualidad se puede entender como un sistema de guía interna, básico para el bienestar humano, que influye en la vida, la conducta y la salud, sin importar la filosofía, las creencias o las prácticas religiosas de la persona. Con sabiduría, entendimiento, creencia y amor, la espiritualidad tiene el poder de dar forma y significado al patrón de autorrealización de una persona, expresado en el ser, el saber y el hacer de una perspectiva espiritual creativa y energética. La espiritualidad es un acto incuestionablemente vital, en tanto que su relación vital con el alma alude, en cierto modo, a la capacidad de trascendencia. Tal concepto conlleva la percepción de la espiritualidad como un proceso de interacción entre la conciencia y la interrelación con Dios o con un poder superior, en función de lo que se denomina fe.

San Martín (2007) afirma que la espiritualidad es un conjunto de sentimientos, creencias y acciones que suponen una búsqueda de lo trascendente, sagrado o divino. En tanto representaciones acerca de un poder final último, contribuyen a dar un sentido y propósito en la vida, y orientan la conducta de las personas, sus relaciones interpersonales y su forma de sentir y de pensar, respecto a la realidad como a sí mismos.

La espiritualidad se entiende como el conjunto de aspiraciones, convicciones, valores y creencias que permiten a cada persona orientar sus proyectos de vida (Beca, 2008). Para Quiceno y Vinaccia (2011) la espiritualidad se refiere a la búsqueda personal para entender las respuestas a las últimas preguntas sobre la vida, su significado y la relación con lo sagrado o lo trascendente, que puede (o no puede) conducir al desarrollo de rituales religiosos y la formación de una comunidad.

La vida individual o comunitaria se transforma cuando se trata de vivirla en relación con esta realidad espiritual, en el sentido amplio, o en el sentido más preciso de Dios. Se llama a este proceso de transformación "vida espiritual", o en una palabra "espiritualidad" (Vanistendael, 2003).

De las definiciones revisadas, puede notarse con claridad que hay un eje central en todas ellas, que es la relación con Dios, que precisamente genera la necesidad de trascender, de ir más allá, en armonía con uno mismo y con los demás pero siempre de cara a Dios, lo cual proporciona un propósito y satisfacción a la persona, un sentido a su vida.

A continuación se presentará una clasificación de las definiciones de espiritualidad.

Clasificación de las definiciones según perspectivas

De acuerdo a Krishnakumar y Neck, (como se citó en Pérez Santiago, 2007) las diversas definiciones en la literatura sobre el tema de la espiritualidad pueden

agruparse en tres perspectivas: la perspectiva de origen intrínseco, la perspectiva religiosa y la perspectiva existencial.

La perspectiva de origen intrínseco argumenta que la espiritualidad es un concepto o principio que se origina en la interioridad de la persona. Esta perspectiva sostiene que la espiritualidad no se limita a las reglas de la religión y que es capaz de trascenderla. Involucra un sentimiento de estar conectado con uno mismo, los demás y el universo entero. Dado lo anterior, la espiritualidad se entiende como una búsqueda interna de significado que puede llevarla a cabo cualquier persona sin importar si pertenece o no a una denominación religiosa particular.

La perspectiva religiosa de la espiritualidad es aquella que emana de las creencias e instituciones asociadas a una religión en particular. Se apoya en la existencia de un Ser Supremo que rige los destinos de las personas, ofreciéndoles a sus seguidores reglas, rituales y prácticas sobre la convivencia y el comportamiento moral. La dimensión espiritual se realiza en la medida en que la persona cumple con estas normativas institucionales.

La perspectiva existencial hace mayor énfasis en la búsqueda de significado personal en las vidas. Esta búsqueda de significado es activa y se da en todos los contextos sociales en los cuales se interactúa, tales como la comunidad, familia, pareja y trabajo. En esta perspectiva toma singular importancia la consistencia valorativa entre los principios ético-morales del individuo y las exigencias del ambiente externo. La concordancia o no entre estos dos aspectos propician el cuestionamiento continuo sobre la contribución relativa de las actividades en las que la persona se involucra a su sentido de bienestar y armonía individual.

Indudablemente, se pueden encontrar definiciones que con claridad aborden una de las perspectivas, pero también se van a encontrar definiciones que integren dos o tres perspectivas, ya que por ejemplo, podría existir la espiritualidad cuya base es religiosa, pero se asienta en un origen intrínseco y tiene implicancias a nivel existencial; es decir, se pueden encontrar definiciones que señalan que el centro de la espiritualidad es Dios, la relación que existe con Él, el amor dirigido a Él, pero vivida en la intimidad de la persona, y manifestada en las relaciones que establece la persona con los demás, lo mismo que le otorga sentido y significado a su vida.

Es decir, si bien es cierto, la sistematización de las definiciones según perspectivas puede ser útil, no se debe pensar que se van a encontrar totalmente diferenciadas unas de otras.

Modelos de espiritualidad en salud

Koenig (como se citó en Quiceno y Vinaccia, 2009) planteó cuatro modelos sobre la relación de la salud mental y física con la religión y la espiritualidad o secularidad (laicidad), las mismas que seguidamente se describirán:

Versión tradicional-histórica de espiritualidad:

Se caracteriza por la profunda religiosidad, dedicación al servicio de la religión y los miembros de una comunidad y la enseñanza de las tradiciones de la fe a través del testimonio de vida. En esta versión, la religión, la espiritualidad y la secularidad (laicidad) son recursos que pueden promover valores morales, conexiones con otros, tranquilidad, armonía, bienestar, esperanza, rasgos positivos de carácter y estados mentales positivos como el propósito y significado de la vida.

La versión tradicional-histórica de espiritualidad puede ser estudiada usando los métodos de investigación de las ciencias sociales y conductuales. La espiritualidad es aquí distinta de las formas más superficiales o menos devotas de religión y de la secularidad (laicidad). Las personas espirituales pueden ser identificadas a través de medidas de participación religiosa que luego son comparadas con aquellas que son menos religiosas y con individuos seculares (laicos). La espiritualidad en esta versión es entonces un constructo completamente separado de las medidas de salud mental o física.

Versión moderna de espiritualidad:

Se caracteriza porque amplía o va más allá del constructo de religión tradicional. El término espiritualidad ha sido utilizado más ampliamente en la asistencia de salud, cuyo objetivo ha sido aplicarlo tanto a personas de diversos credos religiosos como aquellas que no lo tienen. Lo cual abre una nueva categoría de “personas espirituales, pero no religiosas”. Esta versión conceptualiza la comparación de la salud mental y física de los que son “espirituales religiosos”, los que son “espirituales, pero no religiosos”, y los que son “completamente seculares”.

Versión tautológica moderna de espiritualidad:

Aunque es similar a la anterior (versión moderna) se caracteriza porque se extiende hacia fuera incluyendo en su definición, la salud mental positiva y los valores humanos. Este concepto de espiritualidad incluye no sólo indicadores religiosos tradicionales o una búsqueda de lo sagrado, sino también estados psicológicos positivos como propósito y significado de la vida, la conexión con los demás (la calidad de apoyo social), tranquilidad, armonía y bienestar. Se define como versión “tautológica” porque incluye indicadores de salud mental en la definición de espiritualidad, lo que asegura una correlación positiva entre estas dos variables.

Versión clínica moderna de espiritualidad:

Esta versión se caracteriza porque no solo incluye las anteriores, es decir, el constructo de religión y los indicadores positivos de salud mental, sino también lo secular (laicismo) como elementos de su definición. En este modelo es considerado espiritual incluso lo agnóstico y lo ateo.

Como se puede apreciar estos modelos pueden ser útiles para clarificar las relaciones entre la espiritualidad y la salud mental.

Dimensiones de la espiritualidad

Stoll (como se citó en Pinto, 2007) describe la espiritualidad como un concepto bidimensional que tiene una dimensión vertical y una dimensión horizontal, en permanente interrelación.

Por su parte, Montero y Sierra (1996) basándose en los aportes de Moberg y Brusek recogidos en Paloutzian y Ellison señalan que la dimensión vertical alude al bienestar derivado de la relación con Dios; mientras que la dimensión horizontal se refiere a la percepción que posee la persona sobre el propósito y satisfacción con la vida, al margen de cualquier adhesión a algún grupo religioso en particular.

Para Sánchez (2004) la trascendencia de la espiritualidad es asumida en estos dos planos. A la dimensión vertical, le añade además de la relación con Dios, la relación con un ser superior, una fuerza superior o los valores supremos. Mientras que la dimensión horizontal, es la relación de la persona consigo misma y su relación con los demás, el contexto y la naturaleza. En esta línea, el bienestar espiritual refleja una armonía entre los diferentes significados y niveles de trascendencia.

Es decir, el bienestar espiritual, puede ser entendido como la armonía entre la dimensión vertical y la dimensión horizontal de la espiritualidad, en la medida que sean coherentes entre sí. Pero la base para que esta vinculación sea coherente y efectiva, será la dimensión vertical, es decir, la relación que se establece con Dios, por ejemplo, no se podría decir que alguien alcanza el bienestar espiritual, amando a Dios pero odiando a los demás.

A continuación, se presenta la figura 1 que permite visualizar las dimensiones de la espiritualidad

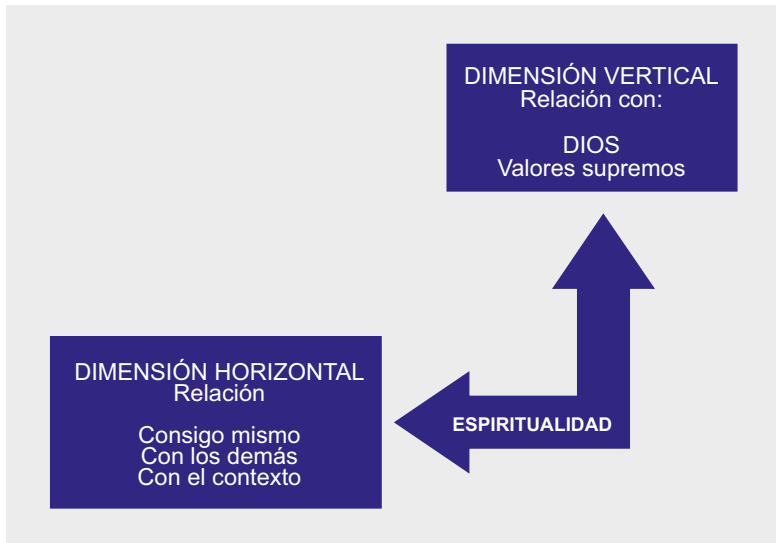


Figura 1. Dimensiones de la espiritualidad de “Bienestar espiritual en personas que viven situaciones de enfermedad crónica (pacientes - cuidadores)” por B. Sánchez (2008) modificado por Salgado, 2012.

En relación a las dimensiones que presenta la espiritualidad, Ortiz (2007) considera que las cosas que hacen, sienten y dicen las personas tienen un sentido dentro de su marco existencial y contextual. La espiritualidad no puede desvincularse de las otras condiciones materiales de existencia, ya que se sustenta en las condiciones políticas, sociales, económicas, culturales y biológicas; en que vive y trasciende el ser humano.

Características de la espiritualidad

Recogiendo diversos aportes, a continuación se presentan las características de la espiritualidad.

- ✓ La espiritualidad al ser entendida como una relación con Dios, provee un significado, propósito y misión de vida.
- ✓ La espiritualidad se puede expresar a través del cuerpo, el pensamiento, los sentimientos, los juicios y la creatividad. Incluye la relación de la persona con los aspectos no materiales de la vida. Agrupa las ideas filosóficas acerca de la vida y su propósito. Tiene el poder de dar forma y significado al ser, saber y hacer. Es un impulso unificador, un sistema de guía interno básico para el bienestar humano.

No es prerrogativa de los creyentes, puede estar desvinculado de la religión y no ser expresado como una práctica religiosa. Es un componente de la salud relacionado con la esencia de la vida (Sánchez, 2004).

- ✓ La vivencia de la espiritualidad varía de una persona a otra y de un momento a otro de la vida. A su vez, la espiritualidad puede generar bienestar o malestar en las personas (Sánchez, 2009).
- ✓ Muchas veces se solapa o enmascara la verdadera vida espiritual y solo en situaciones extremas de dolor, sufrimiento o pérdida se pone de manifiesto. Por ejemplo, con frecuencia los enfermos que se enfrentan a la muerte manifiestan necesidades de tipo espiritual o trascendente (Bayés, 2006; Murray, 2004; Taylor, 2003; Walter, 1997; como se citó en Rodríguez, 2006).
- ✓ La espiritualidad entendida como la búsqueda de lo sagrado, puede abarcar tanto las expresiones espirituales tradicionales, teocéntricas y de base institucional, como las expresiones no-teístas, apartadas de las creencias y prácticas tradicionales (Pargament & Mahoney, como se citó en San Martín, 2007) lo cual sería la base para afirmar que la espiritualidad puede ser experimentada por creyentes y no creyentes.
- ✓ La espiritualidad puede ser usada tanto constructiva como destructivamente y su valor depende de la manera específica en que las personas buscan lo sagrado (Pargament & Mahoney, como se citó en San Martín, 2007).
- ✓ La espiritualidad puede ser vivida de manera positiva (fe, confianza y abandono en Dios). Bek (como se citó en Ortiz, 2007) señala que la espiritualidad significa cultivar un Dios de amor, de solidaridad y de servicio, no de miedo. Con relación a uno mismo, cultivar la autoestima, y sentido de propósito en la vida; con relación a los demás, cultivar el perdón, la reconciliación, ser inclusivo/a y con relación a la naturaleza, el cultivo del respeto a la creación, su cuidado y disfrute en acción de gracias. La espiritualidad produce unos estados afectivos, tales como el altruismo, amor, caridad, misericordia y el perdón, que tienen un efecto significativo en las relaciones de la persona consigo mismo, con los demás y con Dios.
- ✓ Las variables relativas a espiritualidad tienden a acompañarse a un rango de conceptos como significado, totalidad, trascendencia, conexión, gozo y paz, y no requieren de la participación en una organización religiosa (Martínez et al., 2004).
- ✓ La espiritualidad tiende a asociarse con la trascendencia, con la esperanza, propósito y sentido (Frankl, 1988, 1999a; Flannelly, Weaver & Costa, 2004) o con

aspectos inmateriales de la existencia (Meraviglia, 2004). La espiritualidad apunta según Musick et al. (1989) a la trascendencia o a la búsqueda de algo más grande que uno mismo. La espiritualidad representa la búsqueda de significado existencial (Monge & León, 1999). De acuerdo a Bayés (2006), Fitchett & Handzo (1989), Frankl (1990a, 1999), Musick et al. (1989) la espiritualidad puede proporcionar una sensación de significado y propósito (como se citó en Rodríguez, 2006).

- ✓ La espiritualidad conlleva la creencia en algún significado o algún orden en el universo, significa aceptación de lo que es (no resignación), y aptitud para hallar la paz y la felicidad en un mundo imperfecto, lo que genera creatividad y capacidad de amar desinteresadamente (Siegel, como se citó en Rodríguez, 2006).
- ✓ La espiritualidad implica un sistema de creencias acerca del sentido de la vida, de la muerte, de la enfermedad y otros temas existenciales (Ellison, 1991; Reed, 1991; Taylor, 2001, como se citó en Rodríguez, 2006).

De acuerdo a Pinto (2007) la espiritualidad puede existir por niveles; mientras más alto el nivel de ella, mayor la influencia sobre la vida y la salud. Aunque la fuerza vital inherente, que es el espíritu de una persona, no se debilita por sí mismo, el reflejo de espiritualidad de una persona puede ser afectado por los factores físicos o ambientales que influyen la armonía de la vida.

A continuación, se presenta la figura 2, que muestra cuáles serían algunas de las principales características de la espiritualidad, a través de las cuales se puede apreciar que la base de todo, es la relación que se establece con Dios, que provee un significado, propósito y misión en la vida.



Figura 2. Características principales de la espiritualidad de “Efectos del bienestar espiritual sobre la resiliencia en estudiantes universitarios de Argentina, Bolivia, Perú y República Dominicana” por C.Salgado-Lévano, 2012.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Existe un serio interés en la comunidad científica por abordar variables íntimamente ligadas a la vida del ser humano como son, el afrontamiento religioso, la convicción espiritual, el bienestar espiritual, las experiencias y formas de participación religiosa, creencias y prácticas espirituales y religiosas, la conversión y la fe en Dios, entre otras; lo cual se ha traducido en importantes investigaciones que se encuentran en libros, revistas científicas y son punto de discusión en congresos internacionales; sin embargo, y a pesar de ser un área muy explorada en otras realidades (vg. norteamericana, europea) es algo que en países latinoamericanos, no se ha investigado de manera satisfactoria, antes bien, se ha descuidado.

En esta línea, si bien es cierto aún existen muchas barreras y cierto oscurantismo en algunos sectores académicos; es imprescindible sumar esfuerzos personales y colectivos para impulsar investigaciones vinculadas al campo de la Psicología de la Religión y Espiritualidad, dado el innegable rol que cumplen en la vida del ser humano, para darle sentido, una motivación para seguir, la posibilidad de trascender y de estar en armonía consigo mismo, con los demás y especialmente con Dios.

REFERENCIAS

- Beca, J. (2008). El cuidado espiritual del enfermo como responsabilidad del profesional de la salud. *Ética de los Cuidados*, 1(1). Recuperado de <http://www.index-f.com/eticuidado/n1/et6734.php>
- Gallego-Pérez, J., García-Alandete, J. y Pérez-Delgado, E. (2007). Factores del Test purpose in life y religiosidad. *Univ. Psychol*, 6 (2), 213-229.
- García Alandete, J. (2002). *Actitudes religiosas, valores y razonamiento moral*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia. Facultat de Psicologia. Departament de Psicologia Bàsica. Valencia.
- García-Alandete, J. y Pérez, E. (2005). Actitudes religiosas y valores en un grupo de jóvenes universitarios españoles. *Anales de Psicología*, 21 (1), 149-169.
- González, T. (2004). Las creencias religiosas y su relación con el proceso salud-enfermedad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 7 (2), 19-29. Recuperado de www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/.../vol7no2art2.pdf
- Jaramillo, A., Carvajal, S. Marín, N. y Ramírez, A. (2008). Los estudiantes universitarios Javerianos y su respuesta al sentido de la vida. *Pensamiento Psicológico*, 4 (11), 199-208.
- Jiménez, J. (2005). La espiritualidad, dimensión olvidada de la Medicina. *Revista Gaceta Universitaria*, 1, 92-101.
- Korman, G., Garay, C. y Sarudiansky, M. (2008). Psicoterapia cognitiva y religión ¿Qué debe saber un terapeuta cognitivo de la diversidad religiosa de la Capital Federal y el Conurbano Bonaerense? *Summa Psicológica UST*. 5 (2), 53-62.
- Martínez, Ma. (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la Psicología Positiva. *Clínica y Salud*, 17 (3), 245-258.
- Martínez, M., Méndez, C. y Ballesteros, B. (2004). Características espirituales y religiosas de pacientes con cáncer que asisten al Centro Javeriano de Oncología. *Univ. Psychol*. 3 (2), 231-246.
- Montero, M. y Sierra, L. (1996). Escala de Bienestar Espiritual: un estudio de validación. *La Psicología Social en México, AMEPSO*, VI, 28-33.
- Ortiz, M. (8 de Agosto del 2007). *Dilemas Éticos de la Espiritualidad en Trabajo Social*. Conferencia ofrecida en la Quinta Conferencia de Trabajo Social Forense, Universidad interamericana, Recinto Metropolitano. Puerto Rico.

- Pérez Santiago, J.A. (2007). Estudio exploratorio sobre el tema de la espiritualidad en el ambiente laboral. *Anales de Psicología*, 23 (1), 137-146.
- Pinto, N. (2007). Bienestar espiritual de los cuidadores familiares de niños que viven enfermedad crónica, Investigación en *Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 9 (1), 20-35.
- Quiceno, J. y Vinaccia, S. (2009). La salud en el marco de la psicología de la religión y la espiritualidad *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 5 (2), 321-336.
- Quiceno, J. y Vinaccia, S. (2011). Creencias-Prácticas y Afrontamiento espiritual-religioso y características sociodemográficas en enfermos crónicos. *Psychologia: Avances de la disciplina*, 5 (1), 25-36.
- Rivera, A. (2007). *Modelo de intervención racional emotivo para la promoción del ajuste psicológico en el adulto mayor en un contexto religioso*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, Ma. (2006). *Afrontamiento del cáncer y Sentido de la vida: un estudio empírico y clínico*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, España). Recuperada de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/2516/1491_rodriguez_fernandez_maria_isabel.pdf?sequence=1
- Rodríguez, J. (2007). La religión como predictor de las actitudes hacia la nación. *Actualidades en Psicología*, 21, 167-191.
- Rodríguez, M., Fernández, M.L., Pérez, M.L. y Noriega, R. (2011). Espiritualidad variable asociada a la resiliencia. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 11 (2), 24-49.
- Salgado, C. (2012). *Efectos del bienestar espiritual sobre la resiliencia en estudiantes universitarios de Argentina, Bolivia, Perú y República Dominicana*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú). Recuperada de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/3293/1/Salgado_la.pdf
- Sánchez, B. (2004). *Dimensión espiritual del cuidado de Enfermería en situaciones de cronicidad y muerte*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez, G. (2007). *Una psicología para una espiritualidad*. Catholic.net Inc. Recuperado de www.es.catholic.net/religiosas/805/1353/articulo.php?id=35368
- Sánchez, B. (2008). *Bienestar espiritual en personas que viven situaciones de enfermedad crónica (pacientes - cuidadores)*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de enfermería. Recuperado de www.gcronico.unal.edu.co/.../ESPIRITUALIDAD%20SEM.pdf

- Sánchez, B. (2009). Bienestar espiritual en personas con y sin discapacidad. *Aquichan*, 9 (1), 8-22.
- San Martín, C. (2007). Espiritualidad en la tercera edad. *Psicodebate 8. Psicología, Cultura y Sociedad*. pp. 111-128.
- Vanistendael, S. (2003). *Resiliencia y espiritualidad. El realismo de la fe*. Ginebra, Suiza: Oficina Internacional Católica de la Infancia.



EL HOMBRE, SER ÉTICO-MORAL

Hno. Antonio Castagnetti Morini, fms

1. El hombre, sujeto de la Teología Moral

La persona humana es el camino obligado para la fundamentación del juicio ético. El ser humano, creado por Dios, es el fundamento ontológico y objetivo de la Teología Moral de la persona.

Perdida aquella objetividad, dice Ramón Flecha Andrés, autor de varios libros de Teología Moral, se ha buscado afanosamente un criterio para hincar, como en tierra firme, la valoración moral de los comportamientos humanos. La suspicacia ante la verdad objetiva obligaría en los últimos siglos a apelar a una normatividad consensuada por los seres humanos y apoyada por el andamiaje de los ordenamientos legales.

(...) La moral es propia de los seres humanos. La moral es “humana” en múltiples sentidos. Son las personas las que se comportan moralmente. Pero es la moral la que configura la “humanidad”. De ahí que haya que afirmar una y otra vez la centralidad de la persona humana en la reflexión moral; y eso, al menos, en dos sentidos inevitables y complementarios: como objetivo de la moralidad: (fr. Ramón Flecha A Moral de la persona).

2. El hombre: ser consciente y libre

La libertad humana no puede negarse, siempre que la persona se halle en pleno uso de sus facultades intelectuales y volitivas. Los que, en teoría, la niegan, en la práctica se conducen como si fueran libres, especialmente en casos en que sus derechos y deberes se hallan comprometidos. Ahora bien, considerarse libre es ser responsable de los propios actos, ya que no es posible hacerse responsable de actos compulsivos.

“Desde el punto de vista experimental, dice Brennan, ni las fuerzas físicas ni las biológicas, han demostrado influir de un modo definitivo sobre la libertad humana. Tampoco la compulsión psicológica ha demostrado ser de gran peso en los estudios experimentales efectuados sobre el proceso volitivo. Esto sucedería solamente en el caso en que los valores óptimos nos forzaran a la elección, pero resulta evidente que tanto para el científico como para el ignorante, la voluntad es impulsada frecuentemente por valores de menor importancia. Ante objetos de igual valor podemos experimentar indiferencia e incluso cuando se nos presenta un solo valor y carece-

mos de alternativas, no se deduce de esto que nos veamos forzados a actuar" (Cfr. R.E. Brennan: Psicología General).

"Ya los salmanticenses comenzaban su estudio de la moralidad afirmando la necesidad y realidad de la libertad humana. La Psicología moderna ha venido a poner de relieve la capacidad de elección del ser humano, su constante –aunque más o menos consciente– orientación hacia un YO ideal, su íntima capacidad de autorrealización. La vida es una serie de elecciones continuadas para el individuo en la que el determinante principal de la elección es la persona como es en sí (incluyendo sus objetivos para sí mismo, su valentía o temor, sus sentimientos de responsabilidad, la fortaleza de su ego o 'fuerza de voluntad'. No podemos considerar ya la persona como 'completamente determinada', entendiendo con ello que está únicamente determinada por fuerzas externas a la persona" (José Ramón Flecha Andrés: Teología moral fundamental).

3. Limitaciones

Por otra parte, no es difícil constatar que, en la vida ordinaria, no somos tan libres en nuestras elecciones como suponemos. Muchas de las decisiones que tomamos no son sino la consecuencia de nuestros hábitos, sentimientos, asociaciones, motivaciones basadas en valores sociales o ambientales y, a menudo, influenciadas por el temperamento y otras condiciones biológicas.

Las normas éticas son descritas, a veces, como limitadoras de la libertad, pero esta limitación es más aparente que real. Como observa sabidamente Santo Tomás, el conformarse a las reglas de la recta razón es más bien aumentar nuestra libertad, mientras que apartarse de dichas reglas es caer en la licencia. Las transgresiones de orden moral no suponen evidentemente una perfección de nuestra libertad, sino más bien una imperfección. La libertad total y la coacción determinista se excluyen mutuamente. La solución intermedia entre ambas, parece ser la solución correcta: se da evidentemente la compulsión de la voluntad con cierto valor de condicionamiento, pero se da igualmente la libertad de la voluntad para realizar o no los actos humanos.

4. Motivación

En términos generales, tanto los animales como los seres humanos entran en actividad movidos por algún estímulo: atractivo, interés, necesidad, rechazo, etc. La motivación voluntaria, libre e íntimamente ligada a los valores, propia del hombre, es la causa que incita e impulsa a la acción con el fin de alcanzar determinados objetivos los cuales, una vez conseguidos, calman o disminuyen la tensión interior. En todos los casos siempre existe un resorte, una motivación para la acción ¿Por qué lo hacen?

¿Cuáles son sus motivos? Así, por ejemplo, un soldado se comporta de modo heroico en una batalla y es condecorado; en una calamidad pública un hombre hambriento es capaz de ceder parte de su ración a otra persona más necesitada, una madre se desvela día y noche a la cabecera de su hijo enfermo... otro consagra su vida entera al servicio de Dios como sacerdote, religioso o, siendo laico y casado y profesional, es capaz de consagrar su vida al servicio del prójimo en una misión lejana...

La vida es una interacción constante entre el ser y el medio físico y social en que vive, y las razones que mueven al Yo a comportarse de tal o cual modo, no siempre son claras por lo cual no se puede comprender la motivación como si dependiese de un único factor. En realidad, aunque el factor racional sea siempre el distintivo de toda auténtica motivación intervienen, con mayor o menor peso:

- *Las necesidades y urgencias básicas, como son el alimento y el descanso*
- *Las tendencias*

La tendencia, es al mismo tiempo, prontitud en percibir e impulso para obrar de acuerdo a ciertos estímulos seleccionados en forma inconsciente o no bien definidos. La tendencia es una verdadera potencia activa y dinámica y, como tal, constituyente de la motivación. Una tendencia bien orientada ayuda a conseguir fines superiores pero es frecuente que estos fines sean velados ya sea por la oscuridad de la conciencia, en los primeros años, o por errores de percepción, de valoración y, más tarde, por intereses.

- *Los hábitos*

El hábito es también un componente importante de la motivación. El hábito se compone de un conjunto de patrones, de modos de actuar consistentes y repetidos. Dentro del complejo psicológico que constituye el hábito, algunos pueden adquirir una cierta independencia y subsistir aunque desaparezca el hábito. Los hábitos pueden entrar en conflictos con los intereses personales cuando se trata del cumplimiento de normas éticas y obligaciones. La persona se halla entonces presa de preocupaciones que pueden degenerar en estrés, neurosis de diversos tipos y gravedad que se transforman en serios obstáculos en la realización personal.

- *Motivos o móviles*

Motivo y tendencia suelen tomarse frecuentemente como sinónimos aunque las diferencias entre ambos sean notorias. En efecto, mientras que la tendencia es más bien innata, el motivo descansa sobre razones lógicas e intereses definidos.

Los factores o estímulos que mueven al sujeto a la acción pueden ser externos o internos. El estado de necesidad o de urgencia es un verdadero imperativo fisiológico tanto en el animal como en el hombre, urgencia que provoca una actividad encaminada a restablecer el equilibrio (Homeostasis).

Los motivos sociales suelen ser tan importantes como los impulsos básicos o fisiológicos: entre los principales se hallan el responder a otros seres humanos, estar en compañía, adaptarse al ambiente, al grupo; participar, cooperar, ser reconocido socialmente, tener éxito, sentirse útil o necesario.

- *Valores*

La motivación de la conducta humana se halla directamente vinculada con el sistema de valores personales y sociales. En cada caso la persona se halla más o menos motivada en los campos teórico, económico, estético, social, político o religioso, según describe Spranger en su profundo libro "Los Modos de Vida".

5. Actitud

Una actitud es el modo en que una persona está dispuesta a reaccionar frente a un estímulo determinado: persona, objeto material, situación, ideología política, etc... Así por ejemplo si nuestra actitud hacia la Iglesia es favorable, sentimos reverencia cuando nos encontramos en ella, la ayudamos con dinero y en acciones concretas, la defendemos, aceptamos sus programas educativos... Eso no significa que la persona deba estar en continua tensión hacia la Iglesia pero sería fácilmente motivada cuando se presenta la ocasión.

En la actitud se suele considerar:

- . la dirección: a favor o en contra,
- . la intensidad: grado de confianza con el cual afirmamos o negamos,
- . la rapidez con que se reacciona,
- . el número de personas involucradas en la actitud: solo o en grupo.

Las actitudes y creencias preparan para la acción, estimulan hacia la consecución de los objetivos deseados, evitan amenazas y defienden al Yo. La actitud resiste, rechaza, evita la información contraria, selecciona las lecturas, los periódicos y los mismos oradores.

Características

- *Conducta en potencia*

Por sí misma la actitud no es todavía un comportamiento pero en cuanto estructura psíquica abierta al mundo, predispone a comportarse en forma favorable o desfavorable frente al valor apetecido, al ideal asumido con la propia vocación.

- *Psiquismo total*

La actitud es la disponibilidad del sujeto, la posibilidad de pasar de la *potencia al acto*, de la actitud a la realización concreta en la acción. La actitud ético-religiosa es, pues, un proceso lúcido por el cual el creyente, consciente de las creencias asimiladas, de los estímulos, sentimientos, urgencias naturales, conflictos y crisis, lo integra todo en una conducta personal fuertemente motivada y coherente.

- *Relación intencional*

La actitud se orienta hacia la consecución de objetivos propios, de los valores conocidos y asumidos por el sujeto.

Esta relación intencional hace especial referencia al factor cognoscitivo el cual no se desliga sino muy difícilmente de la afectividad. La presencia de motivaciones inconscientes dará lugar a actitudes difusas o incoherentes con el valor religioso como sería la búsqueda de protección y seguridad, el deseo secreto de prestigio, de mandar, de gozar de ciertos beneficios y otros fines egoístas inconscientes que usurpan el papel de lo auténtico y verdadero.

- *La actitud es cambiante*

Prever futuras conductas, en base a la actitud actual, es siempre riesgoso por no decir imposible. En efecto, la actitud, una vez despertada y desarrollada, no permanece estática o indiferente frente a los nuevos estímulos o sirenas provenientes del ambiente físico y socio-cultural. Por el contrario, el psiquismo, aunque dé la impresión de haber integrado plenamente el valor religioso, es siempre muy sensible al influjo de otros valores motivadores de cambios de actitud por ser portadores de fuentes llamadas hacia otros valores. Es fácil constatar esta característica cambiante de la actitud ya sea en partidos políticos, matrimonios o personas religiosas.

6. Acto voluntario

El análisis del acto voluntario descubre que no es un hecho psíquico simple sino muy complejo. Se trata de un verdadero proceso volitivo en el cual intervienen numerosos factores de orden afectivo e intelectual. En la conciencia del hombre se dan sucesivamente una serie de vivencias que finalmente se resuelven en la ejecución o no ejecución de la acción concreta.

Suele admitirse que la voluntad representa el equilibrio entre los impulsos o tendencias iniciales y primitivas y los motivos dictados por la razón. En ese sentido, la voluntad no sería propiamente la fuerza mental sino el correcto ensamblaje de las fuerzas afectivas e intelectivas en acción.

7. Opción fundamental

En un esquema personalista, la primera expresión del comportamiento humano responsable es la opción fundamental. Se trata de una categoría decisiva para la moral. No se puede reducir la moral a la sola opción fundamental de tal manera que resulte una moral de opción fundamental; pero no se puede minusvalorar esta estructura antropológico-moral, ya que es la más importante de todas.

Hablamos de opción fundamental para referirnos no a la decisión del yo periférico, sino a una decisión que brota del centro de la personalidad, del corazón del hombre, como núcleo de su personalidad. Es una decisión fundamental, a favor o en contra de Dios, que condiciona, como intención básica, todos los demás actos.

La opción fundamental se refiere al conjunto de toda la existencia. Es una decisión de tal densidad que abarca totalmente al hombre, dando orientación y sentido a toda su vida. Es distinta de la elección de objetos comunes, ordinarios o triviales. Es una entrega totalizante: es el "sí" o el "no" de la persona y toda su vida moral debe ser juzgada desde la profundidad de la opción fundamental.

En sentido cristiano y evangélico, la opción fundamental está expresada con el radicalismo neotestamentario: radicalismo ético de Jesús; radicalismo de las parábolas; radicalismo de las formas expresivas de la primitiva comunidad cristiana y, posteriormente en los nuevos discípulos, con fervores de catecúmenos, de recién convertidos o en fervores de novicios.

De ordinario, los actos no pueden expresar todo el valor de la opción fundamental de la vida; para lo cual necesitan tanto de una sucesión repetitiva como de duración en el tiempo, y únicamente el acto de la muerte puede expresar y sellar definitivamente la opción fundamental. Todo acto moral lleva consigo dos aspectos: la particularidad, creada por el horizonte del objeto moral particular y la universalidad en cuanto la opción hace referencia al fin último.

La opción fundamental es la expresión básica de la moralidad y es a partir de ella que han de ser comprendidas las demás expresiones de la responsabilidad moral. Esta afirmación está de acuerdo con la doctrina de Santo Tomás y de San Agustín sobre el valor moral del fin último.

Con respecto a la opción fundamental surgen algunas preguntas que es necesario tratar de solucionar. Brevemente trataremos de ellas a continuación.

✓ *Aparición de la opción fundamental*

En la moral tradicional se decía que el niño, en cuanto llega al uso de razón, tiene posibilidad de adherirse al fin último, que no puede ser indiferente al fin último y que no puede dejar de optar a favor o en contra de Dios... De esta afirmación, claramente exagerada, se deducían diversas aplicaciones pastorales en relación al pecado en el niño y la confesión del mismo.

Está claro que estas afirmaciones han de ser matizadas a partir de los estudios y conclusiones de la Psicología porque, si la opción es una decisión total de la persona, solo se podrá dar plenamente cuando el niño haya llegado a una suficiente maduración bio-psico-lógica. Una maduración suficiente se puede colocar solamente al término de la adolescencia.

Esto no quiere decir que, en el niño, no exista responsabilidad alguna. La tiene, pero solamente en cuanto pueda serlo una persona que se está haciendo y que se halla en proceso de hacer su opción fundamental. No se puede pues, considerar al niño como a una persona mayor creyéndole capaz de captar los esquemas morales de los adultos. De aquí surgen varios problemas pastorales: ¿Cómo se ha de plantear pastoralmente el sacramento de la penitencia a los niños y en qué sentido podemos hablar de pecado mortal en esa edad?

En cuanto a la aparición de la opción fundamental, se puede afirmar lo siguiente:

- En un modo normal de crecimiento y desarrollo psicológico, se puede decir que la opción fundamental suele coincidir con la "primera crisis de personalidad" que se da en la adolescencia y que suele coincidir con la crisis psicológica al tomar conciencia del YO personal, claramente individualizado. Ese momento suele coincidir con las crisis religiosa y moral y, por lo mismo, con la posibilidad de afrontar y decidirse frente a la aparición, en su vida, de la opción fundamental.
- Está claro que esta opción fundamental se va preparando desde los primeros años de la niñez; en un ambiente religioso-moral adecuado a la realización de

actos que van preparando al sujeto para una opción fundamental libre y sin condicionamientos. Solamente en ese sentido los actos del niño han de ser vistos en referencia a la opción fundamental.

✓ *¿Cómo se da la opción fundamental?*

La opción fundamental es la decisión por la cual el hombre, plenamente consciente de su acción, dispone voluntariamente y totalmente de sí mismo; determina libre y radicalmente su relación en orden a Dios como último fin. En un momento u otro de la vida puede darse un acto explícito, consciente y voluntario de orientación hacia Dios y su repetición puede darse también en forma implícita.

En una forma u otra esta opción, para ser auténtica, debe ser consciente y libre. Su relación se da de tres modos posibles, a saber:

- a. como opción fundamental primera por medio de un acto plenamente consciente;
- b. como repetición o refuerzo de la opción fundamental existente y, por último,
- c. como cambio o abandono de la opción primera para dar lugar a otra de signo contrario.

8. Cuestionamientos

Si es cierto que los actos valen moralmente en tanto que están informados por la opción fundamental, nos podemos preguntar:

- ¿Puede un pecado comprometer plenamente la opción fundamental?

Dependerá de la esencialidad de dicho acto en la vida cristiana.

- ¿Puede un solo acto comprometer la opción fundamental?

En un acto plenamente consciente y voluntario, la opción moral queda comprometida; en un acto realizado con menos conciencia y decisión, con dudas y reticencias... es claramente un acto de menor responsabilidad. La opción fundamental permanece pero debilita.

Si admitimos que la opción fundamental es la base de la moral nos preguntamos:

¿Todos los cristianos han hecho la opción fundamental? Si no la han hecho, ¿su comportamiento es responsable? ¿Qué decir?

- Hay que desdramatizar el problema. Muchos cristianos no han hecho una opción fundamental explícita; pero se puede hacer de un modo implícito.
- Hay que entender esta cuestión en la línea de los pastoralistas para quienes las comunidades cristianas han ido más “sacramentalizadas” que “evangelizadas”.

9. Responsabilidad del acto moral

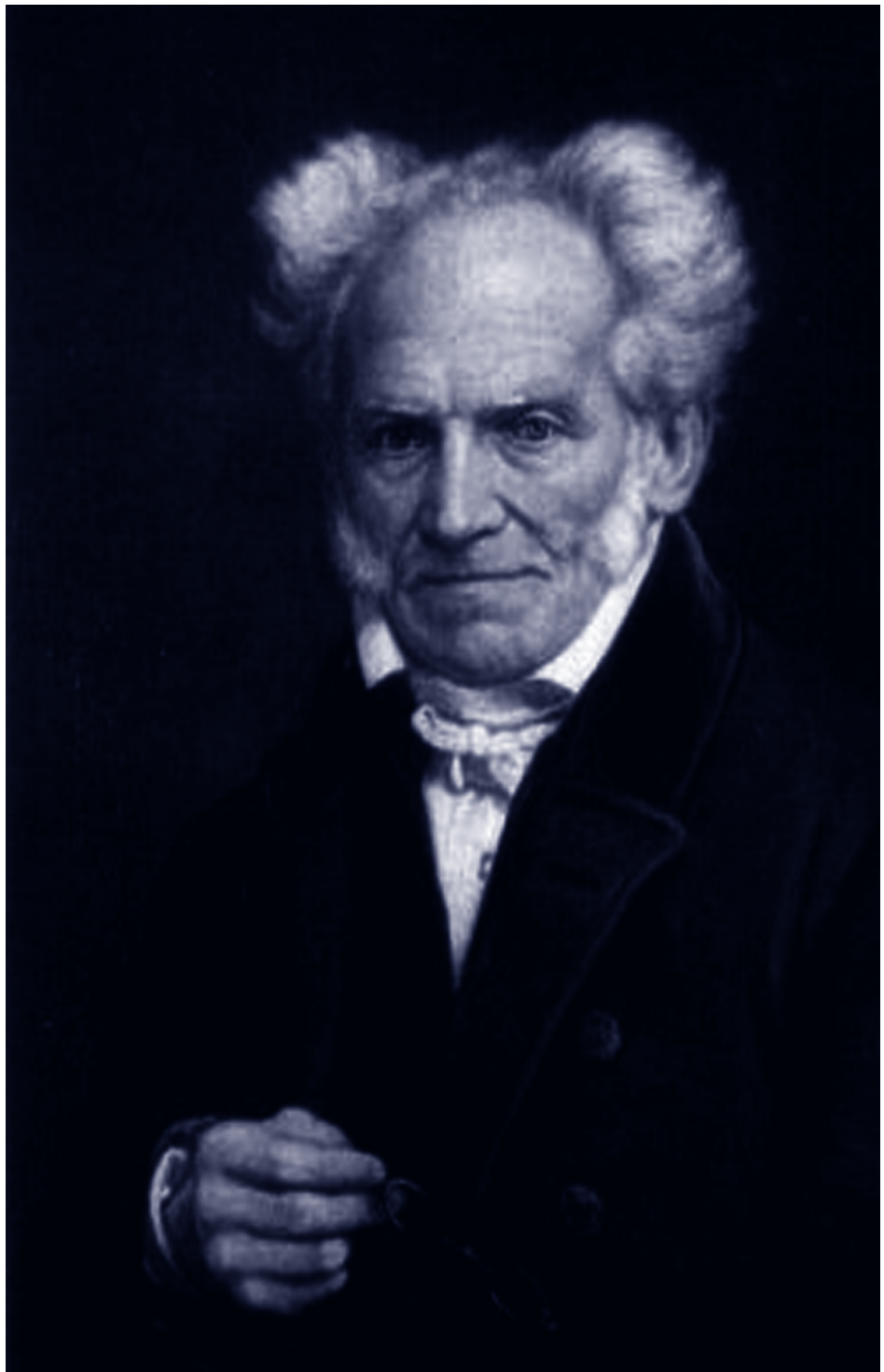
El acto moral es la expresión y manifestación, en cuanto significación y contenido, de la opción fundamental. Desde el punto de vista de la moral dichos actos se dividen en:

- a. *reflejos* como el rotuliano, el parpadeo, la deglución, etc. Propios de la naturaleza biológica del hombre. Como tales, los actos reflejos en ningún caso pueden ser voluntarios y por lo mismo completamente ajenos a toda calificación moral;
- b. *instintivos* que la “Biología define como una pauta hereditaria de comportamiento de carácter universal, con finalidad específica y adaptativa de supervivencia. El instinto es global y compromete a todo el organismo vivo. El instinto es controlable, por lo que no es de respuesta obligatoria”.

Tales son, por ejemplo, los instintos de supervivencia, sexual y la voluntad de ganar. Por el hecho de ser controlables, los instintos se hallan sujetos a normas morales que orientan hacia el bien y al fin último.

- c. actos rutinarios adquiridos dependientes de la educación recibida en el ambiente socio-cultural. Estos actos no están totalmente privados de libertad, ya que en el transcurso de los años subsiguientes han sido aprobados o reprobados por la persona en forma consciente y libre y, de esta manera, subsumidos en la libre realización personal y, desde el punto de vista moral, relativamente responsables por darse entre lo rutinario y lo decisivo;
- d. actos humanos. Son aquellos cuyo verdadero dueño es el hombre personal y de los cuales es moralmente responsable. Según la doctrina moral tradicional eso supone de parte del sujeto:
 - pleno conocimiento (advertencia y deliberación), y
 - decisión personal mediante una actuación de la voluntad libre.

Gravedad moral del acto. Para que un acto pueda considerarse “moralmente grave”, además de las dos condiciones fundamentales anotadas en d), el sujeto debe tener conciencia de la gravedad o importancia de la materia y de las consecuencias del acto que realiza (Cfr. M. VIDAL. *Moral de la actitud*).



EL PROBLEMA DEL FUNDAMENTO DE LA MORAL

APROXIMACIONES A LA PROPUESTA ÉTICA DE ARTHUR SCHOPENHAUER

Por: Carlos Castillo Rafael*

Siempre es pertinente, en vista a la presentación y claridad en el desarrollo de un tema, delimitar no solo el ámbito de aquello que va ser objeto de estudio sino, también, puntualizar cuál es el problema que de algún modo se intentará resolver como parte de la investigación del referido tema.

Esto es más cierto cuando el tema se muestra desde un inicio bajo la forma de un problema, por lo que el precisar dicha cuestión es a la vez delimitar el alcance de nuestro análisis. ⁽¹⁾

Ahora bien, para efectos de plantear como se entiende el problema en lo tocante al fundamento de la moral, señalaremos, previamente, (y como parte, precisamente, de la cuestión en general) por qué ello es un problema.

En los Tópicos (I,4 101b29)⁽²⁾ Aristóteles escribe: *“La diferencia entre el problema y la proposición depende del modo como se plantea la cuestión. Si se dice, por ejemplo ¿No es verdad que animal pedestre y bípedo es la definición del hombre? tenemos una proposición. Si se dice, en cambio: ¿Es o no la definición del hombre, animal pedestre bípedo? Tenemos un problema.”* Es decir, una proposición es un juicio que da cuenta de algo dado, de un estado de cosas, que se trata de aceptar o rechazar, probar o refutar, etc. Un problema, en cambio, no es propiamente una proposición, es – como lo precisa José Ferrater Mora- *“un planteamiento excluyente pues se admiten dos tesis distintas y opuestas y, por consiguiente, no se puede, en rigor, aceptarse o rechazarse, probarse o refutarse, lo que se presenta como un problema. Solo puede aceptarse o rechazarse el problema mismo”*.

*. (Abogado y filósofo. Catedrático universitario en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Presidente del Centro de Altos Estudios Peruanos e Interculturales Patmos).

1. Lo que quiere indicar este “de por sí” se va aclarar en las siguientes páginas.

2. Las referencias bibliográficas completas se dan al final del texto.

Es decir, hay una distinción entre el problema y lo que propone el problema:

- En nuestro caso el problema es: ¿Tiene la moral un fundamento o no?
- Lo que el problema propone es: ¿Este fundamento de la moral (y en este caso, el propuesto por Schopenhauer), es valido. Es decir, fundamenta lo que se propone?

Esta última interrogante exige una toma de posición al interior de un tema, por lo que es algo susceptible de probarse o refutarse, aceptarse o rechazarse. Pero en la primera cuestión, el problema es el tema mismo el que está en cuestión por lo que solo es susceptible de ser resuelto o señalar que aquello no es tal, es decir, no es problema, (en otras palabras, disolverlo). Dejando para el último capítulo la explicación de sus consecuencias diremos solamente que esta distinción no se mantiene cuando Schopenhauer, en su reflexión ética, empieza por intentar resolver la primera cuestión, sin embargo, termina implicando en el segundo.

Tras la delimitación de nuestro tema, y reconociendo que el problema se refiere al fundamento de la moral, pasemos a ver ¿qué se entiende por fundamento?, y, específicamente, ¿a qué se llama un fundamento de la moral?

El término '*Fundamento*' puede asumirse en varios sentidos, no obstante, se puede, en líneas generales, y siguiendo las ideas de José Ferrater Mora, establecer dos principales acepciones de '*Fundamento*', las cuales son:

- *"Cuando se habla del fundamento de algo en cuanto algo real, el término 'fundamento' es identificado, usualmente, con la noción de causa, más específicamente en el sentido de 'la razón de ser de algo'"*⁽³⁾.
- *"Cuando se habla de fundamento de algo en cuanto algo ideal (de un enunciado o conjunto de enunciados) el término 'fundamento' se entiende como la razón de tal enunciado o enunciados en el sentido de ser la explicación (racional) de ellos".* ⁽⁴⁾.

Así, lo diferente en ambos casos es el objeto (real o ideal) con el que está en relación el término '*fundamento*' en su calidad de '*razón de ser*' de ese algo. Consiguientemente, el tipo de fundamento exigido estará en relación el objeto (del cual es fundamento).

⁽⁵⁾ Pero en ambos casos el fundamento se asume como '*la razón de ser de algo*'.

Y el hablar del fundamento como '*la razón de ser de algo*' es entenderlo también como que el ser de algo tiene, siempre, una razón por la cual justamente es. Lo

3. Y como la noción de causa puede entenderse en varios sentidos lo que se entienda por fundamento también habrá de ser múltiple.

4. Cf. José Ferrater Mora, DICCIONARIO DE FILOSOFÍA. 'Lo racional' lo ponemos entre paréntesis como signo de reserva pues determinar lo que ello significa es todo un problema.

5. Es decir, se puede hablar de dos aspectos del fundamento, en tanto prime en un caso su aspecto ontológico, y, en otro, su aspecto lógico.

cual conduciría de algún modo -sin que esto no deje de ser objetable- a identificar el fundamento con el principio de razón suficiente ⁽⁶⁾. Identificación que, en este caso, donde tomamos la reflexión ética de Schopenhauer, es muy importante. ⁽⁷⁾.

El principio de razón suficiente, en términos generales, enuncia, según José Ferrater Mora, lo siguiente: *“nada es (o acontece) sin que haya una razón para que sea (o acontezca) o sin que haya una razón que explique que sea (o acontezca)”*.

Schopenhauer distingue en su obra SOBRE LA CUÁDRUPLE RAÍZ DEL PRINCIPIO DE RAZÓN SUFICIENTE entre cuatro tipos de razón suficiente o cuatro formas de dicho principio en relación a cuatro tipos de objetos:

- En el ámbito de la Física (de los objetos físicos, materiales) es el principio de razón suficiente del devenir, según el cual todo lo que pasa en los objetos físicos o materiales puede explicarse. Este principio está en relación con el entendimiento.
- En el ámbito de la Lógica (de los conceptos y las concepciones) es el principio de razón suficiente del conocer, según la cual hay una razón para que una determinada proporción sea verdadera. Este principio está en relación con la razón.
- En el ámbito de la Matemática (del espacio y tiempo) es el principio de razón suficiente del ser, según el cual toda propiedad relativa a números o figuras geométricas es explicable en términos de otras propiedades. Este principio está en relación con la sensibilidad.
- En el ámbito de la Moral (de las voluntades individuales) es el principio de razón suficiente del obrar, según el cual hay siempre una razón por la cual alguien hace lo que hace. Este principio está en relación con la conciencia de sí mismo en general.

Esta última aseveración es la que no debemos de perder de vista pues ella constituye no solo el punto de partida de Schopenhauer sobre el problema del fundamento de la moral, sino, además, es la que sitúa la reflexión ética de Schopenhauer en el contexto de su propia filosofía.

Finalmente, en lo tocante a lo que se puede entender por moral, estará en relación a la conceptualización particular que sobre ella haga cada autor (en nuestro caso Schopenhauer). Sin embargo, el término *‘moral’* alude a cuestiones cuyo

6. La crítica a la identificación del principio de razón suficiente con el fundamento la plantearemos en el último apartado.

7. Schopenhauer va a utilizar el principio de razón suficiente (tal como lo presenta al interior de su filosofía), en su intento de fundamentar la moral. Lo cual, como veremos al final del escrito, conlleva a una objeción.

planteamiento nos conduce, nuevamente, al de su fundamento. De este modo se nos posibilita una comprensión más exacta de la interrogante ya señalada: ¿tiene la moral un fundamento o no?

Estas cuestiones en torno a lo “*qué es moral*” pueden plantearse, siguiendo también a José Ferrater Mora, del modo siguiente:

- I. En que consiste ser moral.
- II. Sí se puede ser moral.
- III. Sí se debe ser moral.

Como se aprecia cada una de ellas supone, indudablemente, al hombre⁽⁸⁾ inclusive, se puede decir que hacer de él el sujeto activo a quien le compete el asunto moral.

La primera cuestión tiene una relación directa con lo que se haya contestado, previamente, a la interrogante ¿qué es la moral? Y, como la moral es algo referido al obrar del hombre, (relativo su voluntad) tal cuestión no plantea en sí el problema de la moral, en cambio, supone ya su solución (por su dependencia a la definición de moral propuesta).

La segunda cuestión, es un tanto reiterativa. Sí la moral está en relación con el obrar del hombre, el que el hombre pueda ser moral dependerá de que antes quiera serlo. En otras palabras el poder ser moral sólo se entiende como querer ser moral.

Además, la pregunta ¿el hombre puede ser moral?, supone de alguna manera lo que es amoral o inmoral, y, esto a su vez, supone una idea de moralidad⁽⁹⁾. De otro lado, esta interrogante carecería de sentido pues el hombre siempre obra, su actividad nunca cesa y, por ende, permanentemente dicho obrar es susceptible o de una valoración moral o de una confrontación de esa valoración. El asunto en cambio es: ¿es válido ese valor?, ¿por qué?

Esta última interrogante nos introduce a la tercera cuestión que es la que plantea en definitiva el problema de la moral. Tan pronto como se intente encontrar una razón (fundamento), que explique por qué hay que ser moral se enfrentará uno a múltiples dificultades. Dificultades que son inherentes al fundamento de moralidad. O sea, de esa razón suficiente o motivo poderoso en virtud del cual preservamos y ponemos en práctica el valor de la moral.

8. Schopenhauer en el capítulo 19 de su obra EL FUNDAMENTO DE LA MORAL (Pág. 184 y ss.) afirma que la moral no es algo que compete únicamente a los hombres, o que la valoración moral sólo se de entre los hombres, pues señala que la conducta de los hombres respecto a las bestias importa también a la moral.

9. Siguiendo a Schopenhauer, y luego a Nietzsche, se puede decir que la moral es, comúnmente, lo que se somete a un valor, en tanto que lo inmoral y lo amoral son, respectivamente, lo que se opone a todo valor y lo que es indiferente al valor; mas el valor no desaparece.

Precisados de este modo los elementos integrantes del tema ‘*el problema del fundamento de la moral*’ pasaremos a ver como este es abordado por Arthur Schopenhauer. Principalmente, a partir de la lectura de su obra: EL FUNDAMENTO DE LA MORAL.

II. LA REFLEXIÓN ÉTICA DE SCHOPENHAUER EN TORNO AL PROBLEMA DEL FUNDAMENTO DE LA MORAL

Schopenhauer se preguntaba: “¿Por qué los filósofos se hallan tan distantes entre sí en lo que hace a los principios de la moral, cuando se hallan de acuerdo en sus consecuencias y en la manera de deducir de ellos nuestros deberes?”⁽¹⁰⁾. Además, precisa que el fundamento de la moral es una cuestión que debía examinarse independientemente de toda relación con un sistema particular de filosofía, en otras palabras, dejando de lado la parte metafísica.⁽¹¹⁾ Pero ¿es eso posible? Luego, veremos hasta qué punto Schopenhauer es coherente con esta idea.

Así, la estrategia que Schopenhauer plantea para abordar el problema es proceder por análisis, partiendo de los hechos, ya sean éstos de experiencia sensible, ya de la conciencia. Lo cual, finamente (y el mismo Schopenhauer lo reconoce), conllevaría a una explicación meramente psicológica⁽¹²⁾. Y la conclusión de tal análisis es que de todas las acciones de los hombres consideradas legítimas, dignas de aprobación o de elogio, tan solo una parte muy reducida de ellas está inspirada, en realidad, en motivos morales; la otra parte, más considerable, encuentra sus razones en motivos completamente distintos. Schopenhauer sostiene que estos últimos motivos “... toman toda su fuerza del egoísmo del agente”⁽¹³⁾.

Una vez establecido la estrategia según la cual procederá en el tratamiento de la moral, Schopenhauer aborda el problema de su fundamento.⁽¹⁴⁾ Para ello da dos definiciones muy importantes para el esclarecimiento de lo que se ha de comprender por fundamento (y, por ende, lo que habrá de exigírsele), cuando intente demostrarlo en el campo de la moral. Estas dos definiciones son:

- Principio o proposición primera de una moral, se llama a la expresión más breve y más precisa para significar la conducta que prescribe, o, si no tiene la forma imperativa, la conducta que considera tener por sí misma un valor moral. “Es pues

10. EL FUNDAMENTO DE LA MORAL. Pág. 9

11. Ibid., Pág. 9

12. Ibid., Pág. 10

13. Ibid., Pág. 11

14. Debemos dejar constancia que Schopenhauer –en vista a su propio planteamiento en lo referente al fundamento de la moral– hace, previamente, un análisis y somete a crítica el fundamento de la moral dada por Kant, (esto a lo largo del segundo capítulo de su obra mencionada). Como nuestro interés se dirige a la propia propuesta de Schopenhauer, tal crítica sumaria la dejamos para el final. Y es que plantear la crítica de Schopenhauer a la moral kantiana exigía, al menos, un esbozo primero de esta última, lo que excedía a nuestras posibilidades).

una proposición que contiene la fórmula de la virtud en general, el o ti (lo que es) de la virtud”. ⁽¹⁵⁾.

- El fundamento de una moral es la razón de la obligación del precepto, de la alabanza; la cual por otra parte no importa que se busque en la naturaleza del hombre, en las relaciones sociales, o en cualquier otro lugar. “Es el *dióti* (el por qué de...) de la virtud” ⁽¹⁶⁾.

Schopenhauer aun cuando afirma que “...es fácil explicar el o ti y tan prodigiosamente difícil explicar el *dióti*” ⁽¹⁷⁾ no intenta hacer servir el principio de la ética como fundamento de la ética, sino más bien separarlos con precisión. ⁽¹⁸⁾. Schopenhauer, además, advierte que la “...proposición primera sobre cuyo tenor se hayan en el fondo de acuerdos todos los moralistas a despecho de las formas tan variadas que la componen” ⁽¹⁹⁾ puede ser referida por una sola expresión sencilla y pura: *Neminen laede, imo omnes, quantum potes, juva*; (no dañes a nadie, antes bien ayuda a todos en lo que puedas) “*He ahí el o ti del cual todavía se busca el dióti*”⁽²⁰⁾.

Resumiendo lo dicho podemos precisar:

- El camino para descubrir el fundamento de la moral es el de la experiencia.
- Lo que se investiga es si existen actos donde se puedan reconocer ‘un verdadero valor moral’.
- Para lograr lo anterior es necesario referir dichos actos a sus verdaderas causas. O sea, hay que descubrir los motivos propios que deciden a los hombres a actos de esa clase.
- Estos motivos, y la facultad de experimentar sus efectos, será el principio último de la moralidad.
- El conocimiento de este principio nos proporcionará el fundamento de la moral.

Según esta argumentación lo que conviene tratar ahora son los motivos de los actos; para lo cual presentaremos una breve explicación sobre la voluntad y la libertad desde el punto de vista de Schopenhauer.

15. Ibid., Pág. 46

16. Ibid., Pág. 46

17. Ibid., Pág. 47

18. Ibid., Pág. 47

19. Ibid., Pág. 47

20. Ibid., Pág. 47

En su obra *SOBRE EL LIBRE ALBEDRÍO* se plantea la siguiente cuestión ¿Es libre la voluntad misma? Preguntar sí la voluntad es libre supone preguntar si la voluntad es conforme a sí misma, ello aun cuando se entiende no resuelve la dificultad. Schopenhauer reflexiona: *“podemos decir; ‘soy libre si puedo hacer lo que quiero’. Pero ahora, puesto que preguntamos por la libertad del querer mismo, esta pregunta vendría formulada así: ‘¿puedes querer también lo que quieres?’”* (21). Ello conduce a la definitiva cuestión de: ¿se puede querer? sin embargo ¿decide la afirmación de esta pregunta la libertad de albedrío?

Schopenhauer para poder aplicar el concepto de libertad a la voluntad, concibe a ésta en la forma más abstracta, estableciendo como concepto de libertad *“la ausencia de toda necesidad en general”* (22). Luego, ¿qué entiende Schopenhauer, por necesario?, *“necesario es lo que resulta de una razón suficiente dada”* (23). Por tanto, la ausencia de la necesidad sería idéntica a la ausencia de una razón suficiente determinada. Así, la libertad se describiría en términos prácticos como que un hombre colocado en circunstancias dadas, y totalmente determinado respecto a él puede actuar, en virtud de esta libertad, (que es llamada de indiferencia), de dos maneras diametralmente opuestas. Más ¿Sucedee, en realidad, así? Parece que no, pues, los objetos percibidos en el mundo exterior son la materia misma y la causa de todos aquellos movimientos y actos de la voluntad. Esto no puede interpretarse como una *petitio principii* pues no se puede poner en duda que nuestra voluntad tiene siempre por objeto cosas exteriores, sobre las que se dirige, en torno a las que gira y que la empujan como motivos, hacia una determinación cualquiera. Schopenhauer dice: *“Sustraído a esta influencia el hombre no conservaría más que una voluntad completamente aislada del mundo exterior y encerrada en el interior sombrío de la conciencia individual. Sólo la necesidad con que los objetos del mundo exterior determinan los actos de la voluntad, sigue todavía siendo problemática para nosotros”* (24).

21. *SOBRE EL LIBRE ALBEDRÍO*, Aguilar, 1970, Pág. 83.

22. *Ibid.*, Pág. 84

Schopenhauer (para que se pueda entender lo dicho en este párrafo), pretende demostrar la libertad de la voluntad humana por medio de la conciencia. El esquema en líneas generales es:

Libertad:

- Concepto negativo: Ausencia de todo impedimento y de todo obstáculo.
 - Concepto positivo: Según el obstáculo. Lo que está referid a tres tipos de libertad.
- a) Libertad Física: “ausencia de los obstáculos materiales de todo tipo”. Pero la noción de libertad es atributo de los seres animales, cuya particularidad consiste en que sus movimientos emanan de su voluntad. Así, libre: es todo lo que se mueve por su propia voluntad o actúa únicamente según ella (en este caso, cuando ningún impedimento físico o material se oponga). Esta libertad puede ser confirmada por la experiencia.
 - b) Libertad Intelectual: Según Schopenhauer, el intelecto, o facultad cognoscitiva, es el medio de los motivos, por el que actúan en la voluntad, que es el verdadero fondo del hombre. Sólo en tanto este intermediario de los motivos se encuentre en estado normal, cumpla regularmente sus funciones y, por eso, presente a elección de la voluntad los motivos en toda su pureza, tal como existen en la realidad del mundo exterior, puede la voluntad decirse conforme a su naturaleza, es decir, al carácter individual del hombre u, por tanto, manifestarse sin impedimento alguno su esencia particular.
 - c) Libertad Moral: o libre albedrío, cuando el motivo como impedimento de la voluntad puede ser vencido por un motivo contrario más fuerte, siempre que éste exista y que el individuo pueda ser determinado por él. Ello nos conduce (a la cuestión ya señalada), ¿es libre la voluntad misma?

23. *Ibid.*, Pág. 84

24. *SOBRE EL LIBRE ALBEDRÍO*, Pág. 91

Pero regresemos al tema de los motivos que (como hemos visto desde la perspectiva de Schopenhauer), deciden a los hombres a actos donde se puede reconocer “*un verdadero valor moral*”.

Schopenhauer comienza estudiando primero los motivos que llama *motivos antimorales*. Para nuestro autor, el más capital y el más profundo de todos los motivos en los hombres es el egoísmo, esto es, el deseo de la existencia y del bienestar. ⁽²⁵⁾. Ello en razón de que cada uno de nosotros nos conocemos de una manera inmediata y a los otros indirectamente, gracias a la idea que de ellos nos formamos Pero el conocimiento inmediato mantiene su derecho. ⁽²⁶⁾.

Desde el punto de vista subjetivo el egoísmo se presenta de esta manera: cada cual es para sí mismo el universo entero. Todo lo que es objeto no existe para él más que indirectamente, en calidad de representación del sujeto, tan perfectamente que nada existe sino en cuanto existe en la conciencia. ⁽²⁷⁾. Y si el egoísmo se opone con especialidad a la virtud de la justicia, la virtud de la caridad debe enfrentarse por su parte contra la malevolencia y el odio ⁽²⁸⁾. Schopenhauer expresa lo siguiente: “*El egoísmo puede conducirnos a faltas y delitos de toda especie; pero el mal y el sufrimiento que con él infligimos a los demás, son para el egoísmo un simple medio no un fin; no los causa, pues, más que por accidente. Al revés la maldad y la crueldad hacen de los sufrimientos y de los dolores de otro su propio fin; alcanzar este fin tal es su placer*” ⁽²⁹⁾, y “*Siempre es uno de estos dos el que domina, exceptuando allí donde domina los principios morales. No hay hombre que no se halle comprendido en ninguno de estos tres principios*”. ⁽³⁰⁾.

Por lo tanto, las acciones de los hombres no se refieren más que a tres motivos y sólo a condición de despertarlos, puede obrar otro motivo cualquiera; tales son:

- El egoísmo o la voluntad que persigue su propio bien (no sufre límites).
- La maldad o voluntad que persigue el mal de otro, y

En otro pasaje de esta obra Schopenhauer afirma: “Cuando un hombre quiere, también algo: su volición va dirigida siempre a un objeto y sólo puede pensarse en relación con él. ¿Qué significa querer algo? Esto: la volición que al principio sólo es objeto de la conciencia de sí mismo –(la conciencia es siempre facultada de la voluntad propia ya que la conciencia de uno mismo es el yo de un ente volente)-, nace motivada por algo que pertenece a la conciencia de otras cosas, a la percepción exterior, es decir, es un objeto de la capacidad cognoscitiva, objeto que, en esta relación, es llamado motivo y el mismo tiempo es la materia de la volición al hallarse ésta dirigida a él, es decir, motiva un cambio, reacciona ante él; y en esta reacción consiste toda su esencia. De aquí resulta que no podría tener lugar sin el motivo...” (Pág. 92 de SOBRE EL LIBRE ALBEDRIO). Así la pregunta que cae por su propio peso es: ¿queda provocada necesariamente la volición por el motivo; o, al entrar éste en la conciencia conserva la voluntad la libertad de querer o no querer? Esto se trata de responder como parte del problema mismo, siguiendo el análisis de Schopenhauer.

25. Ibid., Pág. 128

26. Ibid., Pág. 129

27. Ibid., Pág. 129

28. EL FUNDAMENTO DE LA MORAL. Pág. 130.

29. Ibid., Pág. 132

30. Ibid., Pág. 133

- La piedad o la voluntad que persigue el bien de otro.

Solamente del último motivo mencionado brotan las acciones moralmente buenas.⁽³¹⁾ Podemos, nuevamente, resumir y señalar las consecuencias de lo que hasta ahora hemos expresado:

- Ninguna acción puede producirse sin un motivo suficiente.
- De la misma manera, desde que existe un motivo suficiente, habida consideración del carácter del agente para provocarla, no puede dejar de producirse, a menos que un motivo contrario y más fuerte no haga necesaria la omisión.
- De esto se desprende que lo que pone en movimiento a la voluntad no puede ser más que el bien o el mal en general (tomadas estas palabras en su más amplio sentido). Determinadas en relación a una voluntad, con la cual uno esta conforme y el otro en contradicción.

Luego, todo motivo debe tener alguna relación con el bien y con el mal.

- En consecuencia, toda acción se refiere, como a su fin último, a algún ser susceptible de experimentar el bien o el mal.
- Este ser es, bien el agente mismo o bien otro. En este último caso, ese otro esta sometido a la acción en calidad de paciente, ya sea que la acción se determine en su detrimento, o bien en su provecho y ventaja.
- Toda acción cuyo último fin es el bien o el mal del agente se llama egoísta, (lo que se dice de las acciones, se aplica igualmente, a las omisiones en los casos en que vienen a presentarse motivos en pro y en contra).
- En conclusión, egoísmo y valor moral en materia de acciones son términos que se excluyen. Sí un acto tiene un motivo egoísta no puede tener ningún valor moral. Sí un acto tiene valor moral es porque no tiene por motivo directo o indirecto, próximo o remoto, ningún fin egoísta.

La primera cuestión que surge de todo lo dicho es: ¿Cómo se determina que una acción es egoísta y no más bien una acción con valor moral? La segunda cuestión, igualmente importante de explicar, es: ¿Cómo entender, en relación con el

31. "Se ve cuán difícil es el problema de descubrir un motivo capaz de resistir al egoísmo y a la malevolencia, (instintos tan fuertemente arraigados en el hombre), y de conducirnos en una vía completamente opuesta". Ibid., Pág. 132. Lo que hay que buscar es, entonces, lo que impulsa a los hombres a acciones de esta especie, (es decir, acciones morales). Aun cuando hemos adelantado que de la piedad brotan estos motivos propios de la moral, el cómo se llega a esta afirmación se verá seguidamente.

motivo, 'el bien y el mal'? Ambas cuestiones las trataremos de explicar (siguiendo a Schopenhauer), directamente, pues las dos se implican.

1. Una acción egoísta (sin valor moral) es aquella cuya causa última es siempre un motivo que involucra el bien y el mal del mismo agente realizador de la acción. La acción egoísta es la regla en el obrar del hombre. Por otra parte, (con un carácter de excepción a dicha regla), una acción es moral cuando la última razón de tal acción (u omisión), reside en el bien y el mal de otro ser interesado a título de paciente. Entonces el agente, en su resolución o en su abstención no tiene a la vista otra cosa que el pensamiento del bien y del mal del otro. ⁽³²⁾.
2. Pero para que una acción se realice únicamente en vista de otro, es preciso que el bien de ese otro sea para mí (y esto, directamente), un motivo tal como ordinariamente es un bien para mí. Luego, la cuestión que se impone es: ¿Cómo el bien y el mal de otro pueden determinar mi voluntad directamente, poco más o menos, a la manera que ordinariamente opera mi propio bien? ⁽³³⁾.
3. Es preciso que el otro ser se haga el último fin de mí acto, como lo soy para mí mismo en otra cualquier circunstancia; es, pues, preciso que yo quiera su bien y que no quiera su mal, como hago ordinariamente respecto de mi propio bien y de mi propio mal. A este efecto, es preciso que yo compadezca su mal, el suyo y como tal; que yo compadezca su mal, el suyo y como tal; que yo sienta su mal como ordinariamente el mío. ⁽³⁴⁾.
4. Y el único medio a que puedo recurrir para identificarme con el otro (con su desgracia), es utilizando el conocimiento que tengo de ese otro, la representación que me he formado de aquel. ⁽³⁵⁾.
5. Este proceso es la causa de la piedad. Una vez que esta piedad se despierta, el bien y el mal de otro impresionan de una manera tan directa como me afecta ordinariamente mi propio bien, y ello debido a que entre ese otro y yo no hay diferencia absoluta. La piedad borra la línea demarcación que separa al ser de uno del ser de otro. "*... hasta cierto punto, el no-yo se convierte en el yo.*" ⁽³⁵⁾.
6. Sin embargo, nuestra simpatía, no se refiere de una manera directa, más que únicamente a los dolores de los demás. Su bienestar no la despierta, por lo menos

32. "Lo propio de una acción moralmente buena, sea positiva o negativa, es estar dirigida en vista al provecho de otro". Pág. 142.

33. Ibid., Pág. 143

34. Ibid., Pág. 143

35. Ibid., Pág. 144

no directamente: en sí misma nos deja indiferentes. La razón de ello es que el dolor y el sufrimiento (toda especie de privación, de falta, de necesidad y hasta de deseo), es el objeto positivo, inmediato, de la sensibilidad. Por el contrario, lo propio de la satisfacción, del placer y de la dicha, es ser meramente la cesación de una privación, el apaciguamiento de un dolor y, por consiguiente, obran negativamente. ⁽³⁶⁾.

7. Ahora, ¿Cómo las acciones con un auténtico valor moral tienen en la piedad, su única fuente? Schopenhauer lo responde a partir del análisis de una máxima general de estos actos al cual le da el valor de "principio supremo de la ética". ⁽³⁷⁾ *"Neminen laede, imo omnes quantum potes, juva"* (No dañes a nadie, antes bien ayuda a todos en lo que puedas). Esta máxima comprende dos partes, y, en consecuencia, las acciones correspondientes se dividen naturalmente en dos clases:

- El primer grado correspondiente a la virtud de la justicia: la piedad combate los motivos de interés o de maldad, y evita infligir un sufrimiento a otro. Crear un mal que todavía no existe. Convertir a uno en causa del dolor ajeno.
- El segundo grado correspondiente a la virtud de la caridad: la piedad, obrando de una manera positiva impulsa a ayudar de una manera positiva al prójimo.

A estas dos virtudes: la justicia y la caridad, Schopenhauer las llama cardinales *"... porque de ellas se deducen en teoría y derivan en la practica todas las demás"*. ⁽³⁸⁾ Una y otra tienen su raíz en la compasión natural: la piedad y la desgracia es la condición de aquella.

8. Pero sí la piedad es el resorte de toda justicia y de toda caridad verdadera, entonces ¿De dónde proceden las diferencias tan considerable con relación a la conducta de los hombres?, ¿Por qué obra en tal hombre y no en tal otro? Según Schopenhauer es porque las diferencias de caracteres son innatas e inmutables. *"En este mundo todo ser obra, según su inmutable naturaleza, conforme a lo que es en sí, según su esencia, y lo propio acontece en el hombre. Tal como seáis, tales serán y deben ser vuestros actos"*. ⁽³⁹⁾.

36. "Así, lo que es positivo, lo que por sí mismo es manifiesto, es el dolor; lo negativo son la satisfacción y el goce, no son otra cosa que la supresión del otro estado. Tal es la razón que hace que sólo el sufrimiento, la privación el peligro y el aislamiento de otro despierten por sí mismos, y sin intermediarios, nuestra simpatía". (Ibid., Pág. 147).

37. Ibid., Pág. 148

38. Ibid., Pág. 149

39. Ibid., Pág. 204

Si hay tres principios que hacen obrar al hombre: el egoísmo, la maldad y la piedad, necesariamente, para cada uno solo son preponderantes determinados motivos, aquellos a los cuales es más sensible. ⁽⁴⁰⁾. Entonces, ¿A quien atribuir la falta o el mérito de los actos? El propio Schopenhauer responde: “...*dados los motivos, el operari, la acción se produce de una manera necesaria, y desde ese momento, la libertad, que tiene por único signo la responsabilidad, no puede pertenecer más que al esse, al ser en sí. Sin duda que a primera vista, es a nuestro actuar al que se dirigen los reproches de nuestra conciencia; pero en realidad en el fondo se dirigen a lo que somos*” ⁽⁴¹⁾.

Así, pues, a dicho cese, a lo que somos, es a lo que corresponde la falta o el mérito.

Pero reconozcámoslo, toda esta última parte es un tanto oscura, plantea varias interrogantes y es un insuficiente en lo que busca argumentar. Parece ser que Schopenhauer lo advirtió y para dar una respuesta clara a la interrogante: ¿Por qué obra la piedad en tal hombre y no en tal otro?, tuvo que recurrir –ahora sí- a una formulación metafísica que fundamenta su reflexión ética. ⁽⁴²⁾ La fundamentación metafísica es como sigue:

- a) Todo lo que es conforme con los deseos es una voluntad individual se llama, con relación a esa voluntad, bueno (de lo contrario se dice que es malo).
- b) Si consideramos ahora el carácter del hombre bueno en si mismo, vemos entonces –lo que ya se ha dicho- que toma una parte directa en el bien y en el mal de otro. Que la razón de ello está en el sentimiento de piedad. En fin, de ahí es de donde nacen en él esas dos virtudes de la justicia y de la caridad.
- c) Si volvemos a considerar lo que constituye la esencia de semejante carácter (la del hombre bueno), descubriremos que ello es así porque aquel no establece una diferencia marcada entre el mismo y los demás. Para un malvado esta diferencia es bastante grande al punto de que el sufrimiento de otro, por sí mismo, constituya para él un placer. De otra parte, para el egoísta, esta diferencia es más grande aún, pues, no vacila, en conquistar una ventaja por insignificante que sea, sirviéndose como un medio el dolor de otro.

Mas en el hombre bueno esta diferencia no es tan grande, y hasta parece suprimida cuando realiza sus actos de generosidad.

40. “Los motivos que se sacan de la caridad, no pueden nada por sí mismos sobre una alma que únicamente atiende a los consejos del egoísmo”. (Ibid., Pág. 204)

41. Ibid., Pág. 207

42. Ibid., Pág. 216

- d) Sin embargo, la manera de ver que se halla en el fondo de todo egoísta es perfectamente exacta en el dominio empírico. Desde el punto de vista de la experiencia parece absoluta la diferencia entre una y otra persona.
- e) Pero esta diversidad (y, en general, el principio de toda multiplicidad), es posible por el espacio y el tiempo (que en razón de ello Schopenhauer los llama: principium individuationis). Lo múltiple, en efecto, no puede concebirse o representarse sino bajo la forma de coexistencia o de sucesión.
- f) No obstante, Schopenhauer (y aceptando lo que Kant dice al respecto), considera al tiempo y al espacio como formas de nuestra facultad intuitiva, por tanto le pertenecen a ella y no a las cosas, a los objetos de esta facultad. Consiguientemente, no pueden tener el carácter de cosas en sí. No se refieren más que a la apariencia (a la representación de la realidad hecha por nosotros).
- g) Por lo que hace a la cosa en sí, a la verdadera esencia del mundo, el tiempo y el espacio le son extraños. Esta verdadera esencia, que se halla bajo las innumerables apariencias del mundo de los sentidos, debe, pues, ser una y lo que todas manifiestan es sólo lo único, la esencia, en todas partes idéntica. A la inversa, lo que se nos presenta bajo la forma de multiplicidad, (pues en el tiempo y en el espacio no puede existir cosa en sí), no es más que fenómeno.
- h) Según el pensamiento que acepte o rechace la realidad o la apariencia de la individuación tendrá o no una vida moral acorde con él. Por ejemplo, para el hombre malo la individuación es real, el principium individuationis y la distinción de los individuos, tal cual la establece, constituye el orden de las cosas en sí. Cada individuo es un ser radicalmente distinto de todos los demás. Sólo en su yo reside todo lo que tiene de verdadero. Todo lo demás, es su no-yo, y le es extraño. Por ende, para él el mundo es, en el sentido más absoluto, un no-yo; en el que ve ante todo, un enemigo. Por lo que la nota fundamental de su vida es el odio, la sospecha, la envidia y el gozo maligno. Para el hombre bueno, en cambio, la individuación es una mera apariencia, nace del espacio y del tiempo, que son las formas creadas por la facultad de conocer del que goza. También la multiplicidad y la distinción de los individuos son una mera apariencia, que no existe más que en la idea que se formó de las cosas. Su ser interior, verdadero, se halla también en el fondo de lo que vive, donde existe tal cual se parece a sí mismo en los límites de su conciencia.

Así, el hombre bueno vive en un mundo que es homogéneo con su propia esencia. Los demás no son para él un no-yo. No le son ajenos como no lo es su yo mismo. Se siente para todos un amigo natural; pues, en el fondo, todo ser está en contacto

con su ser. Toma parte directa en el bien y en el mal de todos, y con confianza espera de ellos la misma simpatía. ⁽⁴³⁾.

De este modo, con un toque sublime, Schopenhauer cierra su argumentación iniciada en torno al problema del fundamento de la moral. Seguidamente haremos un comentario a partir de todo lo expuesto.

III. A MODO DE COMENTARIO FINAL

Quisiera comenzar este comentario crítico reflexionando sobre lo mencionado al momento de delimitar el tema de nuestra exposición; el problema del fundamento de la moral.

1. Una primera objeción que se puede plantear a la reflexión ética de Schopenhauer es la identificación que realiza entre el principio de razón suficiente y el fundamento.

El principio de razón suficiente al declarar que nada hay sin razón, declara a la vez que el principio mismo no carece de razón. Pero la razón del principio no se halla en el principio ⁽⁴⁴⁾. Motivo por el cual el principio en cuestión es un principio que no queda adherido a las cosas de las que se afirma algo, sino el fundamento de las cosas, del cual justamente no se afirma nada. El principio de razón suficiente trata del fondo, el cual se halla siempre debajo de aquello de que se trata, en decir, del fundamento.

Por tanto, una identificación del principio de razón suficiente con el fundamento de algo es discutible.

2. El mantener, además, separado el fundamento y el principio de razón suficiente respecto a la moral, conlleva a sostener, también, la distinción (mencionada al comienzo de este escrito) entre lo que propone el problema y el problema mismo. Con respecto a la moral el problema es si la moral tiene o no fundamento. La pregunta es por lo que se desconoce, por el fundamento. En cambio lo que propone el problema en lo concerniente a la moral, es decir: ¿cuál es la razón que hace que ella sea tal? ¿Es la respuesta dada por Schopenhauer o es otra?

La consecuencia, además, es que lo que quiere resolver Schopenhauer, finalmente

43. Hemos tratado de presentar de modo sucinto pero claro la Fundamentación metafísica que en la obra de Schopenhauer SOBRE EL FUNDAMENTO DE LA MORAL comprende las páginas 219 a la 231 de la edición señalada en la bibliografía.

44. De otro modo se vería un principio 'ontológico' que encuentra su fundamento en sí mismo. Y esto es cuestionable si se asume, por ejemplo, en un sentido sólo lógico el principio de razón suficiente. Según Ferrater Mora, como la que descansa en la conexión interna que la verdad de un juicio tiene, por un lado, con el juicio, por otro con la razón suficiente, y es, por lo tanto, un principio aplicable solamente al juicio y a la condición de su verdad, lo cual equivale, en el fondo, a la posibilidad de su ser verdadero. Nada más.

queda 'disuelto'. Es decir, el fundamento desaparece bajo la razón –que a título de causa- explicaría la realidad de la moral.

3. Podría decirse en defensa de Schopenhauer que él entiende que el principio de razón suficiente (o del fundamento) es un principio fundamentante. Sin embargo, el mismo consciente la distinción al establecer con respecto a la moral el o ti de la virtud por un lado, y, el dióti de la misma por otro. De ahí las múltiples consecuencias cuando Schopenhauer identifica luego (aunque tal vez no de modo deliberado) lo que antes había separado ⁽⁴⁵⁾.
4. Lo antes señalado, se aprecia en toda su complejidad cuando le damos el contenido de la reflexión ética de Schopenhauer sobre el problema del fundamento de la moral.

En última instancia, el fundamento (en tanto razón suficiente) –según Schopenhauer- de la moral y de la realidad entera (que es representación) son el tiempo y la causalidad, y, en postrema instancia, esta última.

La causalidad en cuanto tal se manifiesta como fundamento o razón suficiente en la relación que encadena las impresiones sensibles y que, por lo tanto, se refiere al acontecer en el reino inorgánico y orgánico de la naturaleza; en la relación lógica con que son encadenados los juicios del entendimiento; en las intuiciones puras de la continuidad (espacio) y de la sucesión (tiempo) y en las motivaciones de los actos voluntarios del sujeto. Si estos cuatro aspectos de la causalidad son las cuatro raíces del principio de razón suficiente, la categoría general que sintetiza todas las formas de intuición y que fundamente toda diferencia (pues esta no es más que una apariencia), es una manifestación de la realidad única. De la verdadera cosa en sí. Del fundamento del mundo: la Voluntad.

Finalmente, es la voluntad (la esencia de todas las cosas, lo que hace que todas las cosas sean únicamente sus objetivaciones), el fundamento de la moral. Lo cual no puede demostrarse sino solo mostrarse.

5. Así, todos los supuestos que están detrás de la reflexión ética de Schopenhauer no dejan (y no es para menos) de ser polémicos. Y como lo que se pretendía con estas líneas era saber si la moral tenía un fundamento o no podemos decir concluyendo que ese es un problema aún no resultado.

Afirmación que fue nuestra motivación inicial presentar.

45. Esto lo decimos por cuanto Schopenhauer hasta el final sostiene tal distinción. Tal vez, entre otras razones, se deba a que Schopenhauer concibe el principio de razón suficiente como un principio psicológico (o psico-gnoseológico) en cuanto se entiende por él la imposibilidad de pensar un juicio sin razón suficiente.

BIBLIOGRAFÍA

ARISTÓLETELES TÓPICOS En Obras de Aristóteles, Gredos, 1969, Madrid.

GARDINER PATRICK SCHOPENHAUER (en inglés) Penguin Books, 1963, Great Britain (Chapter Six: Ethica and The Individual Will. Páginas del 235 al 282)

SIMMEL GEORGE , SCHOPENHAUER Y NIETZSCHE Anaconda, 1950, Buenos Aires (Capítulo VI: La Moral y la Autosalvación de la Voluntad. Páginas de 125 al 154)

SCHOPENHAUER ARTHUR

- SOBRE LA CUÁDRUPLE RAÍZ DEL PRINCIPIO DE RAZÓN SUFICIENTE Gredos, Madrid, 1986.
- SOBRE EL LIBRE ALBEDRÍO Aguilar, 1970, Buenos Aires. Segunda Edición
- SOBRE EL FUNDAMENTO DE LA MORAL Biblioteca de Jurisprudencia, Filosofía e Historia, Madrid (no indica el año)
- EL MUNDO COMO VOLUNTAD Y REPRESENTACIÓN Alianza Editorial, Madrid, 2013

FERRATER MORA JOSÉ; DICCIONARIO DE FILOSOFÍA Madrid. 1982. Alianza Editorial. 4 tomos.

LA EDUCACIÓN Y LA UNIVERDIDAD EN LA CONSTITUCIÓN DE 1993*

IVÁN RODRÍGUEZ CHÁVEZ
Rector de la Universidad Ricardo Palma

SUMARIO: 1.Nota Introdutoria.- 2.La educación en la Constitución.- 3.La Universidad.- 4. Apreciación final.- 5. Balance a los veinte años.

1. Nota introductoria

Como en este año se cumplen las dos décadas de vigencia de la Constitución Política de 1993, nuestra naciente Facultad de Derecho y Ciencia Política, ha tenido la acertada iniciativa de reunir artículos y ensayos sobre los diferentes aspectos sustantivos y formales, a título de somero balance que ilustre sus bondades, su concordancia con la realidad y su eficacia como norma fundamental del estado.

En este proyecto, conjugando mi doble especialidad de abogado y profesor, se está contribuyendo con un breve análisis de sus previsiones normativas sobre la educación y la universidad, entendidas como las instituciones sociales de enorme trascendencia en el desarrollo personal, el amalgamiento de la conciencia colectiva forjadora de la identidad nacional y, de manera especial, la de factor determinante del bien común, la justicia social, la prosperidad y desarrollo de nuestros pueblos.

2. La Educación en la Constitución

2.1.Algo sobre la Educación

La educación es un componente esencial e ineludible en la vida personal y social. Como necesidad individual y colectiva del hombre tiene que ser regulada por la ley, mucho más cuando el avance y complejidad de la civilización y la cultura, la vuelven indispensable. Para la perfección y desarrollo del ser humano, la educación dirige su proceso vital de aprehensión de conocimientos, valores, conductas, creencias, ideales

* Tomado del Libro La Constitución de 1993. A 20 años de su promulgación

y demás formas y expresiones de la cultura y la conciencia colectiva que faciliten su incorporación en el grupo de su identificación con él para evitar el surgimiento de conflictos entre la individualidad y el conjunto que pongan en peligro su cohesión y amenacen su subsistencia. Por esta razón la educación, de necesidad personal, se torna en necesidad pública; y , consecuentemente, obligación de ser atendida por el Estado. Para satisfacerla, organiza el servicio público, la dota de principios, regulándola a todo nivel normativo: desde la Constitución, en cuanto ley de leyes, hasta la disposición reglamentaria de menor jerarquía jurídica y administrativa que determina competencias, racionaliza recursos y encausa su ejercicio con miras a lograr el hombre integral que garantizará la convivencia social armónica rodeada de condiciones de paz y bienestar.

El Perú como estado no es la excepción a esta obligación para con todos sus habitantes, y consecuentemente, regula la educación mediante una legislación que abarca normas constitucionales, legales y reglamentarias ordenadoras de esta necesidad pública y del servicio público puesto a funcionar para atenderla.

2.1. Metodología de Trabajo.

2.1.1. *La Fuente*

Sirve de fuente el texto oficial de la Constitución Política del Perú, publicado por el Ministerio de Justicia, en segunda edición (Lima, 1998).

2.1.2. *Tipo de Trabajo*

El trabajo es fundamentalmente de interpretación de la norma constitucional conjugando el punto de vista educacional y jurídico. Comprende dos partes. En la primera se hace una presentación descriptivo-explicativa y en la segunda, una contrastación con la realidad, de la cual emana un balance y sugerencias.

2.1.3. *Ubicación formal del tema*

La normatividad sobre educación se halla concentrada en el Capítulo II, del Título de la Constitución Política vigente, entre los derechos sociales y económicos, que abarcan desde el artículo 4 hasta el 29, con la distribución interna siguiente:

- a) Regulación de la familia, del 4 al 6;
- b) Regulación de la salud, del 7 al 12;
- c) Regulación de la educación, del 13 al 21; y

d) Regulación del trabajo, del 22 al 29

Esta ubicación del tema educativo formando conjunto con el derecho a la salud y el derecho al trabajo, desde ya significa una jerarquización que concurre a constituir una unidad jurídica en la que cada uno se eslabona en secuencia vital y lógica, situándola en una posición media como puente entre la familiar, la salud y el trabajo. Ubicarla en el punto medio indica que la educación funciona como elemento común subyacente que tributa a la esfera familiar, al ámbito de la salud individual y colectiva y al campo laboral, en la dimensión singular y plural.

Además, en el orden externo y formal, la educación configurando un conjunto con la salud y el trabajo ocupa el lugar inmediato siguiente a los derechos fundamentales contenidos en el Capítulo I. En comparación con la Constitución Política de 1979, la cual acusa un retroceso en cuanto a la fuerza y contundencia verbal del texto normativo, pues en su artículo 21 prescribía a la educación como un derecho inherente a la persona humana.

2.1.4. Análisis de la norma

Será efectuado desde la perspectiva jurídica, comprendiendo la educación, los sujetos, los elementos participantes en ellos y las características.

a) Concepto jurídico-constitucional de la educación

Según el texto constitucional, la educación es un deber y un derecho de los padres y el Estado y un derecho para los educando y los promotores, Se opta por llamar educando al hijo, varón o mujer, menor de edad, en la etapa de escolaridad necesaria. En cuanto deber no está considerado en abstracto. Aparece como la obligación de los padres y del Estado. En cuanto deber de los padres es la obligación propia de ellos como educadores naturales y primarios a ejercerla en primer lugar, antes que el Estado; es decir con prioridad acordada a la persona (Art. 13). Lo hace incorporándolo en los programas de la educación formal, estructurada por niveles y modalidades. En cuanto deber del Estado, es la obligación de coordinar, orientar, regular, financiera a través de la gratuidad y sobretodo “asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada...” (Art. 16), ofreciendo los programas de educación formal, de acuerdo a niveles y modalidades. Para cumplir, dicta las normas, establece los órganos, provee los recursos, garantiza, promueve, supervisa, formula, preserva y actúa para determinar su cumplimiento y efectividad.

En el Estado, el deber, en su concepción de obligatoriedad ineludible, se convierte en garantía.

Vista como derecho, es un derecho subjetivo, que tampoco se concibe en abstracto. Según cada sujeto, implica:

a) *Para los padres*

- “derecho de escoger los centros de educación” (Art. 13); y
- “derecho de participar en el proceso educativo” (Art. 13).

En este aspecto el derecho de los padres se transforma en libertad de escoger y en oportunidad de intervenir activamente y con fuerza, dentro de un marco de participación directa en el hogar, como es natural, o en las instancias oficiales y públicas. En lo que respecta al hogar es una prescripción que evita el abandono de la función educadora de los padres.

b) *Para el educando*, este derecho lo premune de “una formación que respete su identidad” (art. 15) en tanto su dimensión personal y cultural y de “buen trato psicológico y físico” (Art. 15).

En este punto el término derecho establece el parámetro para el contenido de la acción educativa que debe edificarse teniendo presente al educando como el yo personal y cultural en tal cimiento; y en las relaciones, que implican a los otros sujetos que conforman el entorno social.

c) *Para los promotores*, sean personas naturales o jurídicas, este derecho les concede la prerrogativa de “promover y conducir instituciones educativas...” (Art. 15); vale decir, que el Estado instituye legalmente la concurrencia de los particulares, vía autorización, en la prestación del servicio público de educación. El Estado, con la ley, incorpora al sector privado a atender las necesidades públicas de educación al no poder asumir directamente este servicio, al que está obligado.

d) *Fines de la educación*

De acuerdo al texto constitucional se le asigna a la educación como fin central y trascendente “el desarrollo integral de la persona humana”(Art. 13) y como fin concreto y práctico preparar “para la vida y el trabajo” (Art. 14), incidiendo en ambos casos en la precisión de logros metapedagógicos y ultraescolares que benefician a la persona y a la sociedad. Se trata de la asignación de fines nobles y trascendentes; de actuación sobre cada una de las personas, para construir seres humanos de bien y de servicio eficiente a la sociedad.

e) *Las funciones de la Educación*

Los fines previstos serán alcanzados mediante el despliegue de las funciones atribuidas, que serían las siguientes:

- Formación intelectual
- Formación ética y cívica
- Formación espiritual
- Formación corporal

f) *Organización*

La Constitución prevé, sin decirlo, niveles de la educación sistemática, de los cuales sólo se mencionan los obligatorios como los de inicial, primaria y secundaria. Las modalidades de educación normal y excepcional, se deducen de los textos. La educación pública de gestión estatal como la privada, la comunal y cooperativa adquieren presencia a propósito de otros aspectos, sin describirlas. En forma genérica se alude a los órganos prestadores del servicios utilizando la fórmula de “centros de educación” (Art. 13), (Art. 17) “instituciones educativas” (Art. 15, o “centros educativos”(Art. 16).

Con el propósito de atender la necesidad pública de educación, el Estado organiza el servicio público de educación, que pasa a constituir el sistema educativo del país. Como tal adopta para lo académico y lo administrativo el principio de la organización descentralista, atribuyéndose el Estado el papel de dirección del sistema, en cuyo interior se señala para sí:

- I. Dictar las normas
- II. Formular los planes y programas en sus lineamientos básicos (Art. 16).
- III. Garantizar la libertad de enseñanza (art. 13), la erradicación del analfabetismo (Art. 17), la universalización de la educación (Art. 16), la gratuidad restringida a los centros estatales (Art. 17) y “la mayor pluralidad de la oferta educativa” (Art. 17).
- IV. Promover la difusión de la educación en todos sus niveles y modalidades (Art. 17); “la educación bilingüe e intercultural” (Art. 17), la preservación de “las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país” (Art. 17) y “la integración nacional”.

- V. Coordinar las políticas educativas (Art. 16) con todos los sectores de la administración pública y de la sociedad civil.
- VI. Supervisar la educación en su cumplimiento y de modo especial en la calidad de ella.
- VII. Proveer de recursos financieros y económicos a través del presupuesto de la república (Art. 16), de las subvenciones (Art. 17).
- VIII. Estimular la participación en este servicio público con beneficios de inafectación tributaria, exoneraciones arancelarias totales o parciales en las importaciones de bienes y tratamiento especial a las donaciones, sin perjuicio de la fiscalización y pago de contribuciones si fuera el caso (Art. 19).

g) *Los sujetos de la educación*

Se consignan expresamente en el texto constitucional a los dos sujetos directamente implicados en el acto educativo: el alumno y el profesor.

Respecto al *educando o alumno*, que es el sujeto activo y columna vertebral de todo el sistema, aparece en el texto constitucional rodeado de las condiciones necesarias para su buena formación, comenzado por la formación integral (Art. 13), por el respeto a su ser bio-psico-social y su derecho al buen trato (Art. 15), así como a la atención de sus necesidades económicas (Art. 16), (Art. 17) a fin de que ellas no obstaculicen su realización personal. Disfrute, también, del amparo material y moral de sus padres (Art. 13), para quienes la educación del hijo es un deber acompañado del derecho de escoger y participar (Art. 13) en todo el proceso de su formación, tanto escolar así como la correspondiente al ambiente social y familiar.

En cuanto al *profesor* figura en la letra de la norma como un servidor con un tratamiento laboral especial, sujeto a la atención y el interés del Estado y la sociedad en su proceso constante de mejora profesional y personal (Art. 15).

h) *Los colaboradores*

En la visión del constituyente colaboran con el Estado en la educación los medios de comunicación social (Art. 14), los que en sus contenidos, acciones y programas deben contribuir a “la formación moral y cultural” (Art. 14) del educando y la persona.

i) *Algunos aspectos complementarios*

La Constitución Política de 1993 prevé, dentro de este conjunto de normas, disposiciones sobre los colegios profesionales (Art. 20) y sobre el patrimonio cultural en sus versiones arqueológicas, documentales, bibliográficas, artísticas, históricas y en sus fases de conservación, restauración, exhibición y difusión, tanto a cargo de gestión estatal o privada. (Art. 21).

3. La Universidad

Dentro del sistema educativo diseñado por el constituyente, se incluye la Universidad con un perfil de institución educativa merecedora de un tratamiento normativo independiente. Las disposiciones sobre ellas se desplazan por los artículos 17, 18 y 19, siendo las del primero y del último las bases normativas sobre aspectos puntuales como el de la gratuidad del servicio educativo (Art. 17) y de la inafectación tributaria y de aranceles así como la exoneración y beneficios por donaciones y becas (Art. 19), respectivamente.

La concepción orgánica de la universidad se consigna en la letras y el espíritu del artículo 18 de este cuerpo normativo, apareciendo regulada en su composición, funciones, gestión, atributos.

3.1. *Composición*

De las diferentes posibilidades de estructurar la universidad, el texto constitucional escoge la de la composición estamental, prescribiendo que “La Universidad es la comunidad de profesores, alumnos y graduados” (Art. 18). Se trata, pues, de su estructuración esencial e histórica, porque en sus orígenes se gestó como colectivos de alumnos y de profesores, denominados en latín “*universitas*”. Esta fórmula es irrefragable y se sustenta en el papel que como sujetos del acto académico le incumbe al alumno y al profesor, extendiéndose la comprensión al graduado, que viene a ser el producto final del proceso de formación universitaria.

3.2. *Funciones*

Confundidas como fines, el texto en comentario enumera las funciones de la universidad registrando solamente la función de “*formación profesional*”, la función de proyección social aludida mediante la frase “*la difusión cultural*”; y, la función de investigación que literalmente se expresa con la construcción sintáctica: “*investigación científica y tecnológica*”.

Esta confusión de las funciones como fines no es nueva; subsiste del texto constitucional de 1979. Bien examinada, la equivocación es evidente pues el *fin* manifiesta el propósito que anima, el objetivo a alcanzar, la meta trazada y la *función* se refiere a la actividad organizada que desarrolla la universidad para lograr el fin. Explicando la relación entre fin y funciones, el fin se obtiene mediante las funciones; consecuentemente, las funciones son el medio dinámico con las que se alcanza el fin.

En el artículo 18 no ha sido expresado el fin ni insinuado a propósito de otros puntos concomitantes. Lo que al respecto cabría proponer es que formando parte la universidad del sistema educativo, el fin previsto para éste es “*el desarrollo integral de la persona humana*” (Art. 13), debiendo adjudicársele también a la universidad este mismo fin, como central y esencial de todo su accionar institucional.

Respecto a las tres funciones imputadas a la universidad, “*la creación intelectual y artística*” que se incluye en el texto, se inscribe a la par tanto en la formación profesional como en la investigación, que están orientadas a la creación de conocimiento en todas sus expresiones y a la creación de la belleza por ser manifestación intrínseca de la realidad y de la cultura. No hay ninguna referencia a la función de producción de bienes y prestación de servicios.

3.3. *La gestión*

Es signo de diferenciación en el régimen administrativo y económico que se deriva de su creación.

La creación de la universidad es el acto que determina el régimen en que desenvolverá su actividad institucional. El acto creativo se vincula estrechamente al promotor, de tal manera que si el promotor es sujeto de derecho privado, la universidad organizará y funcionará conforme a las normas de este régimen y si el promotor es el Estado o cualquier sujeto de derecho público, la universidad creada se regirá en su organización y funcionamiento por el régimen de la gestión pública. Las particularidades normativas sobre el acto creativo, son derivadas a la ley.

La Constitución entonces restringe la referencia al tipo de gestión al acto de la creación determinando sus lineamientos básicos que se desarrollan en la ley, en este caso, a la ley universitaria.

3.4. Atributos

A la universidad se le atribuye un conjunto de libertades incorporadas en el concepto de *autonomía*, que la ejercerá en campos bien delimitados como son: el académico, normativo, económico, administrativo y de gobierno.

La *autonomía académica* le confiere a la universidad la potestad de escoger las especialidades que impartirá incluyendo la organización de sus currículos, los programas de investigación, de proyección social, el otorgamiento de grado académicos y títulos profesionales; sus publicaciones y el reclutamiento de sus alumnos a través de los procesos de admisión y de sus profesores, mediante concursos públicos de nombramiento.

La *autonomía normativa* implica la potestad de dictar por los órganos de gobierno competente, constituidos conforme dicta la ley y la constitución, su estatuto, sus reglamentos generales y especiales y todas las normas que rijan su organización y funcionamiento.

La *autonomía económica*, le otorga a la universidad la potestad de organizar su presupuesto, recaudar y gastar sus recursos de acuerdo a sus fines y necesidades institucionales por acción y decisión de sus propios órganos y autoridades competentes, siempre de acuerdo con las normas internas y en consonancia con la legislación universitaria y del país. La ejercen con las responsabilidades legales y morales y dan cuentas al Estado y la Sociedad.

La *autonomía administrativa*, es la potestad que le permite a la universidad organizar su régimen administrativo, determinar sus procedimientos y competencias por decisión de sus propios órganos de gobierno y autoridades, dando cumplimiento a la normatividad interna, la universitaria y del país. Incluye el reclutamiento de su personal administrativo.

La *autonomía de gobierno*, que es la potestad de elegir sus autoridades y designar sus funcionarios y la de tomar decisiones por sus propios órganos de gobierno de conformidad con la normatividad interna y en concordancia con la legislación universitaria y del país. El gobierno se ejerce por órganos colegiados e individuales constituidos con las representaciones estamentales conformando un modelo democrático de cogobierno.

El otro atributo esencial de la universidad derivada de su autonomía académica es la libertad de cátedra, potestad reconocida

4. Apreciación final

La Constitución Política de 1993 es la segunda Constitución de toda la historia constitucional peruana que regula de modo expreso la organización y funcionamiento de la Universidad. Le precede la de 1979. Comparándola con ella, la de 1993 repite sus lineamientos, incluso sus errores y no ha agregado nada nuevo. Sus prescripciones trasuntan un tratamiento tímido, sin la afirmación solemnidad y previsiones que hagan de la universidad el motor del desarrollo y el instrumento del bienestar, debidos a una sociedad como la peruana, afectada por carencias seculares.

4.1. *Los principios consagrados*

Los principios constitucionales implícitos que se infieren del análisis textual de la norma son los siguientes:

- a) El acceso universal a la educación formal como lo declara en el tercer párrafo del artículo 16: “Es deber del Estado asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas”.
- b) El financiamiento estatal comprendiendo la gratuidad de los estudios en los centros educativos estatales, las becas a través de subsidios a la educación privada y las inafectaciones, exoneraciones y estímulos tributarios así como la prioridad en la asignación presupuestal.
- c) La dirección y orientación estatal de todo el sistema a través de la coordinación de la política educativa, los lineamientos generales de los planes de estudios y la supervisión de la calidad.
- d) La pluralidad de la oferta educativa que implica la participación de la educación privada, previa autorización.
- e) La obligatoriedad de impartir la educación inicial, primaria y secundaria y de erradicar el analfabetismo.
- f) La participación de los padres con la libertad de escoger el centro educativo y de participar en el proceso de su formación .
- g) La libertad de enseñanza, garantizando la formación inhtegral del educando y el respeto a su identidad personal y cultural.

h) La autonomía universitaria en los ámbitos académico, administrativo, económico, de gobierno y normativo, garantizando el ejercicio de la libertad de cátedra.

4.2. *La contrastación con la realidad*

Si se aplicaran las disposiciones constitucionales sobre la educación, esta no se encontrara en el estado de carencias, abandono y desnivel en relación al contexto internacional por el que atraviesa actualmente. Solo se escogen tres aspectos de la desatención histórica del estado que testimonian el desgano y la mentalidad de carga incómoda y pesada frente a la cual opta por la indiferencia:

- El financiamiento;
- La universalización de la educación
- La obligatoriedad hasta la educación secundaria.

a) *El financiamiento*

El mayor drama de la educación peruana se centra en el aspecto económico y financiero. Sus evidencias están en su precariedad infraestructural que le priva de locales adecuados, laboratorios, bibliotecas, mobiliario, materiales didácticos. También en la desnutrición de los escolares y otras carencias. En los bajísimos sueldos de los profesores y falta de programas de becas de perfeccionamiento en el exterior para los mejores así como las remuneraciones del personal administrativo.

No solamente se alude a presupuestos permanentemente deficitarios, con trabas burocráticas para su ejecución; y, además, afectos a restricciones en el gasto y medidas de austeridad que agravan su supervivencia vegetativa.

b) *La universalización de la educación*, que sigue sin resolverse, pues hay mayor demanda de matrícula que oferta, quedando sectores sociales pobres, rurales y marginales sin asistir a las escuelas o viéndose obligados a desertar por el trabajo precoz, la salud o problemas familiares. Las estadísticas escolares describen este lastre y, peor todavía, la subsistencia del analfabetismo constituye la acusación más lacerante e incriminativa.

El analfabetismo en las prescripciones constitucionales son letra muerta y la más clara e irrefutable prueba de 192 años de vida republicana sin haber hecho realidad el ideal libertario de la universalización de las primeras letras.

c) *La obligatoriedad recortada hasta la educación secundaria*

Este es otro rubro en que se aprecia la actitud del estado a través del constituyente. En una época de avances científicos y tecnológicos que imponen la expansión de la educación en sus ejes geográficos, sociales y de niveles. La humanidad vive el siglo XXI con nuevas necesidades educativas, en los que los periodos de escolarización presencial o virtual se han incrementado. Por ello, resulta paradójico en el Perú que el estado se exima de impartir a toda su población el nivel superior. Darle a la persona hasta la secundaria es dejarla en medio camino de la vida, peor si a ello se agrega que la educación técnica está reducida a su mínima expresión. Mientras en el primer mundo se universaliza la educación superior, en el país el Estado se exime de proporcionarla y deja librada a la persona a su iniciativa, su esfuerzo económico, su suerte y a emprenderla por su propia cuenta. Esta es la paradoja que nos pone de espaldas frente al mundo y nos rezaga en contar con cuadros laborales técnicos y de mando medio calificado, no profesionales universitarios.

Los tres rangos comentados son suficientes para describir un Estado mezquino en educación y sin visión de futuro, que no considera a la educación como la impulsadora del bienestar y el desarrollo personal y del país.

Un Estado visionario y comprometido con el desarrollo extendería la universalización de la educación superior sin esperar la modificación de la norma constitucional.

4.3. *Situación actual de la universidad*

La suerte de la universidad en el Perú no es distinta a la de la educación. Se la apreciará a través de su característica más importante: su autonomía y este análisis se detendrá en las universidades nacionales.

La universidad nacional peruana, salvo muy pocas y honrosas excepciones, es una institución con muchas carencias, particularmente de laboratorios bibliotecas e instalaciones infraestructurales. Su *autonomía académica* se realiza en cuanto que cada universidad decide sus especialidades profesionales, aprueba su plan de estudios, selecciona sus alumnos y recluta a sus profesores. Realiza por decisión de sus propios órganos y autoridades sus programas de investigación, de extensión universitaria y de producción de bienes y prestación de servicios. Celebra sus convenios con universidades extranjeras de modo directo. Hace sus publicaciones bibliográficas y hemerográficas, con las limitaciones de sus recursos.

Este ámbito de la autonomía universitaria se ve afectada de modo indirecto

por los factores presupuestales, ya sea porque no se proveen de las partidas necesarias o han sido consideradas en montos insuficientes. También porque no remunera directamente a los profesores sino con los montos autorizados por el Ministerio de Economía y finanzas. Esta incursa en las medidas de austeridad, de recortes presupuestales o restricciones del gasto. Tales políticas o frustran proyectos, paralizan acciones o postergan culminaciones de procesos hasta nueva fecha. Respecto a la *autonomía administrativa*, cada universidad recluta y designa su personal, pero está limitada por las normas del régimen remunerativo que no la fija ella. Sus procedimientos internos los ejecuta conforme a sus normas estatutarias, dentro de los alcances de la legislación del país.

Es también una autonomía limitada en lo que respecta a la *autonomía económica*, es la que menos se acerca a ser tal.

Su presupuesto es deficitario desde su punto de partida así esté equilibrado entre sus ingresos y egresos. Es completamente vegetativo. Está previsto para cubrir gastos corrientes y está considerado para atender de manera incompleta la función de formación profesional. La investigación que se hace va por el sistema de horas no lectivas, siendo pocos los proyectos de envergadura económica, generalmente financiados por la cooperación internacional. No recibe la totalidad de la cifra asignada dejándose un porcentaje considerable, actualmente por el 30% que debe aportar a través de los recursos directamente recaudados.

Es el área donde la autonomía está muy reducida al punto que no se siente que existe. Sus efectos limitativos repercuten negativamente en toda la actividad institucional, incluyendo la académica.

La *autonomía normativa* se da de manera efectiva en su estatuto y normas reglamentarias, como acuerdos de consenso entre las representaciones estamentales que integran los órganos de gobierno que les dictan.

Por último, la *autonomía de gobierno* se efectiviza en la conformación de sus órganos de gobierno y en la elección de sus autoridades.

En algunos casos, las elecciones dan lugar a conflictos internos que si no se resuelven prontamente pueden desembocar en conflictos de ingobernabilidad que puede propiciar la intervención o reorganización por la Asamblea Nacional de Rectores, implicando el cese de sus autoridades. La otra posibilidad es que se traben en acciones judiciales ya que las decisiones del comité electoral solo pueden ser impugnadas y dilucidadas judicialmente.

En conclusión, la universidad nacional está permanentemente intervenida por los gobiernos anulando su autonomía económica y desestabilizándola con el cuestionamiento de sus autoridades.

Los gobiernos acusan a la universidad de no formar profesionales que requiere el mercado; de no hacer investigación y de ser objeto de copamiento por autoridades universitarias pertenecientes a grupos que para detentar el poder al interior de la misma se valen de procedimientos reñidos con la moral y lindantes con la ilegalidad. No reconocen los buenos gobiernos universitarios y justifican su desatención financiera a la universidad a través de los gobiernos universitarios. Para ellos las falencias universitarias no se deben el abandono estatal de las universidades sino a una llamada crisis de los gobiernos universitarios. Con estos argumentos falaces desvían la atención ciudadana y siembran en la conciencia de la sociedad una opinión adversa a la universidad.

Esta universidad carencial, superando sus debilidades, limitaciones materiales sabe cumplir con su finalidad esencial, entregando a la sociedad personas satisfactoriamente preparadas que se desempeñan en funciones delicadas con acierto y aprobación social.

La universidad privada no obstante que no usara recursos públicos también resulta arrinconada y satanizada no obstante que dentro del contexto nacional, sirve al país con seriedad, responsabilidad y calidad.

5. Balance a los veinte años

Al cumplirse las dos décadas de vigencia puede advertirse lo siguiente:

5.1. Que en la actual Constitución existen disposiciones que no se aplican ni se cumplen como por ejemplo:

- a) *“Se da prioridad a la educación a la asignación de recursos ordinarios del Presupuesto de la República”* (Art. 16).
- b) *“El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo”* (Art. 17).

5.2. Que la actual Constitución se libera de la obligatoriedad de impartir la educación superior no obstante los avances científicos y tecnológicos así como los requerimientos de competencias funcionales que no provee la educación primaria y secundaria. Esta amputación afecta el derecho de los peruanos a “recibir educación adecuada” (Art. 16) máxime cuando se trata

de mayorías de pocos recursos económicos y peor aún, que la educación prepare para el trabajo.

- 5.3. La universidad no es respetada en su autonomía económica estando subordinada a la legislación y las decisiones del Poder Ejecutivo a través de los funcionarios del Ministerio de Economía y finanzas.

No solo que se traba en la ejecución del gasto, sino que no se le da el dinero que necesita, sumiéndola en un cuadro de necesidades insatisfechas, acumuladas en el tiempo.

Esta política de los últimos gobiernos evidencia que no se cumplen las prescripciones constitucionales contenidas en los artículos 17, 18 y 19 en lo concerniente a la gratuidad y a las inafectaciones, exoneraciones y beneficios tributarios, en las becas, subsidios y donaciones.

El primer paso para honrar la Constitución consistiría en que se cumplan sus disposiciones de modo real y efectivo, mucho más cuando en el Perú rige el Estado de Derecho. Esta tarea le incumbe a todos los gobiernos. La educación, debe ser una política sagrada de Estado y no expresión de buenas intenciones de algunos gobernantes que generalmente se quedan en el discurso.



FORMACIÓN GENERAL, NECESIDAD DEL CURRÍCULO UNIVERSITARIO*

Walter Peñaloza Ramella

I. ALGUNAS PRECISIONES FUNDAMENTALES

En el presente texto vamos a ocuparnos de la formación General en los currícula universitarios. Más acontece que la noción de Formación General se halla oscurecida por una serie de ideas y definiciones poco afortunadas que han generado confusión entre los profesores universitarios. Conviene por ello deslindar conceptos y separar lo que es Formación General y distinguirla de otras estructuras curriculares con las cuales a veces se la mezcla indebidamente.

A. UNA NOCIÓN PROVISORIA

Con carácter negativo, y, por lo mismo, de manera insatisfactoria, podemos comenzar aseverando que los componentes curriculares que constituyen la Formación General se diferencian de otros componentes, archiconocidos, que sirven a cada una de las carreras universitarias y proporcionan a los alumnos los conocimientos científicos que ellas requieren.

Los componentes de Formación General no prestan servicio a ninguna carrera. En vano, buscar en ellos principios y leyes que específicamente ayuden en las tareas de los ingenieros, o de los médicos, o de los sociólogos, o de otras profesiones.

Se configuran así dos grandes tipos de componentes curriculares: los de Formación General y los de Formación Profesional. Los primeros, desasidos de las carreras, pero válidos para todas ellas (y por eso el nombre de Formación General). Los segundos, vinculados a cada carrera, sean como cursos iniciales, fundamentales o introductorios (mejor denominados "Propedéuticos"), sea como cursos específicos (propios de cada carrera). De éstos últimos (los segundos) podemos decir, por tanto, que se subdividen en asignaturas de formación Profesional Básica (o Propedéutica) y en asignaturas de Formación Profesional Específica: un y otras constituyen las dadoras de los conocimientos que cada profesión requiere; las

* Artículo tomado de la Revista UNIVERSIDAD N° 07, publicada por la Asamblea Nacional de Rectores

propedéuticas, brindando la plataforma inicial de cada carrera; las específicas, proveyendo los conocimientos de cada una. En contraposición a los cursos básicos y específicos de la Formación Profesional, las asignaturas de Formación General no tienen que ver con ninguna carrera. No proporcionan conocimientos ni habilidades que concretamente sean utilizables en ninguna de ellas. Surge inevitablemente una pregunta ¿Por qué entonces debe incluirse la Formación General en los currícula universitarios?

A primera vista, si no se relaciona con profesión alguna, no existe necesidad de ella. Y así juzgan, en efecto, bastantes profesores universitarios a quienes se escucha aseverar que la Formación General, puesto que no es útil a ninguna carrera, viene a ser en definitiva una pérdida de tiempo.

B. UNA VISIÓN MÁS PROFUNDA

Si nos acercamos a delinear una noción positiva de la formación General, tratando de encontrar sus propósitos, descubrimos que ella, pese a no aportar elementos que sirvan a las carreras, ostenta irrefragable derecho a ser ubicada en todos los planes curriculares sin excepción.

¿Qué persigue la formación General? En esencia dos cosas (a) proporcionar a los alumnos universitarios ciertas consideraciones y determinadas herramientas que los conviertan en reales estudiantes universitarios; y (b) mostrarles los grandes problemas que atañen a la humanidad, al mundo, a nuestra época y a nuestro país. El propósito (a) conforma la periferia de la Formación General; el propósito (b) es el corazón de la Formación General.

Sobre estas dos partes de la formación General hablaremos más detenidamente después. Digamos por ahora que ser alumno universitario no consiste solamente en haber rendido una prueba de ingreso y haber sido admitido en la Universidad. Los muchachos y muchachas que acceden a los claustros universitarios requieren ante todo hacer suyo el lenguaje académico, consustancial con las tareas universitarias, tanto en amplitud como en profundidad, más a lo que parece, la mayor parte de las universidades rehúsa incluir en los currícula de sus carreras, por ejemplo, seminarios o talleres de lenguaje, so pretexto de que el lenguaje lo aprendieron los alumnos en la etapa escolar. Olvidan que con respecto al lenguaje cada etapa del sistema educativo tiene su propia responsabilidad y que no es la Secundaria la llamada a brindarles a los adolescentes el lenguaje universitario. Asimismo, los alumnos universitarios requieren ciertas reflexiones sobre capacidades humanas que están en ellos y que las Universidades se encuentran obligadas a sacar a claridad teórica. Nos referimos a las capacidades de aprender, de pensar, de investigar, de conocer y a una visión de la vida psicológica.

Más por sobre todo ello reside la problemática que incide en el ser del hombre: cómo los humanos hemos enfrentado al universo que nos rodea; qué representamos en la esfera biológica; cuál es nuestra situación en la realidad social y económica en este planeta que nos llenamos la boca en aseverar que es globalizado pero que nos abstenemos de analizar para saber cómo es; y, cuán actual y desarrollado y lleno o falto de equidad es nuestro país. Nada de esto es verbalismo ni ocioso escarceo. Al contrario, nos va en ello lo más serio de nuestra vida y lo más trascendente de nuestra posible acción futura. De otro modo, graduamos y graduaremos miles de abogados, economistas, ingenieros, químicos, educadores, agrónomos, médicos, mas profesionales premunidos de muchos conocimientos de sus respectivas carreras, pero ciegos para lo más profundo de sus vidas y para las realidades de nuestra nación, y carentes – como, lamentablemente viene ocurriendo – del mínimo nivel expresivo y cultural aceptable que toda persona salida de una Universidad debe poseer.

C. LA FORMACIÓN GENERAL NO LA DA LA SECUNDARIA

Hay quienes creen que la formación General es algo así como las antiguas “lecciones de cosas”, una suerte de miscelánea de datos e informaciones variadas procedentes de diversas disciplinas. Y como consecuencia sostienen muy orondos, que la Formación General los alumnos ya la han recibido en la Secundaria. Y, por eso mismo, resulta innecesaria en el nivel universitario. Los que abrigan semejante idea revelan no comprender lo que es la etapa escolar previa a la Universidad y lo que es la Universidad. La Primaria y la Secundaria (o, en su lugar, la Educación Básica) no proporcionan Formación General. La etapa escolar, en el aspecto intelectual, intenta un acercamiento de los niños y adolescentes al mundo físico, social e histórico circundante y más lejano. *Les provee de un inventario de la realidad.* Y en el orden no intelectual –por desgracia, el más olvidado- les ofrece, o debería ofrecerles, el ejercicio de una mente despierta y ágil para afrontar la vida, para ser buenos ciudadanos y para asumir la cultura de su continuidad.

Pero nada de esto, propio de la etapa escolar, constituye Formación General, porque la Formación General, *no es un inventario de la realidad*, ni escueto ni más detallado, sino una reflexión sobre tal realidad. Puede haber nuevos hechos, pero la Formación General no consiste en acopiarlos, sino en interpretarlos y ponerlos en una perspectiva comprensiva. Y eso no lo puede hacer la etapa escolar, porque el nivel de maduración de los adolescentes no lo permite. Pero sí es la obligación de las instituciones de educación superior. Resulta más bien grave que los jóvenes pasen cinco años en la Universidad y egresen como salieron de la Secundaria, con un inventario de la realidad, y con información científica de su carrera y nada más. Seres incompletos, no enteramente formados, y en el mejor de los casos, puros tecnócratas.

Desechemos, pues, la idea de que es la Secundaria la que da la Formación General. La Formación General, por su naturaleza, es cosa de las universidades.

D. LOS CURSOS DE FORMACIÓN GENERAL NO SON LOS CURSOS BÁSICOS (O PROPEDÉUTICOS)

Una confusión de que a menudo se incurre es considerar que la Formación General se halla constituida por los *cursos básicos* que toda carrera necesita.

Los cursos básicos son aquellos de carácter introductorio o preliminar que algunas carreras incluyen en sus currícula (p.ej.: Introducción al Derecho, Elementos de Sociología, Principios de Electricidad, Matemática Básica, etc.), o bien materias que sirven de cimiento (de ahí el nombre de “básicas”) y/o de apoyo a las asignaturas ulteriores propias de cada carrera (p.ej.: Biología, Sicología, Matemática I, II, III, etc., Física, Bioquímica, Termodinámica, Métodos Numéricos, Electromagnetismo, etc.). En una palabra, los cursos básicos sirven a una carrera; (a veces, a varias carreras; y otras, a muchas).

De ahí que la diferencia con los cursos de Formación General sea nítida porque estos no se hallan al servicio de ninguna carrera, no son introductorios con relación a estas, ni ponen los cimientos para ninguna carrera.

Por lo mismo que los cursos básicos están ligados a ésta o aquella profesión, tales cursos básicos son parte de la Formación Profesional, y no de la Formación General. Integran la Formación Profesional Básica (o mejor, Propedéutica). Y, como es obvio, todas las asignaturas de la Formación Profesional Básica conjuntamente con las de la Formación Profesional Específica coadyuvan a la preparación de los alumnos con vistas a su certificación en una carrera.

Los cursos de Formación General, en cambio, son la contrapartida de la Formación Profesional en cuanto proporcionan los horizontes humanísticos (letras y ciencias), más allá de la Formación Profesional. Esta brinda a los alumnos los conocimientos (Propedéuticos y Específicos), que su carrera demanda. La Formación General, en cambio, les da los fundamentos que, como hombres de esta época y de este país, necesitan.

Con respecto a la Formación Profesional Básica o Propedéutica se dan en la práctica tres errores muy comunes.

- i) Pensar que los cursos de Formación Profesional Básica reemplazan a la Formación General y cumplen igual o parecido papel. Esto, quizás porque algunos de tales cursos son comunes a varias carreras o a muchas. Y así hay

Universidades que han organizado un conjunto de materias como Biología, Física, Cálculo Diferencial e Integral, Sociología, Química, etc., y las establecen en todas sus carreras, sin percatarse de que estas asignaturas sólo deben incluirse en una carrera si es que van a brindarle contenidos indispensables para el desarrollo de sus materias específicas. En estos casos se está empleando lo que pertenece a una carrera y/o a diversas carreras (en cuanto les proporcionan ciertas bases) como si fuera algo general. Se genera de este modo un conflicto de finalidades, pues lo que es particular para como general. Y, lo que es peor, los alumnos sufren porque tienen que estudiar asuntos que no les competen.

- ii) Más grave es lo que acontece cuando las asignaturas de Formación Profesional Básica (sea en la forma espúrea expuesta en el acápite anterior –absurdamente general- sea en la forma correcta de coadyuvante a la preparación de una determinada carrera) se desarrollan, sin embargo, con independencia de cada carrera. Se produce aquí una paradoja verdaderamente inadmisibles: lo que por naturaleza debe encontrarse al servicio de una carrera, es presentado por los profesores a los alumnos como una materia válida por sí, y desconectada de la carrera, a la cual debería servir.

Esta situación atormenta a los alumnos, quienes no alcanzan a percibir la ayuda que semejantes cursos así dictados les prestan en sus carreras y suscita la protesta de los profesores de los cursos específicos que no ven enfatizados en las asignaturas básicas los temas que ellos necesitan.

Uno de los factores contribuyentes al fracaso, en muchas Universidades, de la departamentalización que la Ley N° 17437 introdujo en el sistema universitario del Perú fue precisamente que los departamentos creyeron ser los dueños de las ciencias básicas y las impartían, no según los requerimientos de cada carrera, sino según su criterio puramente científico (no “para”, sino “en sí”).

Los departamentos no tuvieron en cuenta que en ese sistema matricial los programas (o sea, las carreras) mandan y los departamentos sirven. Las cosas acontecieron al revés y ello creó una atmósfera adversa a la departamentalización, a tal punto que más tarde pareció un progreso retornar al sistema facultativo.

El daño no fue menor para los currícula. Estos, que teóricamente debían ser hechos por los programas (pues cada carrera sabe lo que le conviene), se convirtió en lucha entre los departamentos, ya que cada uno quería imponer

mayor número de materias en los planes curriculares. De esta manera los currícula eje de cada carrera y del trabajo universitario, en lugar de responder a una concepción coherente de lo que la respectiva profesión es, devinieron en mezclas heterogéneas, producto del tira y afloja entre los departamentos.

Todos estos males nacieron y nacen que la palabra “básico” no es unívoca. En sentido epistemológico las ciencias básicas son las ciencias puras, las cuales valen por sí mismas, se desentienden en toda aplicación, y no se sienten atadas a ninguna carrera. En sentido curricular las ciencias básicas son las que desbrozan el terreno que ha de facilitar el desarrollo de las materias específicas de cada carrera. El error consiste en tomar las materias básicas incluidas en un vitae correctamente en sentido curricular como si fueran disciplinas básicas en sentido epistemológico. Cesa entonces lo que es “para” y resulta convertido en “en sí”. Por esta razón vamos a utilizar a partir de ahora, no el término “básico” (que puede malinterpretarse), sino el término “propedéutico”, cuyo sentido subraya el servicio que una materia ha de prestar a una carrera, otorgándole las bases para sus asignaturas específicas. Hablamos pues de “cursos propedéuticos” de cada profesión; y hablamos también de “Formación Profesional Propedéutica” y de “Formación Profesional Específica”.

- iii) Otro error es mezclar los cursos de Formación General con los cursos de Formación Profesional Propedéutica, o al menos con algunos de ellos, y entregar semejante conjunto a una determinada estructura académica para que ejecute su administración. En efecto, es plausible que dentro de una Universidad exista un ente a cargo de las asignaturas de Formación General, pero es equivocado que se le adscriban todas o siguiera algunas de las materias propedéuticas. Por qué ese ente tenderá a impartir tales materias de manera separada de los fines de cada carrera, esto es, en sentido epistemológico y no curricular. Y ello ocurrirá por la sencilla razón de que dicho ente, por esencia, no está llamado a tener en cuenta las necesidades particulares de las distintas carreras. En realidad, se está forzando a la estructura o ente académico a cargo de la Formación General a desempeñar un rol para el cual esa estructura no ha sido creada. Por su naturaleza, ella no está obligada a tener en cuenta las especificidades de las carreras.

Por lo demás cada carrera sabe dónde le aprieta el zapato, y resulta palmario que el contenido de las asignaturas propedéuticas que les son indispensables sea definido por ellas. El Departamento (o la Facultad) que tenga que impartirlas ha de hacerlo dentro del marco y/o temática que le ha sido señalada por cada carrera. No se ve, por tanto, ninguna razón para que la entidad que maneja los cursos de Formación General deba ocuparse de todas o algunas

de las disciplinas propedéuticas, cuyo sentido es diametralmente opuesto a las materias de Formación General.

E. LOS CURSOS DE FORMACIÓN GENERAL NO SON SINO TANGENCIALMENTE LOS CURSOS DE OTRAS CARRERAS

Existe también la creencia de que, pues la Formación General airea la mente de los alumnos universitarios, el tomar materias de otras carreras es una manera de evitar que los jóvenes se encierren dentro de los muros de su profesión; y de abrir, por consiguiente, su conciencia hacia asuntos y problemas distintos y nuevos. Y se piensa entonces que la Formación General es eso: llevar materias de otras carreras.

Esta idea no es del todo descaminada, pero ha de notarse que en un sentido absoluto resulta inexacta. El seguir asignaturas de otras carreras no siempre es posible, porque a menudo su complejidad y sus detalles son obstáculos insalvables para su comprensión. De esta suerte sólo aquellas materias generales, o que ofrezcan una visión sinóptica de otros campos disciplinarios, pueden ser adecuadas para conducir los espíritus de los alumnos más allá de las fronteras de su profesión. Pero las citadas materias, por su carácter, aunque resultan próximas al sentido de la Formación General, no son estrictamente pertenecientes a ella. Son materias que pueden tildarse de cuasi integrantes de la Formación General, pues no presentan los problemas fundamentales del hombre y del mundo, sino asuntos importantes pero puntuales y de difusión propios de otras carreras.

F. CONCLUSIÓN

Todo lo precedente nos conduce a ponernos a distancia frente a tres maneras de visualizar la Formación General:

- i) La concepción remedialista, que juzga a la Formación General como propia de la Secundaria y que le ve, en los claustros universitarios, como supliendo las deficiencias de la etapa escolar.
- ii) La concepción Propedéutica que la confunde con los verdaderos cursos propedéuticos que toda profesión requiere. Pretende que la Formación General sirva a las carreras, desnaturalizando su esencia.
- iii) La concepción suplementarista, que ve en la Formación General un recurso para abrir ventanas en cada profesión, ventanas que hacen posible echar una mirada a otras carreras.

La concepción remedialista se dirige atrás, a la etapa previa; la concepción propedéutica se dirige hacia delante, hacia los cursos específicos de cada carrera, hacia otras carreras. Ninguna de estas concepciones se centra en la Formación General como tal y, por tanto, esa formación se les escapa de las manos.

II. BREVE DESCRIPCIÓN DE LA FORMACIÓN GENERAL

Hemos manifestado que la Formación General tiene una parte periférica y otra parte medular.

A. LA PERIFERIA DE LA FORMACIÓN GENERAL

La parte periférica la conforman aquellos conocimientos y destrezas que contribuyen a que el alumno universitario asuma dicho carácter. Se trata de asignaturas y talleres que le abren una visión de sí mismo como actores de su vida y su aprendizaje en la Universidad, nivel al que ha accedido y que no es igual a los de la etapa escolar. Veamos su posible composición:

i) Talleres comunicacionales

En primer término se halla el uso de la propia lengua. La Universidad tiene la lengua hablada y escritura como instrumento esencial de la vida académica. Con ella se expone, se analiza, se discute; se presentan las investigaciones; se leen los libros fundamentales. Resulta inconcebible que la mayoría de las carreras excluyan la lengua de sus currícula. Pero así se entiende que los jóvenes que llegan mal de la Secundaria en lo que respecta al uso de la lengua egresan luego de la Universidad con el mismo bajo nivel que alcanzaron en la Secundaria. Y no se pretende insinuar que la Universidad posee la función de llenar los vacíos de la etapa escolar. Absolutamente no. La Universidad tiene ante la lengua su propia responsabilidad, que no puede ni debe eludir. La primaria enseña al niño a leer y escribir; la Secundaria enseña(o debería enseñar) a entender lo que el adolescente lee y escucha. A la universidad le corresponde enseñar al joven a leer y escuchar analítica y críticamente y es posesionarse del vocabulario académico y su atmósfera. El no hacerlo priva a los alumnos de las antenas que les hacen posible captar y decepcionar lo que existe y discurre en el mundo de las disciplinas científicas.

Y después no es, por ciento, aquellos cursos de “Lenguaje y Comunicación” que algunas Universidades poseen. Dichos cursos con sus incursiones en la Lingüística no contribuyen un ápice al manejo del idioma ni a la comprensión de los textos universitarios. Luce risible que alumnos que no saben expresarse adecuadamente ni han alcanzado la actitud crítica para comprender los libros

ni las exposiciones tengan que memorizar superficiales presentaciones de las teorías de Saussure o de Chomsky.

El tratamiento del lenguaje debe realizarse en talleres donde se redacte, haya elocución oral, se sumerja a los alumnos en lecturas y en las tareas de análisis y comprensión. La información gramatical y lingüística debe ser sólo subsidiaria a este enfoque, pero no central ni exclusiva.

Algo parecido equivalente ha de representar la adquisición de un idioma extranjero. Asimismo, la matemática, no como operativa y cúmulo de fórmulas y demostraciones, sino visualizándola como un lenguaje preciso que permite expresar relaciones en todos los ámbitos del quehacer humano.

Finalmente hay que considerar el uso de este otro lenguaje que las computadoras permiten hoy día.

ii) Asignaturas de auto-reflexión

Estas son las asignaturas que estudian diversas capacidades humanas que los alumnos universitarios deben de algún modo percibir, aunque sea parcialmente: la Lógica (la capacidad de pensar), la Metodología del Aprendizaje (la de aprender), la Teoría del conocimiento (la de conocer), la psicología de la Vida cotidiana (la periferia de nuestra vida anímica de todos los días). No se pretende, como se ha dicho que se programen todas estas materias, pero sí alguna (o algunas), según la Universidad estime conveniente.

B. EL NÚCLEO DE LA FORMACIÓN GENERAL

i) Las materias Antropocéntricas

Son las que reputamos fundamentales y eje de la Formación General. En todas ellas mora la figura del hombre y examina su relación con el universo, con su vida biológica, con los demás hombres, con su país. Son cursos complejos, multidisciplinarios, no fáciles de armar y de enseñar. Son cursos que no pueden ubicarse en el primero ni en el segundo o tercer semestre de una carrera, sino que deben escalonarse del cuarto hasta el décimo semestre, porque entonces los alumnos han madurado y han obtenido información más vasta.

Para describir un solo curso de este fruto, a saber, el relativo al universo físico, diremos que no es una asignatura Física más o menos general. No se trata de hablar del mundo temporo-espacial a secas.

Lo que se quiere es mostrar cómo el hombre ha lidiado con el universo para captarlo en su estructura más esencial y cómo esto ha devenido

paulatinamente hasta forjar la imagen que hoy ha logrado. No es un presentar hecho exteriores sucesivos, sino un proceso de reflexión en el que ese avizora cómo la mente humana va hilando los hechos hasta alcanzar visiones coherentes de la realidad.

Dentro de este curso, si tomamos un solo eslabón como ejemplo, el de Copérnico, hay que mostrar los principios subyacentes a su teoría heliocéntrica, como el de simplicidad de la naturaleza surgida en la Edad Media y el estético, y mostrar en qué difería del sistema tolemaico y científicas que el heliocentrismo despertaba. Este era más sencillo que el egocéntrico, pero era menos exacto; y aunque nos daba otra imagen posible del universo en cuanto astronómico contradecía la física del momento; y, lo más serio, no podía explicar satisfactoriamente por qué los movimientos en nuestro planeta no se deformaban, puesto a que la tierra estaba en movimiento (objeción que sólo pudo responder muchas décadas más tarde con el principio de relatividad de Galileo). Como puede apreciarse se combinan armoniosamente datos de la astronomía, de la cosmología, de la física, de la historia de la ciencia, de la gnoseología y de la epistemología, a fin de sorprender el derrotero de la conciencia del hombre en su esfuerzo por sacar a la luz la estructura de este universo misterioso en torno nuestro. Y es cosa ésta que a todos compete: al que va a ser físico, al que será ingeniero, o músico, economista, educadores, a todos los profesionales, si van a ser más que puros profesionales, es decir hombres cultos, sintonizados en su época.

ii) Las Materias Suplementarias

Como se indicara más arriba, las materias suplementarias (es decir, materias de otras carreras con la adecuada generalidad para no atosigar a los alumnos con detalles innecesarios) se encuentran próximas a la Formación General y, a nuestro criterio, pueden ofrecerse a los alumnos con carácter electivo. Ciertamente no cabe que sustituyan a las materias antropocéntricas, sino constituyen posibilidades adicionales.

Son muchas las asignaturas que pueden constituir este rubro y sólo como muestra listamos algunas: El código genético, la evolución de Darwin y hoy.

Etnocentrismo y racismo, los pueblos marginados, Economía y Desarrollo, la pobreza en América Latina, la tercera vía, Los derechos humanos, la Situación de la Mujer, Siglo de Oro Español, Literatos contemporáneos sudamericanos, Agricultura e Industria. El mundo de los servicios, el mundo de la información, etc.

III. LA ADMINISTRACIÓN DE LA FORMACIÓN GENERAL

A. UNA UNIDAD ACADÉMICA PARA ELLA

El conjunto de materias comprendida dentro de la Formación General, particularmente las que son obligatorias, no puede ser entregado a las distintas Facultades y Escuelas.

Con ello se perdería unidad, se desembocaría en real behetría, contradiciéndose la naturaleza de la Formación General. Además la experiencia muestra hasta la saciedad que cuando los cursos de Formación General llegan a ser administrados por las diferentes facultades y Escuelas, poco a poco los profesores de estas van dándole a dichos cursos el sesgo de sus carreras, y eliminando aquellas asignaturas que no pueden adecuarse de esa manera.

La garantía de que la Formación General no va a deformarse y ha de incluirse necesariamente en los currícula de todas las carreras es: (a) Estableciéndola formalmente en la Política Curricular de cada universidad; y (b) Creando una unidad académica que se haga cargo de tales materias.

Esa unidad puede recibir diferentes nombres: Facultad de Estudios Generales, como en su tiempo en la Universidad de Puerto Rico, O en la Universidad Simón Bolívar, de Caracas; o una Dirección General, en la Universidad San Martín de Porres, en Lima; Dirección de Materias Comunes, como en la Universidad Nacional San Luis Gonzaga, de Ica; Departamento de Formación General, como en la Universidad Rafael Urdaneta, en Maracaibo.

Hacemos la salvedad de que si bien estas unidades académicas existen con esos diversos nombres, no siempre administran materias que son realmente de Formación General. En la Facultad de Estudios Generales de Puerto Rico las asignaturas eran, en efecto, de Formación General. La facultad de Estudios Generales de la Universidad de Simón Bolívar comprende materias de Formación General y muchas suplementarias. No parece que la dirección respectiva de la Universidad San Martín de Porres comprende al lado de materias de Formación General, una serie de cursos que son básicos o mejor propedéuticos. La Dirección pertinente de la Universidad San Luis Gonzaga administra todos los cursos de Formación General y asimismo las Actividades no cognitivas y los cursos de Gestión, que son comunes a todas las carreras (por eso se llama Dirección de Materias Comunes).

B. LA DISTRIBUCIÓN DE LA FORMACIÓN GENERAL EN EL CURRÍCULO

Es usual – por imitación de los Estados Unidos – el ubicar la Formación General en los tres primeros semestres de las carreras. En nuestro país, por ley se estableció en los cuatro primeros semestres de las carreras en todas las Universidades. Esta es la denominada “Estructura Horizontal” de la Formación General, y en nuestro concepto es profundamente equivocada.

Y lo es, porque en esencia la Formación General aspira ampliar los horizontes espirituales de los futuros profesionales. Y esto no se puede lograr si la Formación General ocupa los primeros semestres (casi siempre dos) y todos los semestres restantes se dedican a la Formación Profesional, con prescindencia absoluta de la Formación General. Esta censura absurda no conducirá a iluminar los largos semestres profesionales y profesionalizantes con siquiera un leve resplandor de la Formación General. Los alumnos no lograrán vincular el correcto periodo inicial concentrado en la Formación General con el largo período subsecuente en que la Formación General se eclipsa por entero.

Y no sólo es válido lo dicho, sino que las materias más profundas de la Formación General, a saber, las antropocéntricas, son en realidad inaccesibles para los jóvenes recién salidos de la etapa escolar. Carecen de la información y de la madurez para comprenderlas. Y entonces ocurre una de dos: o los profesores bajan el nivel de las mismas, y los alumnos entienden menos y resultan para ellos meros compendios que poco les dicen; o los profesores mantienen el nivel adecuado y los alumnos se ven obligados a memorizar. En ambos casos los propósitos de la Formación General se pierden, y, en última instancia, los jóvenes no ven la razón de haber pasado dos o tres semestres en los cursos de Formación General.

Aparte de estos dos hechos atañedores a la naturaleza de la Formación General, se dan otras circunstancias, que resultan negativas para la estructura horizontal.

- i) Los alumnos, que en su inmensa mayoría ingresan pensando en la carrera escogida por ellos, se encuentran con una serie de asignaturas de Formación General no relacionadas con la profesión elegida. Se someten a lo dispuesto por la institución universitaria, pero internamente quedan decepcionados. Se logra de este modo en ellos una actitud de incomodidad, peor aún, de íntimo rechazo a la Formación General, que es lo opuesto a lo que la Universidad desea promover.
- ii) La situación se agrava si las Facultades y Escuelas Profesionales aprovechan el periodo de la Formación General para disminuir el número de alumnos que

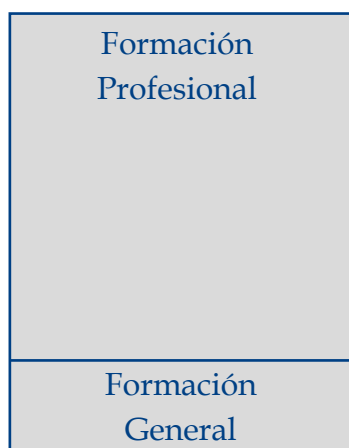
tengan acceso a sus aulas. Esto se obtiene cuando dichas Facultades y Escuelas determinan que ningún alumno puede iniciar los estudios profesionales. Semejante prescripción, como se comprende, no se dicta por amor a la Formación General. Y resulta grave porque la Formación General queda entonces convertida en un filtro que impide el paso hacia los semestres de Formación Profesional. Con tal medida la etapa previa de Formación General se transforma en un ciclo de represamiento, lo cual acentúa el disgusto de los estudiantes. Ello los aleja aún más de la Formación General.

- iii) El rostro negativo que adquiere la Formación General se vuelve mayor, si, como ha ocurrido con frecuencia, las Facultades y Escuelas comienzan a contar sus semestres a partir del inicio de los estudios profesionales. Ese es el III Semestre en el cual se inician los estudios profesionales pero para ellas es el I Semestre. Los ciclos previos de Formación General no los consideran parte de las carreras. De esta manera se completa una sutil satanización de la formación General y se esfuman por completo los elevados propósitos por los cuales fue incorporada a los currícula universitarios.
- iv) En los estudios profesionales existen a veces secuencias de asignaturas extensas que no pueden cumplirse en los ocho o siete ciclos que les han sido asignados, pues la Formación General tiene los semestres previos. En tal sentido, la estructura horizontal de la Formación General perturba grandemente dichas secuencias. A veces se ha intentado salvar este obstáculo fijando algunos cursos básicos (o propedéuticos) de la Formación dentro del ciclo de la Formación General. Pero este remedio, como hemos visto, resulta a menudo peor que la enfermedad, pues se tiende a desarrollar esas materias básicas sin conexión con las carreras, a pesar de su carácter propedéutico.
- v) En ocasiones se sostiene como argumento a favor de la estructura horizontal de la Formación General que es un período en que los jóvenes confirman o desechan la selección que hubieran efectuado de una carrera, para iniciar así sus estudios profesionales con paso más firme. Empero, semejante idea luce no pertinente por dos razones, Primero, la Formación Profesional ab ovo, no se halla relacionada con ninguna carrera. No posee en ella nada que pueda disuadir o consolidar las decisiones de los alumnos. Por esencia la Formación General no ostenta propósito vocacional y mal se hace en asignársele esa función, la cual no puede cumplir. En cambio, si la Formación Profesional comenzara desde el I Semestre, lado a lado con la Formación General, tales cursos profesionales les darían a los alumnos un atisbo, el sabor de la profesión que seleccionaron y eso sí serviría para confirmarlos o para decepcionarlos respecto a su decisión. Segundo, si, como es más grave, se ha determinado

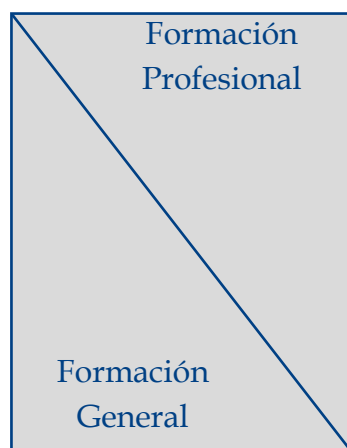
que los alumnos escojan carrera después del ciclo de Formación General (sin que haya habido realmente nada vocacional porque ello no es propio de la Formación General) se generaría una situación espinosa: la posibilidad de que los alumnos –ya dentro de la Universidad- masivamente escojan una carrera en particular. Así ocurrió hace años en dos Universidades peruanas, en las cuales se estableció el sistema de elegir carrera tras concluida la Formación General: el 80% de los estudiantes pidió Medicina.

- vi) Los alumnos que ingresan a la Universidad procedentes de la etapa escolar son mayoritariamente inmaduros. Un ciclo inicial de Formación General en manos de docentes inescrupulosos se presta para que se realicen, en las asignaturas, acciones de adoctrinamiento, como ha ocurrido en varios países, inclusive el nuestro. En cambio, una Formación General distribuida a lo largo de 10 o 12 semestres de Estudio encontrará a los alumnos mejor informados y más maduros y ellos mismos podrán detectar qué profesores quieren manipularlos y quiénes presentan los problemas con espíritu científico.

Todas estas razones, algunas más importantes y otras menos importantes, apuntan a una conclusión: la estructura horizontal de la Formación General es altamente inconveniente. La Formación General debe impartirse en forma diagonal, lado a lado de la Formación Profesional. No es posible, yendo al fondo de las cosas, que la Formación General se dé al comienzo del nivel universitario, cuando las capacidades de los alumnos están recién desplegándose, y que después nunca más se vuelva a ver. Es la mejor manera de impartir una preparación realmente profesionalizante, con un endeble barniz no profesional. La Formación General, atendiendo a su profundo significado, debe ser el acompañante permanente de la Formación Profesional. Y ello solamente es posible con la estructura diagonal.



Estructura General



Estructura Diagonal

C. PRIMERA ADVERTENCIA

El que hayamos definido varios tipos de asignaturas y talleres dentro de la Formación General, Y el que hayamos sugerido diversos componentes dentro de cada tipo no significa que las Universidades quedan obligadas a introducir la totalidad de esta Formación General, así descrita, en sus currícula.

Cada institución universitaria ha de examinar el vasto terreno de Formación General y tomar de él lo que juzgue apropiado. Después de todo, así como en la Formación Profesional, cada Universidad ha de poner su sello en la Formación General.

Lo que sí cabe esperar es que en lo genérico se cubra todo el espectro de la formación General es decir, no pueden dejar de haber talleres comunicacionales y cursos de autorreflexión y antropocéntricos. Cuáles y cuantos es materia a resolver por cada institución. En principio, la Formación General no debe ser inferior al 12% del tiempo curricular y puede llegar al 20%. Obsérvese que hablamos del “tiempo curricular” y no de créditos, los cuales constituyen un sistema de medición convencional y puramente artificial. Lo real e inmovible es el tiempo curricular, computado en horas semanales por semestre. La suma de las horas semanales de todos los semestres de una carrera (hrc) es el tiempo curricular de la misma.

D. SEGUNDA ADVERTENCIA

La segunda cuestión a considerar, a fin de desecharla, es la que a veces surge en ciertos sistemas universitarios, a saber, que así como se piensa en homogeneizar los currícula de todas las carreras que son iguales en las distintas Universidades, asimismo se piensa en homogeneizar la Formación General en todas ellas. Esta tendencia hacia el currículum único, trasladada a la Formación General, es nefasta para el sentido de las Universidades y suscrita las mismas objeciones que la idea del currículum único.

Esta pretensión, acariciada por algunas Asociaciones (también denominadas “Núcleos” en otros países) de las Facultades o Escuelas, o carreras iguales, y que quiere que los currícula (excepto un 15% o un 20%) sean los mismos en todas las Universidades, se revela como negatoria de la libertad de que deben disfrutar las instituciones universitarias para organizar los proceso de formación de sus estudiantes. Ya no tendrían la posibilidad de delinear currícula propios, sino estarían sujetas a decisiones que llegaran de fuera. La personalidad, loas características singulares, a que cada Universidad de hecho ha aspirado y aspira a ostentar, desaparecería bajo una ominosa y gris uniformidad.

Y peor es que lo más trascendente, a saber la creatividad de una Universidad para trazar la formación de sus alumnos, tanto en el contexto de cada profesión, como en lo referente a la Formación General, naufragaría por completo. Establecidas semejantes formaciones únicas, la idea de un cambio posible sería poco menos utópica, pues habría que convencer para ello a todas y cada una de las instituciones del sistema universitario. Y siendo tal cosa difícil, se ingresaría en un periodo de rutina y repetitividad escalofrantes.

E. TERCERA ADVERTENCIA

La acreditación de las carreras muchas veces es utilizada por quienes propician currícula únicos, con el fin de imponer la uniformidad a todas las instituciones en el país. Pero semejante intención es básicamente equivocada. La acreditación no es un proceso para instaurar una suerte de yugo curricular a las Universidades. La acreditación es un proceso mediante el cual se compulsa si la formación que una Universidad brinda a sus alumnos posee mínimo de solidez que espera de una institución universitaria, cualquiera que sea su concreto ordenamiento curricular; desaparecería si tuviera que someterse en un currículo único. Pero lo esencial, por otra parte, es que la acreditación (cosa necesarísima) no tiene por objeto uniformizar los currículos.

Atribuirle ese propósito es distorsionar la acreditación, pues ella apunta en otra dirección: respetando la creatividad de cada institución universitaria, la acreditación determina si la preparación dada a los alumnos es satisfactoria o no. Y no debe olvidarse que toda acreditación comienza por una autoevaluación, write it together de cada universidad y que el segundo paso, que es la evaluación por una entidad externa, confirma o desecha la autoevaluación, pero de ningún modo impone un currículo único, que sea igual en su totalidad o parcialmente a los de otra u otras Universidades. Acreditar es calibrar el grado de excelencia de la preparación que una institución universitaria ofrece, pero no constituye un procedimiento para imponer o prescribir determinado currículo.

LO QUE SÍ FUNCIONA EN EDUCACIÓN

Roberto Barrientos Mollo

Coordinador general de Comunidades de Aprendizaje



En un episodio de la serie “Charlie Brown”, el protagonista les apostó a sus amigos que le enseñaría a hablar a Snoopy, su perro. Luego de una semana, ellos se acercaron y le reclamaron la apuesta argumentando que la mascota no había logrado hablar. La respuesta de Charlie fue bastante asertiva y clara: *“Yo no dije que iba a aprender a hablar yo solo aposté a que le iba a enseñar a hablar, y eso es lo que hice”*. Esta historia

grafica el dilema de la educación del siglo XX. Hemos generado un sistema, una infraestructura y un andamiaje que garantiza la enseñanza, pero no el aprendizaje. No es un secreto para nadie que cuando hemos cumplido el programa curricular, o creído cumplir, cada vez más estudiantes no logran lo esperado. Como dicen Dufour, Eaker y Karhanek en el siglo XX la constante ha sido el tiempo y el apoyo que el sistema educativo ofrecía a cada estudiante y en el siglo XXI la constante será el garantizar el aprendizaje de calidad en todos los estudiantes (2010). Es decir, en el siglo XX el tiempo que se ha ofrecido para aprender es el mismo para todos, bajo el supuesto de que todos los alumnos son iguales y aprenden en el mismo tiempo, y los aprendizajes han sido lo variable (figura 1). Por cada 1,100 horas de enseñanza en el sistema educativo en primaria solo 26,6 % de estudiantes logran lo esperado en matemática, como muestran los resultados de la reciente evaluación de estudiantes de segundo grado del año 2015. Igual número de apoyo para cada estudiante y una amplia variación en los logros de aprendizajes. Lo que debe ocurrir en el siglo XXI es que la constante sea que el 100% de los estudiantes aprendan versus el 26,6 % actual, pero para eso se necesita un cambio estructural acerca del tiempo y apoyo que se ofrece a cada estudiante. Tenemos que cambiar de chip y entender que quizá algunos estudiantes necesitarán 1,800 horas y otros tipos de apoyo para que se pueda llegar a ese 100% de logro. Ello implica repensar el sistema y trabajar sobre las prácticas más efectivas en educación ¿Cómo lograrlo? Allí entra la creatividad e innovación de todos aquellos interesados en que los estudiantes realmente aprendan.

	LO CONSTANTE	LO VARIABLE
SIGLO XX	Tiempo Apoyo	Aprendizaje
SIGLO XXI	Aprendizaje	Tiempo Apoyo

Figura 1. Los cambios en la enseñanza y el aprendizaje. Traducción personal de DuFour, Eaker, & Karhanek, (2010).

Es por ello que una de las acciones que se debe realizar para atender mejor a los estudiantes es conocer, reflexionar y poner en práctica las mejores estrategias que existan en educación. Necesitamos saber cuáles son las acciones del docente que realmente ayudan al aprendizaje de los estudiantes, para poder hacer que el tiempo invertido en la enseñanza no sea solo de cumplimiento sino de efectividad pedagógica. En este texto quisiera mostrar lo que la investigación nos dice que sí funciona para mejorar aprendizajes.

Muchas veces el aprendizaje es borroso para nosotros y tenemos pocas maneras de ver lo que pasa en la mente y corazón de los estudiantes. Tampoco es fácil correlacionar el grado de contribución real de una estrategia determinada para lograr aprendizajes en los estudiantes. Asumimos mucho en educación y muchos de esos supuestos no tienen un fundamento claro. O, lo que también suele ocurrir, es que se hacen generalizaciones de un estudio pequeño que abarcó una muestra no representativa que no permite generalizar. Ello también hace que la labor docente se realice con poca solidez en el aula. En este punto el aporte de los metanálisis es clave. El investigador neozelandés John Hattie le ha dedicado más de treinta años de su vida a tratar de desentrañar los misterios del aprendizaje. Hattie es investigador de la de la universidad de Auckland en Nueva Zelanda y realizó durante 15 años más de 800 metanálisis junto con una revisión de 50 mil artículos de investigación relacionados con el logro en los aprendizajes, utilizando una data que involucraba a más de 240 millones de estudiantes. Su esfuerzo buscó desvelar los elementos de la práctica docente efectiva, aquella que logra “hacer visible la enseñanza para los estudiantes, y el aprendizaje para los profesores” (J. Hattie, 2012, p. 25).

1 Los metanálisis

A manera de paréntesis es necesario explicar qué es un metanálisis. Un metanálisis es un ejercicio estadístico realizado con la data de decenas o cientos de investigaciones sobre un determinado tema: tareas escolares, enfoques de lectura o matemáticas,

etc. El gran aporte de los metanálisis es que se realiza una síntesis estadística de mucha información lo que ofrece una mayor solidez para realizar generalizaciones. Si bien la generalización siempre es un aspecto que se debe realizar con mucho cuidado, los descubrimientos realizados por los metanálisis nos ofrecen indicios sobre dónde buscar la buena práctica educativa (Glass, MacGaw, & Smith, 1984). Dichas síntesis trabajan con un índice que se llama *tamaño del efecto* (*size effect*). El tamaño del efecto muestra el grado de incidencia o contribución de una determinada variable sobre el logro de aprendizajes. A partir de 0.4 se puede considerar como efectos positivos sobre aprendizaje. Los metanálisis han entrado al ámbito educativo relativamente hace poco. En el mundo de la salud y otros ámbitos se vienen usando hace un buen tiempo y es una herramienta útil para elaborar políticas y tomar decisiones.

2 Las estrategias con mayor efecto en los aprendizajes

Son cinco las prácticas del docente en el aula que los cientos de metanálisis mostraron que generan mayores logros de aprendizaje para todos los estudiantes: la enseñanza recíproca, la retroalimentación, la autoverbalización y el autocuestionamiento, las estrategias metacognitivas y, por último, la resolución de problemas (J. Hattie, 2008). En la tabla I se presenta cada una de ellas con su respectivo tamaño del efecto.

Tabla I. Estrategias de enseñanza con mayor efecto en los logros de aprendizaje

Estrategia	Tamaño del efecto
Enseñanza recíproca	0.73
Retroalimentación	0.74
Auto-verbalizar y auto-cuestionarse	0.64
Las estrategias metacognitivas	0.69
Resolución de problemas	0.61

Elaboración propia a partir de Hattie, 2010.

A continuación se desarrollan las principales.

2.1 La Enseñanza recíproca

La Enseñanza recíproca tiene un tamaño del efecto bastante alto, 0.76. En esta estrategia los docentes permiten que los estudiantes aprendan entre ellos y hagan uso del auto-aprendizaje (figura 2). Éstos asumen un rol de tutor para sus compañeros. Para el análisis de esta variable se realizó una síntesis de 38 estudios sobre el tema.

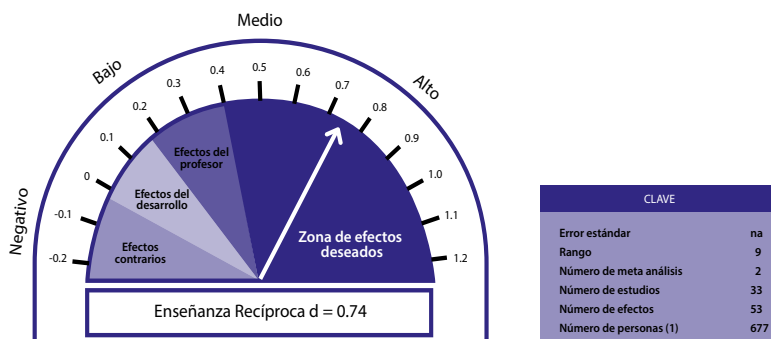


Figura 2. Tamaño del efecto de la enseñanza recíproca, elaboración propia a partir de Hattie (2008).

Diversos países con la evidencia abundante a favor de la enseñanza recíproca han focalizado sus esfuerzos de capacitación docente en el dominio efectivo de dicha estrategia. En Ontario (Canadá) ya hace varios años se viene capacitando a los docentes en la enseñanza recíproca. Sin embargo en otros países aún no se utiliza y difunde, a pesar de los grandes aportes para el bien de los estudiantes.

2.2 La retroalimentación

La segunda práctica con mayores efectos en logros de aprendizaje es la retroalimentación o feedback, con un 0.73 de tamaño del efecto. Consiste en ofrecer respuestas específicas al trabajo de los estudiantes. Es decir se realiza una evaluación para y como aprendizaje (Sharratt & Fullan, 2012). El propósito de la retroalimentación es "reducir discrepancias entre las actuales comprensiones de los estudiantes, el desempeño y un objetivo" (John Hattie & Timperley, 2007, p. 86). O como dice Valerie Shute es "la información que se comunica al aprendiz que busca modificar su conducta o pensamiento con el objetivo de mejorar el aprendizaje (2008, p. 157).

Marzano y Heflebower realizaron una investigación para medir el tamaño del efecto del feedback tomando en cuenta el número de veces que se realizaba y descubrieron algunos aspectos interesantes (2010). En la tabla I se puede observar que a mayor número de retroalimentaciones realizadas por el docente en un periodo de 15 semanas mayor era el tamaño del efecto para logros de aprendizaje.

Tabla 1. Tamaño del efecto del feedback a lo largo de 15 semanas.

Número de evaluaciones	Tamaño del efecto
0	0
1	0.34
5	0.53
10	0.6
15	0.66
20	0.71
25	0.78
30	0.82

Traducción personal de Marzano y Heflebower, 2010.

Se podría deducir de esta información que realizar muchas evaluaciones a los estudiantes es positivo. Sin embargo lo más interesante viene después, cuando se realizó una síntesis de diversos estudios (Ver tabla 2). Esta síntesis mostró que no siempre realizar evaluaciones continuas es bueno. Muchas veces puede tener efectos contrarios a lo esperado. En la tabla 2 se puede observar que algunas veces no solo no hay efecto en el progreso sino que la evaluación misma resulta contraproducente. Es el caso de los estudios 4 y 11 de la tabla 2, en los que realizar evaluaciones continuas del progreso de los estudiantes hizo que empeoraran.

Tabla 2. Estudios de seguimiento del progreso de los estudiantes.

Estudio	Tamaño del efecto
1	2.44
2	3.66
3	-1.50
4	-0.39
5	0.75
6	1.00
7	0.07
8	1.68
9	0.07
10	1.20
11	-0.32
12	0.43
13	0.84
14	0.63
Promedio	0.92

Traducción personal de Marzano y Hefleboweer, 2010.

Por esta razón es bueno ser cautos con el uso de la evidencia. Lo que podemos concluir es que no cualquier evaluación es positiva para la mejora, además realizar evaluaciones sumativas semanales no siempre es bueno para que los estudiantes aprendan. La mejor retroalimentación es la descriptiva. La misma que requiere mucho entrenamiento y trabajo en equipo para llegar a dominarla. Otro vacío más en muchas reformas educativas en nuestro país. Revisemos las estrategias de capacitación que se han venido realizando hasta ahora y los contenidos de la estrategia de acompañamiento al docente para ver cuánto se ha incidido en el dominio del feedback descriptivo y la enseñanza recíproca como elementos centrales para mejorar los logros de aprendizaje.

2.3 Las estrategias metacognitivas

Las otras dos estrategias más potentes son el enseñar a los alumnos a auto-verbalizar. Consiste en ofrecer a los alumnos espacios para que verbalicen lo que tienen que realizar y cómo lo realizarán. Esta estrategia tenía un 0.64 de tamaño del efecto y se realizaron 3 metanálisis de 113 estudios. Esta estrategia se puede enmarcar dentro de las estrategias para favorecer la metacognición. Las estrategias metacognitivas tienen un tamaño del efecto de 0.69.

2.4 La resolución de problemas

Por último, la resolución de problemas es otra de las estrategias con un alto impacto en la mejora de logros de aprendizaje con un 0.61 de tamaño del efecto. Para la misma se realizaron 6 metanálisis de 221 estudios.

Como se ha afirmado, la información presentada debería ser un insumo para la definición de las políticas educativas. Asimismo, deberían ser el marco de referencia para la identificación, sistematización y difusión de las buenas prácticas que vienen ocurriendo en el salón de clases. Las diversas iniciativas de búsqueda de buenas prácticas nacidas de diversas direcciones del Ministerio de Educación (Educación Básica Especial, Dirección de Desarrollo Docente, Educación Superior Tecnológica, etc.), de las direcciones regionales, de las unidades de gestión educativa local y hasta de organizaciones no gubernamentales son loables y bienvenidas. En primer lugar porque la teoría del cambio que está detrás es que es necesario ir a las bases, al profesor de a pie, para ver lo que funciona en educación, lo cual es positivo. En segundo lugar porque es un reconocimiento a la sabiduría docente gestada en el día a día. Sin embargo se puede llegar a tener un conjunto de estrategias y acciones muy llamativas, pero nada más, con poca capacidad de réplica y sin una medición clara del impacto real en los resultados de los estudiantes. Pudiendo simplemente llegar a ser algo folclórico. Es por ello que es necesario encontrar una armonía entre lo que se llama *Wisdom of crowd* o sabiduría de las masas junto con los aportes de la investigación (Briskin & Erickson, 2009). Por lo que una estrategia adecuada es, como se ha mencionado, tener un marco de referencia basado en las mejores síntesis de investigaciones y con ese marco empezar a recoger las mejores prácticas de los docentes en aula.

El trabajo de metanálisis realizado por Hattie nos ofrece, entonces, un insumo útil para saber lo que sí funciona en educación, sin embargo también nos ayuda a saber sobre lo que no funciona en educación (2010). A continuación veamos solo un ejemplo, el caso de las tareas para la casa.

3 Las tareas para la casa

Esta estrategia se viene utilizando hace muchos años y se da por sentado sus efectos positivos para lograr aprendizajes. Es más, muchos padres juzgan la calidad de una escuela por la cantidad de tareas para la casa que dejan a los estudiantes. Cooper que ha investigado las tareas escolares por mucho tiempo afirma que el efecto es el doble en secundaria que en primaria (1989). Los efectos positivos de las tareas para la casa tenía una relación negativa con la duración de la misma. Es decir, mientras más tiempo requería de los estudiantes menores efectos de aprendizaje se lograba. Sin embargo es necesario preguntarse si las tareas para la casa ayudan realmente a mejorar aprendizajes. Allí entra la investigación para darnos una mano. El tamaño del efecto de las mismas es de 0.29, es decir tiene un efecto bastante bajo para lograr aprendizajes (figura 3).

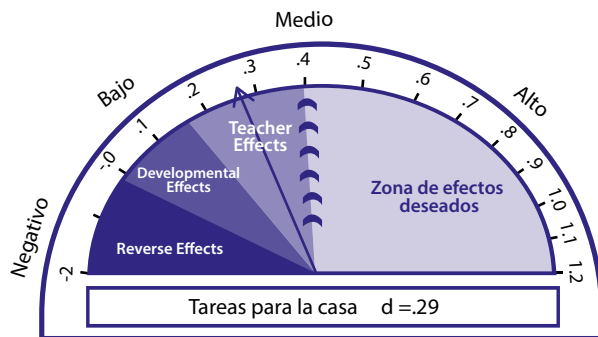


Figura 3. Tamaño del efecto de las tareas para la casa. Tomado de Hattie (2012)

Como se puede ver no todo lo que se hace en la actualidad en el sistema educativo ayuda a mejorar los aprendizajes.

4 Factores extra e intraescolares que impactan más en los logros de aprendizaje

El análisis realizado por Hattie tomó en cuenta diversas dimensiones de la vida escolar: Factores a nivel de estudiantes, factores del hogar, características de la escuelas, características del docente, enfoques curriculares y por últimos estrategias del trabajo docente (2010). En la figura 3 se presenta una síntesis de aquellas variables que tienen mayor impacto en la mejora de aprendizajes.

Estudiante	Hogar	Escuela	Docente	Currículo	Enfoques de trabajo docente	
Programas pre-escolares 0.45	Involucración familia 0.51	Gestión del salón de clases 0.52	Microenseñanza 0.83	Comunicación	Retroalimentación 0.73	
		Cohesión escolar 0.53	Calidad de la enseñanza 0.44		Matemática	Tutoría entre pares 0.55
Orden y disciplina en clase 0.80		Relación Estudiante-profesor 0.72	Ciencias	Estrategias meta-cognitivas 0.69		
Intervención temprana 0.47		Influencia de pares 0.53		Desarrollo docente 0.62		
				Expectativas docentes 0.43		

Figura 3. Tamaño del efecto de los principales factores que influyen en los aprendizajes según Hattie.

5 Conclusiones

El profesional de la educación necesita las mejores herramientas existentes para hacer bien su trabajo. En ese sentido, el aporte de la investigación por medio de los metanálisis resulta una herramienta importante. Queda en manos de los educadores y tomadores de decisión de órganos intermedios y centrales utilizar de la mejor manera esta información. El profesional reflexivo es aquel que sabe utilizarlo y sopesarlo adecuadamente para el logro de sus metas (Schön, 1988).

La información que se ha presentado debería ser un insumo para los directores de escuelas, que son los encargados de la formación continua de los docentes. Para los especialistas y directores de UGEL, que deben liderar el desarrollo de capacidades en sus respectivas zonas. Para los gobiernos regionales que están empezando a priorizar la educación, pero muchas veces, sin mala intención, invierten en lo que no sirve o no tiene alto impacto en la mejora de los aprendizajes. Para las empresas que tienen mucho intereses en ayudar en educación, pero no saben en qué ni cómo invertir. Por último, esta información es un insumo para los funcionarios del Ministerio de Educación, tanto en la Dirección de Educación Básica Regular como en la Dirección General de Desarrollo Docentes. Puesto que ambos son las dos patas de una misma mesa. Uno encargado del currículo y del cómo se debe enseñar y el otro vela por la formación continua de los docentes.

Referencias

- Briskin, A., & Erickson, S. (2009). *The power of collective wisdom: And the trap of collective folly*: Berrett-Koehler Publishers.
- Cooper, H. (1989). *Homework versus no-treatment*: Longman.
- DuFour, R., Eaker, R., & Karhanek, G. (2010). *Raising the bar and closing the gap: Whatever it takes*: Solution Tree Press.
- Glass, G. V., MacGaw, B., & Smith, M. L. (1984). *Meta-analysis in social research*: Sage Beverly Hills, CA.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: maximizing impact on learning*: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2010). *Formative assessment & standards-based grading*: Solution Tree.
- Schön, D. A. (1988). *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*: Paidós, Barcelona: P. imprenta.
- Sharratt, L., & Fullan, M. (2012). *Putting FACES on the Data: What Great Leaders Do!* : Corwin Press.
- Shute, V. J. (2008). *Focus on formative feedback*. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.

REFLEXIONES SOBRE LA CONTRIBUCIÓN DE LA TUTORÍA AL FUTURO DEL APRENDIZAJE

Richard Elmore

A finales de octubre y principios de noviembre ayudé a organizar un taller para promotores de tutoría en el estado de Guanajuato, México. El propósito del taller fue involucrar a los adultos promotores de *tutoría* en los primeros esfuerzos por generar de manera más explícita normas y prácticas sobre el papel tanto de adultos como de gente joven en el trabajo de *tutoría*. Hasta ahora la *tutoría* se ha difundido de viva voz, en demostraciones individuales, cara a cara y en eventuales sesiones de desarrollo profesional, pero sin la intención explícita de codificar la práctica. El taller de Guanajuato se concibió expresamente para ver si una formulación más explícita de la práctica tutora ayudaría a desarrollar la nueva manera de enseñar y aprender así como acelerar su difusión.

No es nada seguro que si se logra desarrollar normas más explícitas, mejorará la práctica de la tutoría y su difusión será más rápida. La práctica de la *tutoría* no se ha codificado rigurosamente hasta ahora, pero eso no parece haber impedido ni su desarrollo ni su difusión, como trataré de explicarlo más adelante. Siempre hay peligro que el exceso de codificación persuada a los recién llegados que basta seguir ciertas rutinas y comportamientos para adquirir maestría, con lo que se perdería la esencia de la *tutoría*, sus ideas fuerza, su teoría y la manera cómo se vive en la práctica. Con todo hay algunas razones que llevan a pensar que experimentar con normas y procedimientos más claros ayudará a mejorar la práctica. La principal razón es que la práctica de la tutoría está extendiéndose, más allá del alcance del grupo que la promueve en México, hacia Latinoamérica y, al menos potencialmente, a los Estados Unidos. Al observar los intercambios entre quienes dominan el arte de la *tutoría* y quienes la experimentan por primera vez, tanto en Chile como en los Estados Unidos, veo el profundo impacto que les produce, así como la satisfacción y el deseo de hacerse competentes en la metodología, pero necesitarían contar con guías más claras para adoptar las normas y principios que sustentan la práctica. Es posible que un conjunto de normas más explícitas ayude a sostener la difusión de la práctica a otros lugares, donde el modo tradicional de difusión, cara a cara, será menos viable, particularmente cuando el número de adhesiones al modelo rebase con mucho la capacidad del núcleo promotor en México. Pero es también posible

que el modelo de difusión de la práctica, cara a cara, sea de tal manera integral a la cultura de la tutoría que resulte imposible implementarla sin recibir capacitación de quienes ya la dominan. Esto queda como pregunta abierta.

El taller de Guanajuato tuvo éxito, pero relativo, diría yo, en el limitado propósito de producir formulaciones iniciales para normar la práctica. Los participantes, con diversos grados de experiencia y dominio de la técnica, contribuyeron gustosos al esfuerzo, aunque podrían no estar totalmente convencidos del provecho que traería. Los coordinadores procedieron con la magia propia de la *tutoría*, llevando al límite a los participantes para extraer sus ideas, sin adelantarse a dar respuestas, como es la práctica tutora. Al final, con algunos ajustes y mejor edición se logró una primera descripción bastante aceptable del desempeño progresivo de tutores y aprendices desde el nivel de novicio hasta el de quien se maneja ya como un experto en *tutoría*. (Se pueden consultar estas rúbricas al final en los Apéndices A y B) Una idea central de este ejercicio fue que la práctica no se domina sino incrementalmente. Uno no adquiere una práctica compleja simplemente adoptando y ejecutando una serie de reglas. La práctica se adquiere al pasar por etapas en las que se va dominando y entendiendo mejor el proceso; generalmente ayudado por alguien con mayor experiencia. El taller, en otras palabras, se diseñó tratando de ser congruentes con los principios y la práctica de la *tutoría*. Además de dirigir el taller, en Guanajuato visité una de las escuelas donde una alumna me dio tutoría; también pude intercambiar puntos de vista con coordinadores y funcionarios estatales. La experiencia fue importante para conocer una vez más la variedad de entornos en los que opera la *tutoría*. Mi experiencia, que está lejos de ser completa, se ha ido incrementando con visitas a centros donde se practica la *tutoría* en Zacatecas, Tijuana, Mexicali y ahora Guanajuato. Espero seguir teniendo la oportunidad de visitar prácticas de *tutoría* en otras partes. También he podido observar el desarrollo de una muy promisoriosa sesión de capacitación por parte de promotores mexicanos a colegas chilenos que reciben apoyo de fundaciones para promover una red de difusión de la *tutoría* en Chile.

De la práctica a la teoría: el gozo de aprender

Como parte de mi trabajo actual de consultor y docente en línea, aunque como desafío muy personal, emprendí el estudio de dos temas complejos: (1) la neurociencia del conocimiento; literalmente, cómo opera la mente cuando asimila y procesa conocimientos nuevos y como integra y entiende realidades complejas, y (2) la relación entre el diseño de un espacio y sus ocupantes, la manera como lo perciben y lo que en ese espacio se aprende. Pienso que de estos dos temas depende el futuro del aprendizaje. Además de estudiar estos temas, actué como consultor de empresas que diseñan espacios propicios para el aprendizaje y sistematizo los

resultados para uso de quienes decidirán políticas educativas en contextos sociales más amplios.

La *tutoría* ocupa un nicho muy especial entre los casos ejemplares que habrán de guiar el futuro del aprendizaje; especial por la importancia de lo que enseña y el poder de lo que logra. Es una práctica cuyo diseño lleva a desarrollar una teoría del aprendizaje cada vez más radical y compleja, aunque sostenida en todo momento por la práctica misma. La práctica es relativamente simple, la teoría lleva a entender con mayor claridad y precisión la complejidad del proceso de aprendizaje en jóvenes y adultos. En este sentido la *tutoría* invierte la relación habitual en las ciencias sociales entre teoría y práctica, y genera una cultura centrada en lo que describiría como “la búsqueda deliberada de sorpresas”. La práctica se desarrolla a través de preguntas no de respuestas. La esencia de la relación tutora es dar el mayor control posible al aprendiz sobre lo que quiere estudiar y organizar el diálogo sobre el *descubrimiento* que él debe hacer, ayudado por su el tutor, para no sólo entender lo que escogió, sino cómo y por qué se estructura lo que ahora entiende. La *tutoría* lleva a razonar y descubrir, no a encontrar pronto la respuesta que el maestro espera. En mi experiencia al recibir *tutoría* y al observar la que otros reciben, cuando es buena *tutoría*, me ha sorprendido siempre la tensión que se genera y la constante apertura a la sorpresa. El aprendiz va siendo guiado en una búsqueda en la que no está seguro cuál será finalmente el resultado. El tutor, independientemente de las veces que haya dado *tutoría* sobre el mismo tema, espera siempre sorpresas en la manera particular como su aprendiz aborda y asimila el tema. Las preguntas que se hacen en la *tutoría* no son para inducir respuestas “correctas” sino para profundizar la comprensión del tema tanto por parte del aprendiz como del mismo tutor. En este contexto lo inesperado es lo más esperado, no algo aberrante que se debe evitar. Después diré cómo esta búsqueda deliberada de sorpresas encarna un poderoso atisbo de la neurociencia. Por el momento baste decir que esta práctica ilustra una importante teoría del aprendizaje que surge de la neurociencia.

Otro aspecto importante en el que la *tutoría* se diferencia de prácticas de aprendizaje novedosas es que no depende en absoluto del lugar en el que se ejerce. En estos días pienso largamente sobre el impacto que los entornos físicos pueden tener en los aprendizajes. Urge conocer esto porque (a) las escuelas, con contadas excepciones, son entornos muy dañinos para el aprendizaje de los chicos, no digamos ya para pasar en ellas 16,000 horas de sus vidas, y (b) la escolaridad es una industria sumamente intensiva en capital que consume grandes cantidades de dinero público, repitiendo prácticas de aprendizaje profundamente disfuncionales y en entornos físicos profundamente inadecuados. Ya hay un basto cuerpo de doctrina en la neurociencia sobre el efecto del espacio físico en el aprendizaje, y sobre el tema más particular de cómo afectan las condiciones del entorno a quienes en él aprenden –información

que prácticamente no consideran los educadores y administradores que deciden los principales montos y destinos de las inversiones. Los casos que estudio, en los que se busca explícitamente que el entorno físico favorezca el aprendizaje, tienen todos en común estar diseñados siguiendo teorías de aprendizaje bien definidas, algunas muy discutibles, pero a las que deliberadamente se acomodan los elementos del diseño; en ocasiones de manera muy tentativa (y no siempre con éxito), aunque en todo momento lo que se busca es que el entorno favorezca el empeño del aprendiz.

Lo que me fascina de la *tutoría* es su total indiferencia a los lugares. He visto dar *tutoría* en lugares sumamente pobres, donde solo hay un techo miserable, deficiente luz y los estudiantes trabajan fuera del salón sobre piso de tierra. He visto dar *tutoría* en escuelas que evidentemente hace poco han sido renovadas, pero que simplemente siguen siendo versiones nuevas, más limpias, del modelo tradicional. He visto dar *tutoría* en escuelas que cuentan con acceso a la red digital y en escuelas donde no hay computadoras. He visto que se da *tutoría* en escuelas de donde es prudente salir a tiempo para evitar asaltos y daños físicos; pero también en comunidades tranquilas donde no asecha ningún peligro. Me preguntarán si tengo propuestas para diseñar espacios físicos que favorezcan la práctica de la *tutoría* y respondo que sí; pero tengo que reconocer que el poder de esa práctica no depende del espacio que la acoge, su *accoutrement*, sino del poderoso y radical estilo personal de aprendizaje, así como de la teoría que la sustenta.

En contraste, otro caso ejemplar que conozco es el de Hi Tech High, ahora un conjunto de escuelas en San Diego, que experimentan una teoría divergente de aprendizaje, a partir de contenidos integrales que se trabajan a base de proyectos. La planta física refleja y refuerza de manera explícita la teoría pedagógica, aunque es claro que tanto la teoría de aprendizaje como las prácticas que ésta implica empiezan ya a rebasar las posibilidades de la planta física. Otro caso es NuVu en Cambridge, Massachusetts, que se diseñó explícitamente siguiendo el modelo de aprendizaje en escuelas de diseño arquitectónico, en las que para enfrentar un problema de la vida real se discute en común, se proponen prototipos físicos o virtuales, se objeta, se rediseña y finalmente se logra un producto que satisface al conjunto. Los adultos en NuVu son arquitectos y diseñadores apasionados por el aprendizaje. NuVu cuenta con abundantes instrumentos y materiales para diseñar y construir, además de ser un entorno desbordante de energía a cualquier hora.

Cuando pienso en la relación del entorno físico y el aprendizaje, descubro la importante lección que nos da la *tutoría*: podemos saber mucho y muy valioso sobre la relación entre planta física y aprendizaje, pero sin una poderosa teoría del aprendizaje, todo ese conocimiento será prácticamente inútil para diseñar (aunque a la *tutoría* la tiene sin cuidado) el entorno físico. Lo que la *tutoría* me enseña es que las mejores teorías sobre el aprendizaje no suponen necesariamente inversiones

considerables en planta física, y que cuando todas esas mejoras no se sustentan en buenas teorías, es casi seguro que se pierden. En el área metropolitana de Boston, las dos preparatorias más recientes, monumentales, costaron cientos de millones de dólares, pero se diseñaron teniendo en cuenta una teoría del aprendizaje (si se le quiere dar tan respetable nombre) que apareció por 1870 y continúa dominando con aliento de muerte, hasta el día de hoy, el trabajo educativo en las secundarias de los Estados Unidos.

Finalmente, como lo he dicho en muchas ocasiones, la *tutoría* nos ofrece una poderosa alternativa para imaginar y llevar a la práctica nuevas maneras de aprender en nuestra sociedad. Mi primera reacción después de visitar Zacatecas fue decir que la importancia de la *tutoría* estaba en mostrarnos cómo organizar la transformación del aprendizaje con el esquema de los movimientos sociales más que con el de las burocracias jerárquicas. Desde entonces he estado reflexionando sobre lo que hice en los últimos quince años buscando la manera de involucrar a los maestros en lo que podríamos llamar “mejoramiento de la práctica profesional” —es decir, atenta observación y análisis de la práctica docente, así como reflexión y diagnóstico sobre la gestión escolar. Mi triste conclusión es que las prácticas de mejora profesional tienen poco o nulo impacto en entornos que responden a políticas educativas muy institucionalizadas. Otra manera de decir esto es que las decisiones de política educativa han fallado en el intento de lograr cambios duraderos y a gran escala, ya no digamos para transformar los aprendizajes escolares. Las políticas que deciden las jerarquías son para generar y distribuir dignidad y poder entre los grupos subordinados, no para iniciar cambios divergentes o cambios que desestabilicen el sistema. Gabriel Cámara lo dijo bien durante nuestra visita a San Diego y ciudades de la frontera con México. Comentando en una de las sesiones en la que la discusión llegó, como es frecuente, al tema de lo difícil que resulta introducir una nueva práctica en la rígida estructura institucional, dijo: “Pienso que dedicamos demasiado tiempo y energía tratando de enderezar lo que está torcido; mejor empezar bien desde el principio”.

Estoy convencido que el sobreinstitucionalizado entorno en el que tiene lugar la educación pública continuará vigente por largo tiempo, independientemente de qué tan capaz sea para promover el cambio y su indiferencia hacia transformaciones y ventajas para aprender que están teniendo lugar en la sociedad más amplia. El entorno institucional actual es demasiado grande y está demasiado comprometido con poderosos intereses políticos como para reconocer, mucho menos tratar de enmendar, sus profundas patologías y distorsiones. Al mismo tiempo hay que reconocer que el aprendizaje, en cuanto actividad humana y tarea social es demasiado importante y está profundamente enraizado en el código genético como para ser atrapado y domesticado indefinidamente por la estructura educativa actual. El aprendizaje se liberará pronto del monopolio institucional y cuando

lo haga, la sociedad tendrá que aprender colectivamente cómo organizarse de manera diferente, cómo desarrollar y cultivar conocimientos y prácticas fuera de las estructuras establecidas, cómo atraer el talento de una nueva generación al empeño educativo, y cómo beneficiar al mayor número posible de personas en la sociedad.

Habiendo dicho lo anterior, pienso que la *tutoría* es mucho más que un amplio movimiento social a gran escala, producto de una teoría que transforma radicalmente el aprendizaje; también es diseño experimental de aprendizaje futuro en un entorno global en el que las instituciones actuales pierden progresivamente autoridad y control sobre lo que hay que aprender, al tiempo que van siendo desplazadas por formas de organización que apenas estamos aprendiendo a diseñar. La fortaleza mayor de la *tutoría* está en poder atender poblaciones de niños y adultos a quienes las instituciones actuales no alcanzan a atender bien y están en riesgo de ser objeto de nuevas modalidades de aprendizaje masivas y superficiales, y en ejemplificar una “etapa transitoria” de organización social del aprendizaje, en la que demuestra que es posible abandonar radicalmente formas tradicionales sin dejar de coexistir, aunque alternadamente y de manera simbiótica, con las formas antiguas. También es posible que una de las razones por las que la *tutoría* ha podido llegar a miles de escuelas es que el sistema educativo en México muestra muchos de los rasgos de una fallida empresa estatal, preocupada por satisfacer sus necesidades internas y solo de manera eventual atenta a su razón de ser. Es urgente que la sociedad más amplia enfrente esta realidad, a pesar de que la estructura actual tenga la capacidad interna, más urgente todavía, de negarla.

Encuentro en la *tutoría* una poderosa manera de conectar lo micro con lo macro para transformar el aprendizaje en la sociedad. La cultura de la sorpresa, consustancial a la *tutoría*, es también una manera poderosa de anticipar el futuro del diseño organizacional. Saed Areda, Director Principal de Movilización en NuVu, hace notar que la mayoría de los jóvenes pasa una parte considerable de la vida en entornos educativos en los que son los adultos los que hacen preguntas de las que ellos, los adultos, saben las respuestas (o al menos piensan que las saben) y esperan que los estudiantes las descubran. En vez de esto propone un diseño alternativo para un entorno de aprendizaje en el que tanto adultos como jóvenes emprenden proyectos que a ambos desafían, para los que ninguno tiene la respuesta y por lo mismo deben descubrirla en común, siguiendo un proceso de discusión rigurosa. ¿Por qué? Porque, como varios aprendices en NuVu me han dicho, “adivinar lo que los adultos quieren que digas es aburridísimo y además inútil” Me parece fundamental cultivar deliberadamente la capacidad de sorpresa, tanto en el modelo con el que se aprende, como en el modelo con el que se diseñan los entornos futuros en los que se aprenderá. La sociedad no tiene dificultad para reproducir lo que sabe cómo hacer; pero le resulta difícil imaginar cómo hacer lo que todavía no sabe y aprender

deliberadamente a hacerlo. Los aprendices en la *tutoría*, NuVu y HiTech High, y otros que todavía no conocemos, nos están enseñando cómo inventar el futuro. El futuro pide de nosotros cultivar deliberadamente la capacidad de sorpresa.

Esto me lleva de nuevo a la pregunta anterior de cómo podría ayudarnos la *tutoría* a profundizar la práctica con la que podemos desarrollar y extender esa misma práctica. La respuesta, pienso, está en mantenerse fieles a la teoría de aprendizaje que sustenta la *tutoría*: aprender rigurosamente a través de preguntas y alentar la práctica deliberada de esperar sorpresas. La respuesta no es elaborar un código de prácticas que puede “implementarse” en diversos entornos; sino promover círculos y redes cada vez más amplias de personas entregadas al aprendizaje en diálogo y que cultivan el interés por la sorpresa. Esto supone necesariamente desarrollar más y más sofisticadas formas de aprendizaje cara a cara, aprovechando la capacidad de adultos y jóvenes que conocen y dominan la práctica.

La tutoría y la neurociencia

Recientemente, al estar observando dar y recibir *tutoría* al otro lado de la frontera con México, en el estado de Guanajuato y en las sesiones de capacitación en Chile, pude reconocer con mayor intensidad algo que yo llamo “La mirada”. Basta observar el comportamiento casual de adolescentes de 14 o 15 años en situaciones sociales. El comportamiento no se diferencia mucho del de cualquier adolescente de la misma edad: vacilan, coquetean, dramatizan un poco, se juntan, se apartan, etc. Estos comportamientos son prácticamente los mismos en distintas culturas, y más todavía en ambos lados de la frontera México-Estados Unidos. Pongamos a este adolescente mexicano “normal” en el entorno de aprendizaje propio de la tutoría, en el que se le pide dominar la práctica elemental pero demandante, de aprender en diálogo, mantener la intensidad y el interés del empeño por un buen tiempo (por lo general al menos una hora para un problema o un texto, y a veces más) con el compromiso de que no solo aprenderá el tema, sino que deberá preparar una presentación de lo aprendido y pasar a ser tutor de otro compañero... y entonces ese adolescente “normal” se transforma en uno que tiene “La mirada”. Es difícil definir La mirada, pero casi imposible dejar de percibirla: en la calma, en el dominio interior, en la paciencia, la observación aguda, el empeño, el humor; todo esto de una manera que hasta parecería obsesiva. He percibido “La mirada” docenas de veces en entornos radicalmente distintos. La he visto en diversas etapas de desarrollo, entre quienes proceden todavía con incertidumbre y tropiezos y entre quienes se mueven con seguridad y dominio de la práctica. La he visto en adultos y, más importante por su frecuencia, entre los jóvenes. En otras palabras, he visto en ellos, los jóvenes, una disposición hacia el aprendizaje que desafía todos los prejuicios habituales con los que los adultos anticipan el comportamiento de los adolescentes.

A mí personalmente, ver con tanta regularidad la mirada entre adolescentes mexicanos en condiciones de pobreza extrema me ha hecho especialmente consciente de la manera tan arraigada con la que la sociedad y las escuelas norteamericanas infantilizan a los adolescentes, al proyectar en ellos teorías más que discutibles del desarrollo que los caracterizan como incapaces de autocontrol, flojos, desorganizados, débiles y ensimismados. Independientemente del valor de las teorías más aceptadas sobre el desarrollo de los adolescentes (en las que cada vez creo menos), los jóvenes que practican la *tutoría* son absolutamente competentes, muy empeñosos, sumamente atentos, empáticos, maduros y aun carismáticos. Quienes tienen amplia experiencia en la *tutoría* refieren como algo regular que al principio los jóvenes mexicanos se muestran tímidos y retraídos con los adultos. Después de seguir las prácticas de la *tutoría* invariablemente se transforman, se vuelven decisores, seguros, sociables y afectuosos. ¿Cómo es que sucede esto?

El acelerado crecimiento orgánico que tiene lugar en el cerebro del adolescente se tensiona entre las emociones, las sensaciones y las reacciones impulsivas —que se localizan hacia la mitad y la parte más baja del cerebro— y el orden, el control y la previsión —que se localizan hacia la parte superior y frontal del cerebro. Mucha gente concibe el desarrollo del adolescente como una mezcla confusa de actos impulsivos, aun irracionales, de los que después, si se superan, los jóvenes se transformarán en seres humanos con suficiente control de sí mismos —siempre ayudados de la sabia guía, la dirección y el control de un adulto bien formado. En otras palabras, si no fuera por el control de los adultos, los adolescentes no madurarían. En esta visión el adolescente común aparece como animal salvaje al que hay que domesticar periódicamente, y el lugar ideal para hacerlo es la escuela. Rara vez, si acaso, caemos en la cuenta de que la *tendencia humana inata que impulsa a aprender* es potencialmente lo que permite a los adolescentes tener control, visión y orden en sus vidas. El elemento común en los casos que he mencionado —la *tutoría*, HiTech High y NuVu— es la confianza de los adultos en que asegurando que los adolescentes experimentan el gozo interior de aprender y teniendo la oportunidad de convivir con quienes así aprenden, serán completamente capaces de conducir su desarrollo hacia el orden, la reflexión y el autocontrol. Algo que sorprende sobre manera en estas experiencias es la casi total ausencia de disciplina externa con la que en otras partes se controla el comportamiento, el empeño y la palabra. Otra manera de expresar lo mismo es que el mismo aprendizaje se convierte en poderoso impulsor del desarrollo neurológico cuando exige del aprendiz compromiso intenso y autodirección. De ahí la mirada. Los adolescentes, en estos sitios ejemplares, manifiestan poco o nada de su habitual comportamiento —juguetón, ocurrente y desorganizado— en sus relaciones con los compañeros. Cuando están aprendiendo manifiestan tener propósito firme, creatividad y dominio personal, en mayor grado del que son capaces muchos adultos.

Es impresionante observar en tiempo real imágenes de un cerebro al momento de aprender: el cerebro “aprende” física y vigorosamente al producir redes cada vez más densas de neuronas, podando literalmente y recomponiendo las que existen, para procesar con más eficiencia conocimientos y sentimientos en nuevas estructuras. Durante la adolescencia estos procesos llegan al máximo. En los primeros años de la adolescencia la masa cerebral crece al límite y empieza a declinar conforme se consolida y reorganiza, al empezar la edad adulta. ¿Cómo se produce este desarrollo y de qué depende el modo como ocurre? Se han dado diversas respuestas y se conjeturan otras que habrá que explorar; pero hay una respuesta para la que existe suficiente evidencia: el cerebro “aprende” en este proceso de crecimiento y consolidación a través del habla, el medio por el que el mundo se hace inteligible. Hablar y hacer sentido de las cosas crean literalmente y afirman las estructuras que se usarán después para pensar y crear.

En el trabajo de observación de salones de clase que he venido haciendo hace más de doce años, anotaba regularmente el tiempo que hablaban los jóvenes y el que hablaban los adultos. En los salones que observé en escuelas norteamericanas encontré un patrón bastante estable de 85-90 % de habla de adultos y 10-15 % de habla de estudiantes. Los adultos en general hablaban en largos y ampulosos períodos, frecuentemente con frases o párrafos incompletos. Los estudiantes, por lo general, hablaban brevemente, emisiones de menos de doce palabras; también en fases incompletas, frecuentemente para terminar con dos o tres palabras la frase que habían iniciado los adultos. Si la teoría del desarrollo del cerebro considera que hablar produce aprendizaje, lo que yo observé sugiere que las oportunidades de desarrollo mental habían sido mínimas. En estas circunstancias, ¿hacia dónde se orientará la urgencia humana de producir lenguaje y generar crecimiento? Pienso que la producción de lenguaje tendrá lugar entre compañeros y, posiblemente también al interactuar con adultos en entornos no escolares, lo que equivale a decir que estamos obligando a los jóvenes a pasar gran parte de sus vidas en entornos que contribuyen poco, si acaso, al desarrollo de sus funciones neurocognitivas.

Lo que me sorprende en la *tutoría* es la extraordinaria abundancia de conversación seria por parte del tutor, sea este joven o adulto. La diferencia entre esta manera de aprender y la de escuelas convencionales es tan amplia, tan diferente, que mis habituales prácticas de observación se hacen innecesarias. La práctica más sorprendente es la simple *cantidad* de plática que induce la *tutoría*, con preguntas y respuestas bien estructuradas, así como referencias precisas a textos y problemas. También sorprende la profundidad del diálogo. Lo que en una clase convencional se reduciría a solo una pregunta y su respuesta, en la *tutoría* se convierte en series de preguntas desafiantes, de complejidad creciente, que se alternan al estar razonando sobre un problema matemático o al discutir sobre el significado de una frase, una

estrofa, un párrafo o un texto más amplio. Personalmente puedo decir que nunca me sentí tan incómodo y tan desafiado intelectualmente como cuando recibí *tutoría* de dos jovencitas de catorce años sobre geometría y poesía histórica; acabé como si mi mente hubiera estado durante dos horas ejercitándose en un gimnasio.

En HiTech High y NuVu se observa una producción verbal semejante. Ahí los adultos muy rara vez, si acaso, responden directamente a las preguntas que les hacen los estudiantes; les preguntan más bien de dónde vienen sus preguntas y hacen otras más con el objeto de ayudarlos a clarificar lo que piensan y lo que quieren encontrar. En NuVu, los intercambios verbales, al principio, deben parecer muy amenazantes a quienes llegan acostumbrados a la falsa cortesía de la cultura escolar tradicional. Cada etapa del diseño concluye con una discusión de todo el grupo en la que cada participante (habitualmente 40 o 50 estudiantes y cuatro o cinco adultos) hace preguntas, cuestiona aspectos del diseño y propone alternativas para algún prototipo o para el diseño final. Es normal que en las sesiones de crítica se descarten sin más ideas de diseño ya discutidas y elaboradas, y que los equipos propongan empezar de nuevo a partir de otra idea. Saeed Areeda, uno de los fundadores de NuVu dice que los estudiantes llegan de la escuela al estudio pensando que pueden responder con facilidad a los desafíos que presenta un diseño, y al principio se resisten y enojan con las críticas a sus ideas. Saeed explica que en la escuela se habitúan a pensar que ser talentoso equivale a pensar rápido y fácil, y se sorprenden cuando la crítica los obliga a profundizar más lo que piensan y proponen. Conforme aprenden la disciplina propia de los estudios de diseño arquitectónico, participan más activamente en la crítica y manejan con mayor soltura el lenguaje profesional de un proceso de diseño.

Hay muchas avenidas de desarrollo para un adolescente, pero verbalizar es ciertamente una de las más importantes. El lenguaje ofrece múltiples y diversas oportunidades de desarrollo. Los aprendices en la *tutoría*, por ejemplo, desarrollan un amplio vocabulario con el que expresan empatía y ayudan a sus compañeros. El simple hecho de permanecer uno frente al otro durante un buen tiempo hace necesariamente que jóvenes o adultos generen diálogos de gran complejidad y muy variados. Una y otra vez he visto a tutores jóvenes que ensayan distintas preguntas para lograr descubrir lo que impide a sus aprendices avanzar en la comprensión de un problema o un texto. He visto con admiración a dos *chiquillas* de catorce años, enfrascadas en un diálogo durante hora y media desentrañando el sentido, línea por línea, de un difícil texto original de historia de México. La tutora demostró gran habilidad para ayudar a su aprendiz a encontrar sentido del contexto y relacionaba constantemente el marco general de la historia con los detalles del texto. Cuando terminó la *tutoría* les pregunté qué pensaban hacer, y la tutora respondió que ahora su aprendiz le daría *tutoría* en matemáticas.

Finalmente, la *tutoría* tiene mucho que enseñarnos sobre la neurobiología del estrés y el aprendizaje. Es difícil pensar en un entorno neurobiológicamente más adverso al aprendizaje que una escuela regular norteamericana. Invariablemente se juzga a estudiantes que vienen de contextos sociales muy diversos, y tienen aptitudes y actitudes diferentes, conforme a comportamientos y atributos que arbitrariamente se espera tendrá un grupo según la edad y el grado. El tiempo se segmenta en pequeños tramos y lo que en ellos hay que hacer se decide sin tener en cuenta si la tarea que se pide corresponde al grado de madurez de cada individuo. Los estudiantes tienen pocas oportunidades de escoger aprender lo que les interesa y aun se les dice oficial y continuamente que sus intereses deben subordinarse a lo que pide la autoridad externa. En este ambiente los adultos de manera casi sistemática parecen programados para ignorar y hasta exacerbar las tensiones que el entorno produce en los estudiante. Y más importante todavía, se piensa que un alto nivel de estrés corresponde al rigor de buen aprendizaje, especialmente tratándose de adolescentes. Una escuela “difícil” es una “verdadera escuela”. Se cree que aprender a vivir con altos niveles de estrés es buena preparación para el mundo adulto.

El cerebro y el cuerpo manejan el estrés por medio de neurotransmisores, que son básicamente formas diversas de sustancias químicas naturales y hormonas, que activan áreas particulares del cerebro. El área que responde al estrés es la amígdala, en la mitad inferior del cerebro, y regula las dos conocidas respuestas de agresión o de huida. De hecho las respuestas al estrés, como las funciones más relevantes del cerebro, involucran muchas más áreas; gracias a la investigación aprendemos más cada día del modo como actúa el estrés. Lo que es más importante en las respuestas al estrés es que se disparan, en parte, por alguna amenaza; pero estas respuestas, al quedar asociadas a un determinado entorno o situación, literalmente reprograman la respuesta de la persona al asociar sentimiento con memoria. En situaciones muy estresantes las funciones superiores se suspenden y el cerebro sólo busca la sobrevivencia. Enfrentar con frecuencia situaciones estresantes lleva a huir y adoptar instintivamente comportamientos defensivos. Las situaciones estresantes producen recuerdos que después se activan en situaciones semejantes; el cuarto, la iluminación, el olor, la voz pueden iniciar respuestas de estrés sin que necesariamente estén presentes acciones generadoras de estrés. Mantener normalmente a los estudiantes en situaciones de estrés en un mismo salón casi garantiza que con el tiempo asociarán ese espacio con reacciones de estrés y encontrarán maneras de alejarse de ese entorno y de evitar las actividades que primero les generaron el estrés.

Un descubrimiento sorprendente de la neurociencia –que me incomodó y me pareció fuera de razón cuando lo leí por primera vez– es que el cerebro responde neuroquímicamente al *aburrimiento* de manera casi idéntica a la manera como

responde ante una amenaza. Esto quiere decir que manteniendo a una persona en un entorno en el que regularmente habrá pocos estímulos, además de desinterés afectivo e intelectual, tendremos la misma respuesta de huida y rechazo que se da ante el peligro externo. Baste esto para subrayar que en situaciones de aburrimiento el cerebro suspende funciones biológicas normales. De hecho el aburrimiento activa y estimula la amígdala para liberar las mismas hormonas que generan respuestas de fuga o de agresión.

En mis observaciones en salones de clase de escuelas americanas registraba regularmente el lenguaje corporal, las miradas y expresiones verbales que revelan interés en el que aprende. Mis colegas y yo pedíamos regularmente a algunos estudiantes que nos dijeran qué era lo que estaban aprendiendo en algún momento particular de la clase. De esas observaciones surgió lo que he dado en llamar “la regla de tercios”. En las mejores circunstancias, que no eran las más comunes, un tercio de la clase parecía no tener interés alguno (vista perdida, cuerpo suelto), otro tercio parecía formalmente interesado (mostraban atención, pero no en sintonía con lo que hacía y decía el maestro) y el otro tercio estaba realmente interesado (mirándose y viendo al maestro). Las manifestaciones de interés en algunos estudiantes variaban, pero la proporción de tercios se mantenía relativamente constante. Aunado a este comportamiento se daba otro más desolador. Cuando preguntábamos a los estudiantes por lo que estaban estudiando, estuvieran o no empeñados en el estudio, sus respuestas caían en dos categorías: simplemente repetían la instrucción del maestro (no nos decían lo que estaban aprendiendo) o nos decían con sencillez que no sabían lo que estaban aprendiendo. Como sucede con esos patrones de comportamiento, la variabilidad en muchas escuelas iba de un extremo a otro –en algunos salones de clase hervía el entusiasmo, la comunicación era intensa, todo mundo estaba comprometido con el aprendizaje; mientras que otros salones eran entornos completamente apagados, con pocos intercambios verbales en el continuo enseñanza-aprendizaje. En escuelas de adolescentes con frecuencia teníamos que registrar el número (no despreciable) de alumnos que se quedaban dormidos en algún momento de la clase.

En los Estados Unidos las llamadas “escuelas sin excusas” tienen protocolos escritos para inducir atención, contacto visual y responder preguntas de los maestros, con lo que crean un entorno sumiso de trabajo escolar. Sería interesante saber si en estas escuelas los estudiantes responden de la misma manera a la pregunta “¿Qué están aprendiendo”? Se puede decir de estas rutinas externas que inducen estrés de manera sistemática a fin de estimular y mantener un entorno de aprendizaje centrado en el adulto. En estos salones a los alumnos rebeldes se les señala y se les pide que abandonen el salón o que se sienten dando la espalda. Aunque es casi imposible, resultaría interesante hacer escaneos cerebrales para medir reacciones al estrés en

estos entornos y compararlo con las reacciones en otros entornos de aprendizaje. Añadamos esta idea a la lista de experimentos interesantes en neurociencia que jamás se harán. Sin embargo experimentos semejantes en entornos bien controlados muestran impactos considerables en la memoria activa y los procesos cognitivos en lugares donde la conducta de los participantes se norma regularmente por órdenes y señales externas.

Algo notable en la *tutoría* es la casi total ausencia de prácticas que inducen estrés. Cada estudiante escoge la tarea de aprendizaje que le interesa, en ocasiones apoyado por un adulto, en otras por un compañero, pero siempre se respeta lo que el estudiante quiere aprender. La práctica tutora emplea la empatía, el propósito preciso, el empeño persistente como fuentes de motivación; en el supuesto de que toda persona al tener la oportunidad en un entorno convivial, activará necesariamente su deseo innato de aprender. Todavía de manera más enriquecedora, durante la *tutoría* se le pide frecuentemente al aprendiz expresar lo que piensa haber aprendido, a fin de poder emplearlo como peldaño para el siguiente nivel de conocimiento. Las presentaciones que demuestran la competencia del aprendiz para pasar a ser tutor en un tema particular inducen naturalmente ansiedad por ser públicas. Pero esas presentaciones vienen precedidas de abundante práctica y ejercicio continuo que dan seguridad.

En HiTech High y NuVu se observan las mismas prácticas. Los estudiantes asumen el autocontrol al participar regularmente en trabajos de grupo en los que el diálogo crítico es lo normal. Los estudiantes que llegan de escuelas “regulares”, acostumbrados a entornos en los que vale más la pasividad y el sometimiento que la discusión crítica, se angustian al principio, pero pronto se adaptan a un medio en el que la crítica es la base del aprendizaje. Más importante todavía, a esos estudiantes se les ayuda a adoptar un lenguaje en el que la crítica se hace con empatía y respeto hacia los compañeros. El lema central en NuVu, por ejemplo, es “crítica la idea o el prototipo, no la persona”. La idea central del trabajo es que la persona o el equipo aproveche la crítica para producir un mejor diseño, no para salir descorazonados, pensando que si ahora fallaron, también van a fallar en el siguiente diseño.

Este largo excursus sobre la neurociencia y el aprendizaje se explica por la necesidad que tenemos de saber crear y propagar entornos que efectivamente sostengan el aprendizaje. Entre más observo entornos que responden explícitamente a bien fundadas teorías del aprendizaje, aun cuando entre ellas haya diferencias, más admiro y respeto el complejo recipiente humano en el que queremos verter las ideas y expectativas de lo que consideramos “bueno”. Me ha sorprendido que las teorías más prometedoras en el empeño de diseñar nuevos entornos de aprendizaje son aquellas que más respetan a las personas, organismos que están biológica y genéticamente hechos para aprender; teorías que aceptan el principio de buscar

deliberadamente sorpresas, y teorías que desafían el monopolio que las instituciones establecidas pretenden tener sobre el discurso, las creencias y las reglas del aprendizaje como actividad individual y social. Mi experiencia reciente me hace sumamente escéptico sobre el futuro de la escuela y enormemente optimista sobre el futuro del aprendizaje. Agradezco a los extraordinarios adolescentes, especialmente a Maricruz y a Scarlet, que me enseñaron matemáticas y poesía, tan bien y tan profundamente, que lograron cambiar mi percepción de lo que soy como aprendiz.

INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

UNA VISIÓN SOCIOHISTÓRICA DESDE LA MODERNIDAD

Jaime Ríos Burga*

Resumen

El presente artículo busca destacar algunos elementos centrales de los paradigmas de la investigación científica en la vida moderna y su impacto la sociedad y educación en el mundo global de hoy.

Abstrac

This article highlights some key elements of the paradigms of scientific research in modern life and its impact society and education in the global world today.

I. Ubicación de la problemática

La relación entre ciencia y sociedad en la modernidad va de la mano de cada una de sus etapas de revolución industrial. Un proceso que hoy responde a nuevas preguntas como: ¿Por qué hoy el diálogo trans y multidisciplinario de la ciencia sustituye la visión y enfoque disciplinar y subdisciplinar? ¿Cómo el nuevo paradigma científico social afecta la investigación e institucionalidad científica educativa? ¿Cuál es su impacto en la formación y el ejercicio profesional en un mercado capitalista cada vez más global? ¿Cuáles son sus limitaciones frente al permanente cambio e innovación científico técnica pos digital?

Las comunidades científicas producto de los entornos globales construyen sus modelos de organización científica cada vez más de manera sistémica en la unidad de la diversidad de la ciencia y la tecnología estrechamente vinculadas a las

* JAIME RÍOS BURGA. Dr. Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid, 1990. Ex Director de la E.A.P. de Sociología de FCCS de la UNMSM. 2010-2015. Profesor principal en la E.A.P. de Sociología de la UNMSM. Profesor en el Post Grado del Instituto de la Calidad de la educación de la USMP. Miembro de la Junta Directiva de la Asociación Latinoamericana de Sociología 2015-2017 (ALAS).

demandas de la vida social. La globalización actual unida al nuevo modo de desarrollo infocomunicacional y la transformación del poder mundial nos plantea como nunca antes un nuevo desafío: la unidad de las ciencias y su integración a la solución de los problemas centrales de la vida.

Si en la modernidad clásica cada ciencia como disciplina y sus subdisciplinas precisaban de campos específicos de situaciones y problemáticas. Por tanto, un tipo de actividad de construcción de conocimientos, teorías y metodologías, es decir, formas de razonar y resolver los problemas de investigación. Hoy sin negar estas delimitaciones las ciencias como disciplinas y subdisciplinas se integran al nuevo paradigma sistémico e histórico de la ciencia a partir de la investigación en un diálogo cada vez más fecundo de los problemas de la vida. Las culturas disciplinarias cerradas dan paso a una nueva cultura trans y multidisciplinaria basada en la integración teórica y aplicada de la ciencia y tecnología.

Si bien en algunos campos la estructura disciplinaria de la ciencia todavía tiene una fuerte influencia sobre todo en países de poca investigación y fuerte burocratización institucional. Las pasadas institucionalidades o comunidades científicas en sus formas organizativas entran en crisis y cambio plantando el desafío de crear nuevas estructuras de producción colectivas de conocimientos integradas como nuevas formas de organización de la ciencia, presentes en los nuevos programas de investigación transversales, trabajos de investigación y aplicación en equipos, la estabilidad de los profesores investigadores y la participación de los estudiantes creciente de los alumnos posgrado y pregrado en investigaciones de problemas relevantes de la vida, incluidas las de la vida social. ¿Cómo hemos llegado a esta situación?

II. De la ciencia disciplinaria a la ciencia trans y multidisciplinaria: algunas cuestiones epistemológicas

La ciencia moderna de sus etapas iniciales vinculaba el concepto de disciplina a un área o actividad de conocimiento por conocer sistemáticamente por medio de una teoría, metodología y métodos específicos. La legitimación y autoimagen disciplinaria surgía y desarrollaba así como una característica de la modernidad científica clásica.

En la primera revolución industrial la disciplina operaba bajo la visión irreductible de cada campo bajo una epistemología de la simplicidad y la imagen separada de las ciencias bajo dos culturas: Las ciencias naturales y las ciencias sociales. Como anota el informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales coordinado por Immanuel Wallerstein:

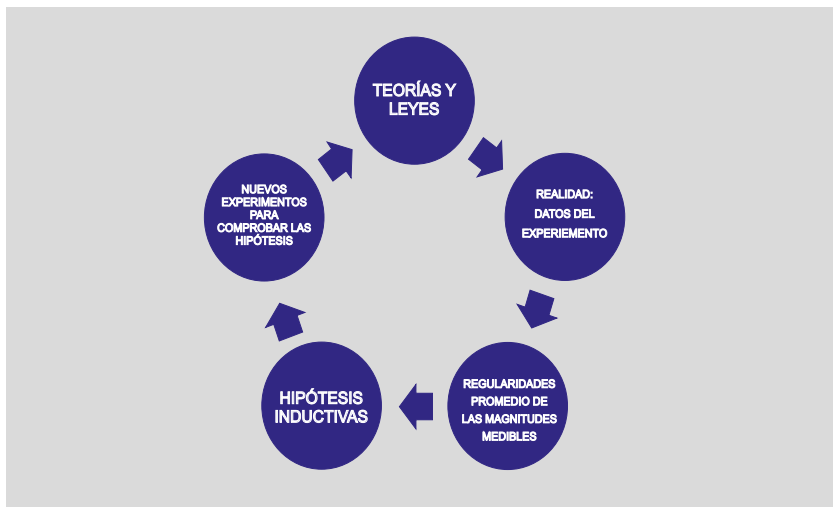
“La llamada visión clásica de la ciencia, que predomina desde varios siglos, fue constituida por dos premisas. Una era el modelo newtoniano en el cual hay una

simetría entre el pasado y el futuro. Era una visión casi teológica: al igual que Dios, podemos alcanzar certezas, y por tanto no necesitamos distinguir entre pasado y el futuro puesto que todo coexiste en un presente eterno. La segunda premisa fue el dualismo cartesiano, la suposición de que existe una distinción fundamental entre la naturaleza y los humanos, entre la materia y la mente, entre el mundo físico y el mundo social/espiritual”.

Una cultura tecno científica burocrática reduccionista que por preocuparse solo de la productividad separaba la estrecha relación entre las ciencias naturales, las ciencias aplicadas y las ciencias sociales presentándolas como dos campos de investigación totalmente diferenciados. Pero contradictoriamente constatamos que en su aplicación se unían en la solución de los problemas de la modernidad industrial fabril.

Vemos cómo en la modernidad industrial las ciencias se construyen desde el marco de la investigación disciplinar organizadas en comunidades científicas. Los modelos de Bacon, Galileo y Newton operaban bajo un riguroso razonamiento lógico basado a su vez en un profundo conocimiento experimental de la realidad. Esquema epistémico y metodológico que tenía que desentrañar la realidad construyendo datos a partir de experimentos con el objetivo de hallar las regularidades promedio como magnitudes medibles que nos conducen a hipótesis y a nuevos experimentos para comprobarlos y arribar a teorías y leyes.

EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE LA CIENCIA DISCIPLINAR



Pero las ciencias como disciplinas en sus aplicaciones fueron más allá, las organizaciones de la modernidad inicial integraron sus descubrimientos al desarrollo del capitalismo fabril en sus diferentes formas de organización. Si bien las ciencias en sus disciplinas

y subdisciplinas tenían que afrontar su propia racionalidad de conocimiento cada vez más se vincularon en su aplicación al desarrollo del mercado mundial y los mercados nacionales.

Destaquemos solo como ejemplo, cómo a partir del descubrimiento científico de la máquina a vapor se vinculan las ciencias e impactan en la sociedad. Científicamente se integran ciencias como la química (comportamiento de los gases), la física (presión atmosférica, termodinámica), la geofísica y geología (ubicación territorial, estructura de suelos), la ingeniería (construcción de fábricas, ferrocarriles, máquinas, desagüe de las minas), la arquitectura (urbanización industrial), la geografía (uso de los recursos naturales y humanos), la demografía (movimientos migracionales), la historia (experiencias en el tiempo), la economía (economía nacional e internacional), la sociología (integración y conflicto social), la antropología (nuevas colonizaciones), la política (poder y política del Estado nacional), el derecho (constitución nacional).

Las ciencias tuvieron un papel clave en la revolución económica, social, política y cultural de la modernidad industrial. Su impacto fue de tal nivel que no solo transformó la economía sino creó también una nueva estructura social, política jurídica institucional y cultural capitalista. Como anota Polanyi al referirse a las consecuencias sociales de la primera revolución industrial en el mundo del trabajo:

“La separación del trabajo de otras actividades de la vida y su sometimiento a las leyes de mercado equivalió a un aniquilamiento de todas las formas orgánicas de la existencia y su sustitución por un tipo de organización diferente, atomizado e individualista. Tal plan de destrucción se vio muy bien servido por la aplicación del principio de la libertad de contrato. Esto significaba, en la práctica, que habrían de liquidarse las organizaciones no contractuales del parentesco, la vecindad, la profesión y el credo, porque reclamaban la lealtad del individuo y así restringían su libertad.”

La segunda revolución industrial revoluciona la ciencia moderna procesando una mayor integración entre sus disciplinas y subdisciplinas. El modelo epistémico y metodológico de la ciencia clásica moderna se profundiza en una superespecialización donde la lógica de descubrimiento se une a la lógica de la mejor organización de la producción para el consumo. La visión del mercado influye en la centralidad de los proyectos y programas de investigación científica bajo crecientes procesos monopólicos. El capitalismo financiero estructura una nueva forma de hacer ciencia en monopolios bajo la forma de trust, cartels y holdings en el marco de los estados nación que compiten por hegemonizar el mercado mundial.

El descubrimiento de la electricidad, el petróleo, el acero, el avión, el automóvil, la bicicleta, la construcción de canales, el teléfono, etc.; revoluciona la integración

de las ciencias, la técnica y las tecnologías como nunca antes. Ciencias que en sus disciplinas y subdisciplinas transforman la organización de la producción y el trabajo, la organización de la producción: automatización, la especialización en línea de montaje y producción a gran escala en grandes unidades monopólicas.

La revolución de la ciencia moderna como anota Javier Echevarría ha sido ampliamente estudiada por historiadores, sociólogos y filósofos. La historia, la filosofía y la sociología de la ciencia se constituyeron a principios del siglo XX y se centraron en el estudio de la ciencia moderna, incluidas las revoluciones científicas del siglo XIX y principios del XX: química (tabla periódica, química orgánica), matemáticas (Análisis, geometrías no euclídeas, teoría de conjuntos), biología (Darwin, Mendel), Geología (Lyell) y Física (Einstein, teoría cuántica).

Vemos cómo la lógica, la epistemología y la metodología de la ciencia profundiza el paradigma del análisis y reconstrucción del conocimiento científico, centrándose en los conceptos, leyes, hechos y teorías, instaurando la distinción teórico/observacional, subrayando los aspectos lógico-lingüísticos del conocimiento y desarrollando concepciones enunciativas del método científico, tanto lógico-deductivas como lógico-inductivas y estadísticas.

La mayor parte de los investigadores que se dedicaban a la investigación básica subestimaban la importancia de la tecnociencia dándole mayor importancia a los descubrimientos. Pero no habrían surgido nuevos sistemas de organización sin la integración de los diferentes campos de las ciencias unida a la técnica y la tecnología. Por ejemplo, el fordismo entre 1930-1970 creó todo un sistema de producción donde las ciencias contribuyeron a acelerar las cadenas de montaje con maquinaria especializada y un número elevado de trabajadores obreros con elevados salarios. El objetivo era tener el mayor número de productos a cada vez más a bajo costo.

Hasta la segunda revolución industrial la ciencia y la tecnología operaron de manera casi autónomas entre sí hasta la emergencia y consolidación de la tecnociencia en la tercera revolución industrial, sin perjuicio de que hayan establecido vínculos muy estrechos a lo largo sobre todo de la segunda revolución industrial. Vemos cómo en esta etapa la tecnociencia empieza a afirmarse como un campo de transformación de la vida económica y social. El motor de combustión del ingeniero Rudolf Diesel, la electricidad de Tomas Alva Edison, el telégrafo eléctrico y sin hilos de Samuel Morse y Guillermo Marconi, el cinematógrafo de los hermanos Luis y Augusto Lumiere, el aeroplano de los hermanos Montgolfier, Giffard y Wrigth entre otros inventos son la expresión de estas integraciones.

Proceso que cada vez más condicionado por el mercado mundial fue en la investigación y aplicación integrando las ciencias y las tecnologías. Como anota Pollard

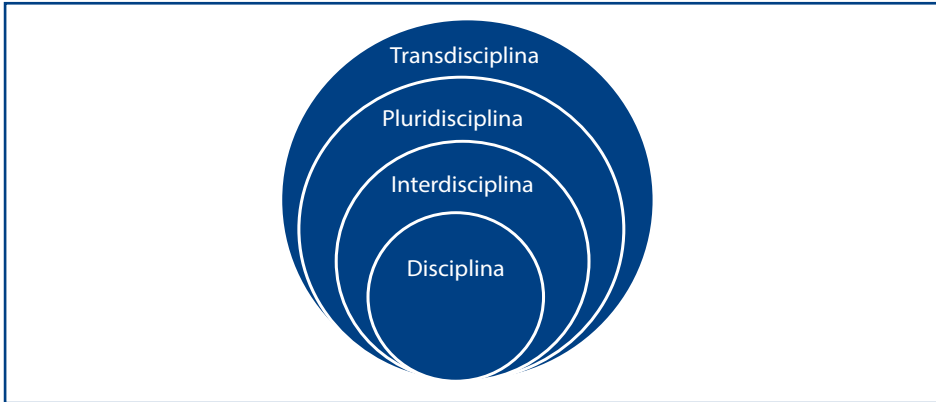
“Sobre todo fue el progreso de la tecnología, en el corazón de la industrialización, el que a un tiempo permitió y obligó al Estado a asumir funciones siempre crecientes. Papel más barato, imprenta y otros medios de comunicación, mejores métodos de transporte y de vigilancia de las fronteras aduaneras; guerra más tecnológica, que requería industrias de apoyo; una mayor proporción del comercio internacional en la renta nacional, hecha posible por un transporte más barato; una necesidad creciente de trabajadores alfabetizados en la industria; estos y otros muchos desarrollos semejantes impulsaron a los con frecuencia reacios gobiernos liberalburgueses a asumir poderes y responsabilidades cada vez más amplios.”

Así, su impacto en las ciudades plantea nuevos desafíos a urbanistas y arquitectos, a la economía de mercado, la política y el papel del Estado benefactor, la gran masa de desocupados a efectos de consolidar el ejército de reserva, la consolidación de los grandes partidos políticos, las políticas públicas salariales y de seguridad social como una educación pública y privada al servicio de las nuevas modalidades de concentración y realización del capital. Etapa donde ya el trabajo científico no fue nunca solo un trabajo individual sino colectivo institucional. Si bien para el desarrollo de las ciencias la creatividad e imaginación científica cumplen un papel fundamental como motores y compromiso para el desarrollo de los descubrimientos, la vida nos muestra que la realidad económica social siempre condicionó los proyectos individuales y colectivos de investigación científica.

III. La ciencia y la educación transcultural hoy

En la tercera y cuarta revolución industrial el paradigma de la simplicidad cambia por el paradigma de la complejidad. La legitimación y autoimagen de cada una de las disciplinas por separado da paso a su creciente teorización y enfoque integrado en las ciencias, técnicas y tecnologías en unidad de sus diversidades. Vemos cómo las disciplinas, como conocimientos científicos específicos, se integran como interdisciplinas en un intercambio y cooperación entre sí. Así mismo, se desarrollan las pluridisciplinas como una asociación de disciplinas en virtud de proyectos u objetivos comunes. Y, vemos nacer la trans y multidisciplinas como esquemas cognitivos que atraviesan las disciplinas creando cada vez más nuevos proyectos u objetos comunes de investigación en su integración y diferencias directamente aplicadas a los mercados de producción y consumo global.

Esquema de integración de las ciencias

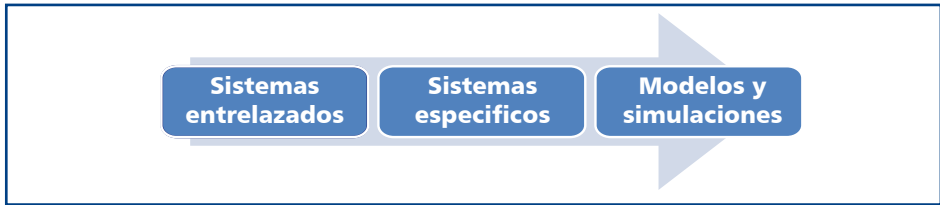


Vemos desarrollarse un paradigma diferente al de la modernidad clásica porque se construye sobre la base de una nueva epistemología y metodología creativa reflexiva y de organización sistémica del conocimiento de la vida. Aquí el pensamiento relacional integra las ciencias de la complejidad como sistemas entrelazados en una lógica no lineal ni monocausal sino en lógicas de sistemas específicos bajo modelos y simulaciones causales complejas y no causales sino de un mundo de relaciones en interdependencias y cambios organizacionales diferenciales.

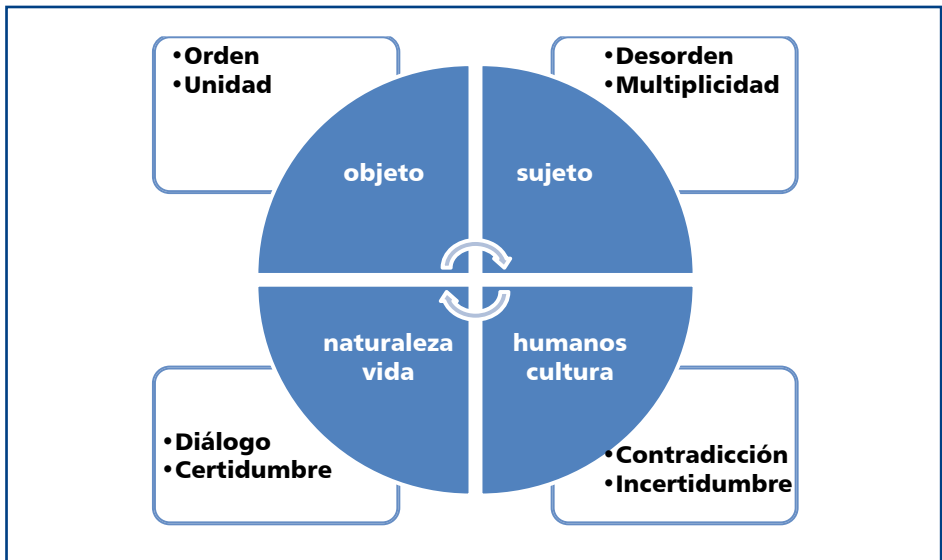
Modelos de complejidad científica



Modelos que reúnen sistemas entrelazados, sistemas específicos bajo modelos y simulaciones de unidad y diferenciación



Modelos epistémico-metodológico y temáticos donde a diferencia del modelo clásico vinculan objeto y sujeto de conocimiento en modelos de organización complejos como sistemas históricos específicos concretos partiendo de un conocimiento relacional situacional en el marco cada vez más de metasistemas organizados como presentamos en el siguiente gráfico:



Por otra parte, la manera de investigar cambia. Como anota Echevarría:

“Si atendemos al principal escenario de la ciencia moderna, el laboratorio, la tecnociencia aporta cambios significativos. Vimos que, en el caso de la macrociencia, los laboratorios se convertían en factorías de producción de conocimiento. Con el salto ulterior a la tecnociencia, adoptan la forma de laboratorios-red, interconectados gracias a las tecnologías de la información. Frente al laboratorio aislado de la ciencia moderna, surgen los laboratorios coordinados, que colaboran en un mismo proyecto y se dividen las tareas a llevar a cabo. Otro tanto ocurre con los proyectos de investigación, en los que suelen colaborar diferentes equipos investigadores, empresas y países. En conjunto, el atomismo institucional que caracterizó a la ciencia moderna se ha visto reemplazado por una tecnociencia en red, con todas las consecuencias que ello tiene para la organización de la actividad científica y para la práctica investigadora.

La red Arpanet, que conectó diversas universidades y agencias norteamericanas en los años 80, puede ser considerada como un primer paradigma de la investigación en red, al igual que la World Wide Web, ideada por Berners-Lee para facilitar la comunicación entre los investigadores del CERN europeo. Al laboratorio formado por el recinto físico donde coincidían presencialmente los investigadores, los aparatos y los objetos investigados se le superpuso un laboratorio-red. Los nuevos programas de investigación espacial y militar de los EEUU, completamente mediatizados por las redes telemáticas, constituyen otros dos grandes ejemplos de esta profunda transformación topológica del principal escenario donde se elaboró la ciencia moderna, el laboratorio. El acceso remoto a grandes ordenadores y equipamientos, el intercambio de datos, borradores e hipótesis a través de las redes telemáticas y la investigación en red fueron convirtiéndose a partir de los años 80 en una práctica científica habitual, sin perjuicio de que las observaciones y experimentos tradicionales siguieran desarrollándose. Los objetos investigados eran representaciones informáticas, los datos empíricos devinieron tecnodatos y los equipos de investigación y contrastación estaban dispersos geográficamente, pero conectados por vía tecnológica”.

El trabajo en equipo en las ciencias naturales, la ingeniería, la medicina, las ciencias sociales, la educación, la arquitectura, las artes y las humanidades, predomina y ningún trabajo se realiza sin un conocimiento de todo lo producido anteriormente. Pero lo que marca hoy el cambio científico es el trabajo trans y multidisciplinario en equipos.

Como destaca un estudio publicado en la prestigiosa revista Science que relevó casi 20 millones de artículos científicos y 2,1 millones de patentes en las últimas cinco décadas demostró que los equipos predominan sobre autores solitarios en la producción de conocimiento con alto impacto. Esto se aplica para las ciencias naturales y la ingeniería, las ciencias sociales, artes y humanidades, lo que sugiere que el proceso de creación de conocimiento ha cambiado. Sorprendentemente, este estudio encontró una tendencia igualmente fuerte hacia el trabajo en equipo en las ciencias sociales, ciencias naturales e ingeniería (de un 17,5% en 1955 a un 51,5% en 2000). Esto significa que se ha producido un cambio sustancial que liga la tarea de investigación a la labor colectiva. Del mismo modo, la extensión de los equipos ha ido creciendo hasta llegar a casi el doble en 45 años (de 1,9 a 3,5 autores por artículo).

Veamos algunos ejemplos:

La edición electrónica de la revista científica norteamericana Science, publica un dossier especial titulado «La secuencia del genoma humano» en la dirección <http://www.sciencemag.org/genome2001> en el que presenta un extenso informe de los resultados además de una serie de artículos que analizan las implicaciones de este avance científico desde el punto de vista médico, ético y legal. El artículo principal aparecido en Science está firmado por 263 investigadores encabezados por Craig Venter, fundador y director de Celera Genomics (<http://www.celera.com>). Entre

las conclusiones publicadas están que todos los seres humanos comparten el 99,9 % de su secuencia genética. En el dossier hay otros artículos relacionados con el estudio del genoma, entre ellos, una comparación con los resultados del Proyecto Genoma Humano, el estudio de la expresión de los genes en tejidos cancerosos, y los retos de la proteómica, la nueva ciencia que ahora deberá estudiar la función de las proteínas en los procesos celulares, entre otros.

Para Bárbara R. Jasny y Donald Kennedy “la secuenciación del genoma humano representa, no un final, sino el principio de un nuevo acercamiento a la biología... hemos recibido una herramienta poderosa para desvelar los secretos de nuestra herencia genética y para encontrar nuestro lugar entre los otros participantes en la aventura de la vida”. Pero los descubrimientos plantean lagunas jurídicas generadas por el nuevo conocimiento y los riesgos de conocer las características genéticas de una persona. Otros apartados analizan qué significa la existencia de treinta mil genes en el hombre y, especialmente, las tareas pendientes, como distinguir los factores genéticos de los ambientales en la manifestación de las enfermedades y darle sentido a los datos recopilados hasta ahora es una nueva tarea de investigación en equipos.

Lo mismo sucede con los descubrimientos de la misión de la sonda Rosetta de la Agencia Espacial Europea (ESA) que lidera la lista de los diez “Descubrimientos del 2014 elaborada por la revista “Science”. Como se sabe Rosetta y su módulo Philae es el primer aparato enviado por el ser humano que aterriza sobre un cometa (67P/Churyumov-Gerasimenko) sino por su aporte a la ciencia que permitirá realizar con los datos recogidos. Según Robert Coontz con sus datos “la mayor parte de la buena ciencia real está por venir”. El reconocimiento de Science se suma al de otra revista especializada, Nature, que nombró ayer a Rosetta y al equipo detrás del proyecto como uno de los logros científicos del año.

Por otra parte el hallazgo paleontológico del año fue el cálculo correcto de la antigüedad de unas pinturas de animales en una cueva en Indonesia que se creía que fueron realizadas hace 10 000 años, pero en realidad tenían entre 35 000 y 40 000 años, lo que apunta a que los humanos en Asia produjeron arte simbólico a la par que los europeos.

La publicación también reconoció una serie de artículos que compararon los fósiles de aves primitivas y dinosaurios con los pájaros modernos y permiten desvelar la evolución genética de las diferentes especies de aves. No sólo se logró el árbol genealógico más completo de las aves, que permite conocer detalles sobre su evolución explosiva tras la extinción de los dinosaurios -que dio origen a más de 10 mil especies-, sino que a mediados de año se conoció cómo los dinosaurios terópodos (una suborden carnívora y bípeda) fueron adquiriendo rasgos de aves, volviéndose más pequeños y livianos, un proceso que tardó 50 millones de años.

Este proyecto internacional, en el que participaron más de 200 científicos, refuerza la teoría de un “big bang” de evolución de las aves durante los 10 a 15 millones años que siguieron a la extinción de los dinosaurios y sugiere que el ancestro común más antiguo de las aves terrestres, que incluyen desde loros a halcones y águilas, era un superdepredador.

Asimismo, valoró un experimento que demostró que el factor GDF11 de la sangre de ratón joven puede rejuvenecer los músculos y el cerebro de ratones más viejos, y que ha llevado a un ensayo clínico en el que pacientes de Alzheimer reciben plasma de donantes jóvenes.

También entre los estudios destacados están, además, una investigación de la Universidad de Harvard que se inspiró en el comportamiento de las termitas para crear un grupo de robots que se coordinan entre sí y son capaces de crear estructuras sin supervisión humana.

La lista también incluye otra investigación, con el uso de la optogenética una técnica que manipula la actividad neuronal con rayos de luz—, descubrimiento que permitió mostrar que es posible manipular recuerdos específicos en ratones.

En el área de neurociencia, destacaron los primeros chips “neuromórficos” que imitan la arquitectura del cerebro humano y están diseñados para procesar información de la forma más parecida a cómo lo hacen los cerebros vivos. El chip presentado por ingenieros de la compañía IBM es capaz de procesar información de manera similar a la del cerebro humano, con el chip, un procesador podría sentir, oler, escuchar y entender, eso ya que puede realizar más de un cálculo a la vez. La red cerebral humana tiene 100 mil millones de células vinculadas a 100 millones de millones de sinapsis (unión intercelular). TrueNorth, el chip de IBM, incluye 5,4 mil millones de transistores y 256 millones de sinapsis y la compañía trabaja por aumentarlos.

Dos investigaciones pioneras que desarrollaron dos métodos diferentes para cultivar células que se asemejan a las células beta —las células productoras de insulina del páncreas— también fueron reconocidas por su valía para dar a los investigadores una oportunidad “sin precedente” para estudiar diabetes. Las células Beta son las células del páncreas, que sintetizan y agregan la insulina, hormona que controla los niveles de glucosa en la sangre. La diabetes tipo 1 las destruye, impidiendo la producción de insulina. Por eso, desde el descubrimiento de las células madre, los científicos han tratado de convertir células adultas en Beta, para reemplazarlas en diabéticos y conseguir una cura. Este año, dos grupos científicos publicaron métodos para reprogramarlas y cultivarlas en laboratorio. Uno de ellos tarda siete semanas en convertirlas en productoras de insulina, en una cantidad suficiente para tratar un paciente. El próximo paso es hacer que el sistema autoinmune no las rechace.

En el área de tecnología, sobresalieron los pequeños satélites conocidos como “Cubesats”, pequeños satélites en forma de cubo, surgieron como una herramienta educacional para que estudiantes universitarios probaran su tecnología enviándola al espacio, operando un satélite similar al Sputnik (el primer satélite lanzado en 1957). Ahora, estas cajas de 10 cm comenzaron a hacer ciencia real, pueden tomar imágenes, enviar comunicaciones por radio y realizar monitoreo atmosférico, por ejemplo. Setenta y cinco fueron lanzados este año y están permitiendo que instituciones y países tengan acceso al estudio espacial, pues son mucho más accesibles y se pueden construir, incluso, siguiendo instrucciones por internet.

Así mismo se crean robots cooperativos a imitación del trabajo de hormigas y abejas, Radhika Nagpal, experta de la U. de Harvard, lideró uno de los equipos que logró que 1.024 kilobots (robots pequeños y simples) se movieran y se comunicaran entre ellos, usando luz infrarroja, para crear formas de dos dimensiones. Otro proyecto, 10 cuadricópteros se organizaron, ajustando sus caminos para no colisionar y volar creando un círculo rotatorio.

Por otra parte al igual que en la película Inception, donde un equipo es capaz de implantar un recuerdo en la mente de una persona, el 2013 científicos del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) lograron hacer lo mismo en ratones, en los que implantaron recuerdos falsos que impactaron en sus reacciones. Un año antes habían descubierto qué células son las que almacenan los nuevos malos recuerdos. Este año, el mismo equipo, liderado por Susumu Tonegawa, Nobel de Medicina 1987, probó que también es posible convertir los buenos recuerdos en malos o viceversa, manipulando las neuronas, al menos en ratones, pues aún es improbable hacerlo con humanos.

Mientras que en genética, destacaron unas bacterias sintéticas de E.coli que podrían ser utilizadas para crear proteínas de diseñador con aminoácidos “no naturales”.

¿Cómo opera la transdisciplinariedad en estos descubrimientos?

Vivimos una etapa de transición en la construcción de la ciencia bajo un nuevo paradigma de vida y conocimiento. Los descubrimientos antes señalados ubican un nuevo paradigma caracterizado por una epistemología múltiple y multidimensional de carácter integrador en su enfoque sistémico y enfoque histórico. Un modelo de modelos pos positivista que une o vincula el objeto con el sujeto de conocimiento en la unidad de sus diferencias sistémicas e históricas.

La visión fisicalista o naturalista del saber occidental que primó a lo largo de los siglos XIX y XX bajo la mirada cuantitativa instrumental y aplicativa se complementan hoy con la búsqueda de la explicación y la comprensión multicausal y relacional de los problemas de la vida y sus soluciones integrales. El desarrollo del mercado

financiero global y los mercados de producción y consumo globales exigen la unidad del descubrir y el hacer. Ciencia, técnica y tecnología unidas en cada uno de los descubrimientos como nos muestran las investigaciones del genoma humano, cerebro humano, telescopio Hubble como el desarrollo de la tecnología física, tecnogeología, tecnogeografía, tecnobiología, tecnquímica, tecnociencias sociales.

La lógica general epistémica y metodológica en los descubrimientos científicos se mantienen: preguntas, hipótesis, datos, teoría; pero la manera de descubrir las causas y las relaciones de los problemas se hace en equipos situación que altera la práctica del conocer y aplicar los conocimientos de la ciencia clásica moderna. Vemos predominar la tecnociencia la cual cada vez más se ajusta por ahora a las necesidades e intereses de un mercado en creciente expansión global. Como anota un estudio esta revolución científica aplicada:

“1.- No alteran únicamente el conocimiento, sino ante todo la práctica científica y tecnológica. 2.- Las tecnociencias modifican el mundo social, no sólo la naturaleza. Lo principal es la transformación del mundo que producen, y en particular del mundo social. 3. Las revoluciones tecnocientíficas conllevan un profundo cambio en el lenguaje científico y tecnológico, pero dicha transformación no atañe a las relaciones de significado entre el lenguaje y la naturaleza, que son las que preocuparon a Kuhn. 5. En resumen, y para no detenernos excesivamente en este punto, las revoluciones tecnocientíficas conllevan un cambio de lenguaje muy importante, y en esto coincidimos con Kuhn. Pero los tecnolenguajes no son referenciales y tampoco se refieren a la naturaleza, al menos en primera instancia. Las referencias de los lenguajes informáticos no son objetos naturales, sino info-objetos. Los datos y las hipótesis se contrastan en ese nuevo espacio semiótico mediante simulaciones informáticas, modificación de parámetros, etc. La caracterización kuhniana de las revoluciones científicas resulta insuficiente para las tecnocientíficas, porque los tecnolenguajes informáticos son de índole muy distinta a los lenguajes científicos clásicos.

En primer lugar, es claro que el rigor, la coherencia (interna y externa) y la simplicidad desempeñan un papel importante a la hora de valorar teorías, incluso cuando estas teorías son inconmensurables desde el punto de vista del conocimiento, es decir, en los casos de crisis de un paradigma y de revoluciones científicas. De lo dicho hasta ahora puede inferirse que el modelo kuhniano para las revoluciones científicas tiene que ser ampliado y modificado en varios puntos para intentar aplicarlo a las revoluciones tecnocientíficas. Kuhn distinguió entre las generalizaciones simbólicas, los modelos, los valores y los ejemplares de un paradigma.

La nueva estructuración de la práctica científica genera nuevos instrumentos formales que, conformen se convierten en estándares nacionales o internacionales, pueden ser considerados como generalizaciones simbólicas que ordenan la práctica científica misma. Vimos que las empresas tecnocientíficas son mucho más amplias y complejas que los observatorios, laboratorios y gabinetes de los científicos clásicos. Además de los protocolos de laboratorio y de los artículos para revistas científicas, los tecnocientíficos

han de saber cumplimentar adecuadamente otro tipo de documentos: formularios para solicitar proyectos de investigación, informes de evaluación, hojas de cálculo, contratos de patentes, etc. Este segundo tipo de generalización simbólica no es científica, sino económica, administrativa y jurídica, pero ya vimos que la burocracia y la gestión son una parte fundamental de las empresas tecnocientíficas.

El sujeto que lleva a cabo las revoluciones tecnocientíficas no es un sujeto individual (como Einstein o Mendel), sino un conjunto de agentes sociales. Los vínculos que les mantienen unidos son diversos, pero la existencia de lazos estables y alianzas estratégicas entre gremios diversos (científicos, tecnólogos, políticos, empresarios, militares, etc.) son un factor indispensable para el progreso de una revolución tecnocientífica. Dichos vínculos son transdisciplinarios, a diferencia de las revoluciones científicas. Conforme a lo dicho en el párrafo anterior, incluyen agentes expertos en la comunicación del conocimiento a la sociedad, o cuando menos a sus dirigentes. De ahí la importancia crucial de la difusión y recepción de las innovaciones tecnocientíficas, que se manifiesta en el mercado, por una parte, pero también a nivel de opiniones y de actitudes de los diversos sectores sociales”.

Los nuevos conocimientos integran la investigación básica, la investigación aplicada, el desarrollo tecnológico, la innovación, la producción, la comercialización, el consumo: vida, guerra (muerte), ganancia. Pero también se afirman en institucionalidades privadas y/o públicas como organizaciones sistémicas inteligentes. Por tanto como anota el estudio antes señalado:

“el conocimiento es un medio para la acción, no un fin en sí mismo. Por esa razón, las teorizaciones filosóficas sobre los objetivos de la ciencia no valen para la tecnociencia. La filosofía de la ciencia ha de cambiar porque ha cambiado la ciencia, y en particular sus objetivos. Incluso la búsqueda interminable de la verdad, por recordar al venerable Popper, se convierte en un instrumento para aumentar la capacidad de acción. Esta es la razón por la que venimos insistiendo en que la filosofía de la ciencia ha de centrarse en la actividad científica, más que en el conocimiento. Caso de haberla, lo cual habrá que estudiar a fondo, la racionalidad de la tecnociencia es práctica. Por ello resulta imprescindible optar por unos u otros modelos de racionalidad práctica, pero no en el sentido ético de la expresión (aunque la ética también desempeña un papel importante en los estudios sobre la tecnociencia), sino en el sentido de la acción racional. Ya hemos manifestado nuestras críticas a las concepciones instrumentales de la racionalidad, que siguen vigentes en la tecnociencia (el conocimiento es un medio), así como nuestra opción por la racionalidad valorativa o axiológica. El debate al respecto será largo y esta opción por la racionalidad acotada frente a la racionalidad maximizadora de la teoría de la decisión racional es un primer paso en esa dirección”.

Una hegemonía creciente de la tecnociencia acelera la reestructuración del sistema capitalista en organizaciones económicas financieras cada vez más transnacionales y multinacionales que se integran en alianzas económicas políticas diferenciadas y complementarias tomando como base el nuevo modo de desarrollo de la sociedad

de la información y la comunicación para en su aplicación generando nuevos conocimientos y aplicaciones en innovaciones permanentes.

Esta situación lleva a la trans y multidisciplinaridad en toda su dimensión histórica y sistémica en la investigación de los problemas de la vida en su sentido aplicativo superando el pasado esquema positivista de la ciencia occidental eurocéntrica que separaba el sujeto del objeto, el conocimiento de la naturaleza y la sociedad. Un conocimiento multiparadigmático, multicausal y relacional con una visión organizacional y prospectiva del conocimiento de la realidad.

Vemos así enriquecerse la perspectiva interdisciplinaria en una perspectiva transdisciplinaria en el conocimiento filosófico científico teórico y cada vez más sus aplicaciones a la transformación de las situaciones problemáticas del mundo. Como destacan algunos estudios, si en siglo XX el círculo de Viena con Otto Neurath, R. Carnap buscó unificar la solución de los problemas integrando los aspectos teóricos con los empíricos; el Centro de Educación Integral construye un pensamiento educativo con una visión general y holística; la teoría de sistemas con su enfoque relacional lo integra todo en el sistema cerrado u abierto; el constructivismo genético (Piaget), civilizatorio (Elias), social (Bourdieu), antropológico (Levi-Strauss), lingüístico (Barthes), institucional (Foucault), objetos (Latour) entre otros científicos sociales fueron sentando los elementos para la construcción del nuevo paradigma científico.

Recordemos como resalta Jaim Royero para Piaget la interdisciplinaridad era: “la cooperación entre varias disciplinas o sectores heterogéneos de una misma ciencia. . . lleva a interacciones reales, es decir a una cierta reciprocidad de intercambios que dan como resultado un enriquecimiento mutuo”. Algo similar a lo que señala Smimov: “La interdisciplinaridad en el campo de la ciencia consiste en una cierta razón de unidad de acciones y relaciones recíprocas, de interpretaciones entre las llamadas disciplinas científicas”

Este cambio de paradigma se da en un contexto global como destacan otros estudios como los de Souza Silva:

“En un nuevo régimen de acumulación del capital; el establecimiento de un Estado-red supranacional; la integración de políticas globales como la del desarrollo sostenible del planeta; y el nuevo modo de generación de conocimiento basado en la información y la comunicación. Un mundo como un mercado sin sociedades ni ciudadanos sino solo como consumidores. Una globalización que reemplaza los fines por los medios. Una intensa movilidad del capital y la creciente vulnerabilidad del trabajo. El desempleo tecnológico como fuente del lucro. La privatización de lo público. La creciente oposición entre el individualismo consumista y la solidaridad sustentable. El crecimiento económico con exclusión. El llenar el vacío de los valores con una nueva ética de responsabilidad. Las integraciones en redes y creciente fragmentación social y política. La emergencia de una ciencia sin consciencia marcada sólo por la

lógica de la ganancia y no lo social. La discriminación genética por las ciencias de la vida. Un mundo del trabajo basado en la explotación intensiva por la razón del mercado. Una razón de mercado donde la realidad virtual manipula la realidad real. Un mercado "libre" que no es "libre". Una democracia representativa donde los electores no deciden y los que deciden no son electos. Un "buen gobierno" para las transnacionales bajo un pensamiento único e internacionalización creciente de la soberanía nacional. La permanente innovación bajo la creciente maquinización de la vida bajo nuevas integraciones y exclusiones, sociabilidades e individuaciones".

Como anota Latour un cambio socio tecnológico radical con relación a las otras revoluciones industriales donde: "En algún momento de la historia, las interacciones humanas se vieron mediadas por un cuerpo político amplio, estratificado y externo que seguía el rastro, gracias a una serie de «técnicas intelectuales»(básicamente escribir y contar), de los numerosos subprogramas de acción anidados. Cuando algunos de esos subprogramas, aunque no todos, quedan sustituidos por no humanos, nacen la maquinaria y las fábricas. Desde este punto de vista, los no humanos forman parte de una organización que ya está en funcionamiento y asumen un papel que durante siglos ha venido siendo desempeñado por una multitud de obedientes siervos humanos enrolados en la megamáquina imperial."

Bibliografía

- Aguayo, C. (2006). *Las Profesiones Modernas: Dilemas del Conocimiento y del Poder*. Santiago: Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Arnold, M. (1998). "Recursos para la investigación sistémico-constructivista". Santiago: Cinta de Moebio N° 3
- Arnold, M., Cadena, H. y Urquiza, A. (2014). *La organización de las organizaciones sociales Aplicaciones desde perspectivas sistémicas*. Santiago: Ril Editores.
- Ballesteros, A. (2007). *Max Weber y la sociología de las profesiones*. México: UNP-Max Textos. Véase versión electrónica.
- Battistini, O. Bilakowsky, A. Busso, M. y Costa, M. (2011). *Los trabajadores en la nueva época capitalista*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Bialakowsky, A. (2013). *Coproducción e intelecto colectivo*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Capel, H. (1989). *Historia de la ciencia e historia de las disciplinas científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre historia de la geografía*. Año XII, N° 84. Barcelona: Geo crítica Cuadernos Críticos de geografía humana Universidad de Barcelona.
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Vol. I. La sociedad Red*. Barcelona: Alianza
- Castells, M. (2014). *La dimensión cultural de Internet*, en www.oei.org Cleaves, P. (1985). *Las profesiones y el Estado: El caso de México*. México: Colegio de México.
- Casanova, P. (2004). *Las nuevas ciencias y la humanidades*. México: Anthropos-IIS.
- Echevarría, J. (2011). *Filosofía de la ciencia*. En <http://es.slideshare.net/edelinbravo29/filosofo-de-la-ciencia-javier-echeverra-1995>
- Echevarría, J. (2010). *De la filosofía de la ciencia a la filosofía de la tecnociencia*. En <http://revistas.um.es/daimon/article/view/147121>
- Fajnzylber, F. (1992). "Industrialización en América Latina. En *Nueva sociedad*.
- González, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades De la Academia a la Política*. Madrid: Anthropos-IIS-Editorial Complutense.

- González, P. (2015). Crisis terminal del capitalismo o crisis terminal de la humanidad. ALAI AMLATINA, 07/05/2015.
- Gonzales, B. (1996). Cultura y Tercer mundo I. Cambios en el Saber Académico. Venezuela: Nubes y Tierra.
- Hierrezuelo, J. (2014). La ciencia y la tecnología en la revolución industrial. En [https://sites. Google.com/](https://sites.google.com/)
- Latour, B. (1992). Ciencia en acción. Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad. Barcelona: Labor.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1995). La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos. Madrid: Alianza.
- Locke, J. (S/F) (1986). On the conducy of human understanding in The Works Basada en Locke, J. (1823).Evans, J. (Ed.)The woks od John Locke. Londres: Scientia Verlag Aalen. Locke, J. Pensamientos sobre educación. Madrid: Akal.
- Medina, M. (2014). Tecnociencia, en <http://ctcs.fsf.ub/prometheus/index.htm> Editorial Pueblos Unidos.
- Morin, E.(1999). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. París. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. Editorial du Seuil.
- Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morin, E. y Anne B. Kern. (1993). Tierra Patria. Barcelona: Editorial Kairós.
- Morin, E.(1992). El Método IV. Las ideas. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morin, E. (1983). El Método II. La vida de la vida. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morin, E. (1988). El Método III. El conocimiento del conocimiento. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morin, E. (1984). Ciencia con conciencia. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Morin, E. (1981). El Método I. La naturaleza de la naturaleza. Madrid: Editorial Cátedra.
- Polanyi, K. (2001). La gran transformación. Bs. As: FCE.

- Pollard, S. (1981). La conquista pacífica. La industrialización de Europa 1760-1970. España: Prensas Universitarias de Zaragoza
- Revista Science anuncia los diez logros científicos de 2014 en Tendencias <http://www.latercera.com/noticia/tendencias/2014/12/659-609332-9-revista-science-anuncia-los-diez-logros-cientificos-de-2014.shtml>
- Revista Science elige a Rosetta como el avance científico del año en Emol.com - <http://www.emol.com/noticias/tecnologia/2014/12/18/695264/revista-science-elige-a-rosetta-como-el-avance-cientifico-del-ano.html>
- Rifkin, J. (2014): Liderando la tercera revolución industrial. En www.nodo50.org
- Rodríguez, N. (2008). Manual de sociología de las profesiones. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Rios, J. (2001). La sociología en San Marcos. Hacia una revolución teórica del quehacer sociológicos. Lima: JRB.
- Rifkin, J. (2015). Liderando la tercera revolución industrial. NEn www.nodo50.org
- Soria-Silva, S. (2015). Sindicato, profesión y trabajo en el capitalismo. En <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/jec10/ponencias/614soriasilva.pdf>
- Soria-Silva, S. "Flexibilização, financeirização e liberalização: a santíssima trindade da nova ordem do capital". In: IV Colóquio Latino-Americano de Economistas Políticos: Anais. São Paulo, 2004.
- Urrea, J. (2012). El origen de las profesiones desde Weber. En <https://prezi.com/soojx6t1svsu/el-origen-de-las-profesiones-desde-weber/>
- Wallerstein, I. (1976). The modern World System: Capitalist Agriculture and the origins of the European World Economy in the Sixteenth Century. New York: Academic Press.
- Wallerstein, I. (Coordinador). (1996). Abrir las ciencias sociales. México: Siglo XXI Editores.
- Weber, M. (1994). La Ética protestante y el espíritu del capitalismo. México: Editorial Coyoacán.
- Weber, M. (1985). El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales. Madrid: Editorial Tecnos.
- Weber, M. (1977). Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva. 3ra reimp. I y II volúmenes. México: FCE.

Weber, M. (1944). Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. México: Editorial FCE.

Direcciones electrónicas

<http://html.rincondelvago.com/avances-tecnicos-y-cientificos-de-la-segunda-revolucion-industrial.html>

www.epistemealsur.blogspot.com

<http://www.fing.edu.uy/catedras/disi/ctysociedad/Revoluciones>

<http://www.lanacion.com.ar/1435778-asi-trabaja-la-ciencia-hoy>

<http://www.monografias.com/trabajos57/edgar-morin/edgar-morin2>.

<http://www.monografias.com/trabajos15/ciencia-actual/ciencia-actual>.

<http://www.emol.com/noticias/tecnologia/2014/12/18/695264/revista-science-elige-a-rosetta-como-el-avance-cientifico-del-ano.html>

LA UNIVERSIDAD, REALIDAD PROBLEMÁTICA

Julián Marías (*)

La Universidad de San Marcos de Lima me pide unas palabras sobre “La Universidad en el siglo XX”. La ocasión, su cuarto centenario. El motivo, la conciencia que tienen todas las cabezas claras que se mueven en torno a la Universidad, de que ésta no es hoy nada sencillo y obvio, que pueda marchar sin más y hacer lo mismo que hasta ahora. La Universidad de San Marcos de Lima es la más antigua de las dos Américas: a los cincuenta y nueve años del descubrimiento, una Universidad se levantaba ya junto a los bordes del Pacífico. Soy poco amigo del énfasis, y no suelo envanecerme con glorias pretéritas españolas ni hispanoamericanas; temo, más bien, todos esos grandes gestos que suelen hacer las gentes de nuestro linaje; pero tampoco creo que se deba pasar por alto el shock que en nuestra sensibilidad histórica produce esa fecha: 1551. Y esa ya larga tradición de cuatro siglos de autoridad a la Universidad de Lima para preguntarse hoy qué pasa con la Universidad. ¿Tendré yo alguna autoridad para intentar dar una respuesta? Esto es más que problemático.

Porque ocurre que yo no pertenezco a ninguna Universidad. Toda mi relación con la de Madrid ha sido de alumno; toda mi docencia ha sido al margen de la Universidad –salvo fugaces contactos como invitado, en España o fuera de ella-. Esta condición personal mía, ¿no me descalifica para hablar de la Universidad? Así lo creería si no me sintiese profundamente universitario; si no pensara además que la misión del pensamiento es sacar partido de lo negativo, de las limitaciones, sobre todo de las privaciones. ¿Por qué no intentar extraer las raíces transindividuales – sociológicas, históricas, intelectuales- de mi condición de universitario fuera de la Universidad, en esta precisa fecha de 1951?

LAS VICISITUDES DE LA UNIVERSIDAD

Universidades en un sentido próximo al actual, al menos lo bastante para que se pueda considerar unitariamente su historia, existen desde hace algo más de setecientos años. La institución universitaria ha experimentado a lo largo de ese tiempo graves vicisitudes; no me refiero, claro es, al esplendor o decadencia de cada una de ellas, ni siquiera a la prosperidad general o al descenso de nivel, sino a algo más importante: la función que las Universidades han ido asumiendo. Por lo pronto, se ocurre la división más gruesa y elemental: ha habido épocas en que la

Universidad ha coincidido aproximadamente con la vida intelectual; en otras, por el contrario, ha sido sólo un componente parcial de ella, y lo más vivo y creador del pensamiento ha transcurrido al margen. Antes de preguntarnos si estamos en una época de las primeras o de las segundas, y –lo que se me antoja más interesante– si avanzamos hacia una u otra, conviene tener presente cómo ha sido el mundo cuando la Universidad ha sido casi toda la vida intelectual y cuando ha sido sólo una modesta porción de ella.

Lo primero ocurre, como es notorio, en la Edad Media, sobre todo en los siglos XIII y XIV; claro está que esto sólo es cierto si introducimos una restricción: si consideramos como vida intelectual en sentido estricto sólo la ciencia, es decir, la filosofía y la teología, las disciplinas cultivadas en latín por una minoría de pensadores, en su máxima parte monjes y frailes, cuya efectiva función dentro de la totalidad de la vida medieval está por precisar. Pero, teniendo en cuenta esta salvedad, es evidente que la ciencia de los últimos siglos de la Edad Media se hace en las Universidades, en ellas se enseña, ellas son, en definitiva, sus órganos y el ámbito en que existe y vive.

Otro es el caso entre mediados del XV y más que mediado el XVIII. En este tiempo, las Universidades quedan resueltamente relegadas a un segundo plano; lo más sustantivo de la ciencia europea se gesta en otros mundos. Santo Tomás, San Alberto Magno, Duns Escoto, Ockam –las figuras máximas del tiempo– habían sido docentes universitarios. No lo son, en cambio, Nicolás de Cusa, Erasmo, Giordano Bruno, Copérnico, Galileo, Descartes, Malebranche, Spinoza, Leibniz, Pascal, Bacon, Locke, Berkeley, Hume, Voltaire, D`Alembert, Rousseau... Todavía lo son Vitoria o Suárez, por que pertenecen a la forma medieval del saber y de la ciencia, aunque sus problemas y sus contenidos sean modernos en buena parte.

Las cosas vuelven a cambiar. Tal vez la variación se inicia con Wolff, el nuevo escolástico. Después sí: los grandes creadores del pensamiento suelen ser profesores de Universidad: Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Dilthey, Brentano, hasta Husserl y Bergson –para hablar sólo de la filosofía: sin esfuerzo se podría ampliar la lista en las restantes disciplinas–; los que no son universitarios están literalmente “desplazados”: así Schopenhauer, Comte o Kierkegaard. Desde fines del siglo XVIII hasta los comienzos del nuestro, la ciencia se hace en las Universidades. Y el prestigio y el influjo social de éstas llegan a su máximo. ¿Por qué?

La Universidad, Servicio público

Creo que no se puede interpretar la Universidad desde el punto de vista exclusivo ni aún principal del saber, sino desde su función; y ésta es la de un servicio público –no forzosamente estatal, porque lo público no es sólo el Estado–. Por consiguiente, la suerte de la Universidad está íntimamente ligada a la de las demás *instituciones*;

el hecho de que se ocupe de esa materia sutil que son las ideas no debe enturbiar el aspecto netamente institucional que le pertenece. La Universidad requiere, para funcionar bien y con normalidad, estar fundada en un sólido y compacto sistema de vigencias; cuando éstas fallan, la vida intelectual tiene que buscar formas más tenues, menos seguras, pero más flexibles y con menos obra muerta, más capaces de eludir los riegos y de inventar en cada hora su perfil. Me refiero, claro está, a todo orden de vigencias, y entre ellas incluyo las intelectuales: es muy difícil que en un momento de radical crisis de la ciencia, sobre todo de la idea del saber, el órgano capital del pensamiento pueda ser la Universidad. Esta reclama, con cimiento, un *consensus* acerca de todo lo decisivo: religión y ciencia, moral y esperanzas del hombre, poder y libertad, ordenación económica y papel de las clases sociales. Pero adviértase que el *consensus* a que me refiero no implica unanimidad y acuerdo respecto a los contenidos, sino acerca de la función efectiva en la vida. Por ejemplo, no puede hablarse de un *consensus* positivo en la vida religiosa europea del siglo XIX; pero la vigencia dominante entonces era que se podría opinar cualquier cosa en materia religiosa, que no importaba la discordia, y en ese no importar radica la concordia de que aquí se trata. Por esta misma razón, la Universidad no excluye la discusión: al revés, la exige, permite y realiza. Pero sería ingenuo pensar que la discusión revela hondo desacuerdo: al contrario, es la prueba de la concordia; por eso en los tiempos en que el desacuerdo es radical, se deja de discutir. La discusión termina cuando se llega al *negotio suppositum*; florece sobre una base de supuestos comunes, a los que automáticamente se apela: piénsese en los dos máximos ejemplos de discusión: el escolasticismo y los parlamentos liberales del XIX. Cuando el desacuerdo es serio y radical, cuando no se sabe a dónde agarrarse, se deja de disputar, porque todo es demasiado grave, no hay terreno común en qué poner el pie y se contesta a las razones, como decía el Dante, con un cuchillo.

Desde este punto de vista parecen claras las vicisitudes de la Universidad europea: en la Edad Media, la Universidad es uno de los tres órganos del "*pouvoir spirituel*" que tan agudamente estudió Comte, con el Pontificado y el imperio —que sólo era en rigor poder espiritual—; desde el Renacimiento, en cambio, esa estructura se agrieta y resquebraja; empieza la era de las innovaciones radicales —en filosofía, en religión, en arte, en ciencia, en política, en economía, en la imagen física del mundo—; y la Universidad se resiente de ello, se queda al margen de lo más grave que ocurre, se queda "penúltima", si vale la expresión; frente a la Soborna, el Colegio de Francia; y más aún la estufa solitaria de Descartes, el cuarto donde Spinoza pule cristales, el pesado coche donde Leibniz, por los caminos de Europa, divierte las horas de lento traqueteo con divinas minucias: monadas y *infiniment petits*.

Sólo el enorme prestigio social de los ilustrados, de los enciclopedistas, devuelve vigencia y fuerza casi institucional al pensamiento: a fuerza de *philosophes* adquiere

peso en la sociedad la filosofía. No se ha solido reparar en que Voltaire, D'Alembert o Diderot hacen posible la figura social del maestro Kant, que puede ser, hasta la raíz, profesor de la Universidad de Königsberg; y hasta aquel viento apasionado y encendido que se llamó el idealismo alemán que puede soplar en las apacibles Universidades tudescas, junto a un río manso y un bosque de castaños y casas de tejados puntiagudos, que saludan respetuosas al Señor Profesor: Jena, Würzburg, Tübingen, Munich, Heidelberg.

En el siglo XIX –el más seguro de la historia moderna–, la ciencia adquiere algo decisivo: una mayúscula; y la Ciencia se avecina en la universidad, que es ahora, plenamente, servicio público en su forma más estricta: asunto del Estado, y del Estado en su fase de prepotencia y eficacia. El profesor universitario tiene detrás de sí toda la fuerza y la estabilidad de la Constitución, el Parlamento, los Tribunales, la Sanidad; es, en el pleno rigor del término, un funcionario, con toda su dignidad y toda su limitación. Esta situación dura hasta 1914; pero, por desdicha o por fortuna, pertenece al pasado. ¿Cuál es la nuestra? Contestar a esa pregunta requiere anteponerle otra: ¿qué es la Universidad?

Cuatro funciones

La Universidad es, repito, un servicio público; pero su misión no es simple, sino bastante compleja; por lo menos, cuádruple; se pueden distinguir perfectamente cuatro funciones bien distintas de la Universidad actual. Distintas, pero a su vez –y esto es lo más grave, lo decisivo– conexas; por eso digo que su misión es compleja, no sólo compuesta de cuatro funciones cuando los demás están en crisis.

Se podrían enumerar así –sin demasiada precisión– las funciones universitarias en nuestro siglo:

- 1) Función en la vida intelectual creadora.
- 2) Función docente.
- 3) Función social en cada país.
- 4) Función de relación internacional.

Será menester explicar, siquiera en pocas palabras, estos cuatro aspectos de la realidad universitaria en nuestros días.

- 1) He rehuido la expresión tradicional “investigación”, porque creo que se trata de algo más rico y profundo. La palabra investigación está demasiado cargada de resonancias de laboratorio o de seminario filológico; es decir, pesa en ella

excesivamente el aspecto “técnico” del trabajo, la idea de “taller”. Con demasiada frecuencia, la “investigación” no es más que el sucedáneo de lo que llamo vida intelectual creadora. Esta es el contacto vivo con los problemas más vivos, el funcionamiento de la actividad intelectual ejercitada en toda su desnudez, la exposición de un pensamiento que se está haciendo, la convivencia real de maestros y discípulos, es decir, el encuentro efectivo de varias generaciones en las cosas mismas, en la fricción sobre los mismos problemas. Esta función no es la más característica de la Universidad, ni la de mayor volumen; se puede ejercer fuera de ella, y a pesar de su ausencia suelen marchar más o menos las universidades; pero es la que vivifica todas las demás.

- 2) La docencia es el torso general de la Universidad. Propiamente, consiste en eso; todo el resto es lo que hace posible la docencia, lo que la completa, sus consecuencias y efectos. Ahora bien, se plantean dos problemas que no carecen de conexión. Uno, es del nivel de esa docencia; ¿hasta qué punto la ciencia que enseña en las Universidades del mundo actual es actual, quiero decir, está a la altura de los tiempos? ¿En qué medida pueden hoy las Universidades innumerables que existen en el mundo enseñar de verdad —en filosofía, en filología, en historia, en física, en biología— lo que es hoy cada una de esas disciplinas, y no un remedo o caricatura? Y en el caso de las ciencias que son un puro problema, cuya crisis es gravísima y de principios —para tomar dos ejemplos cuya disparidad sea máxima, la lógica y el derecho— ¿cómo puede realizarse la docencia, y dónde, quiero decir, en cuántas Universidades?
- 3) Llamo función social de la Universidad en cada país al papel que represente dentro de la vida nacional en su conjunto. No a los actos concretos que la Universidad ejecute de puertas fuera —“extensión universitaria”, conferencias, congresos, etc.—, sino a los efectos nacionales del funcionamiento intrínseco de la Universidad en su vida propia. Estos efectos son enormemente variables de un país a otro, de éste o aquel decenio. Y son muy diversos; un influjo hormonal, de excitación intelectual de la sociedad entera; una catálisis en que la Universidad, sin intervención activa, provoca y hace posibles determinadas reacciones del cuerpo social; una influencia tranquilizadora, que produce seguridad, cuando se cree que hay quien se ocupe de los problemas, que hay un organismo cuya misión es plantearlos y resolverlos, que las cuestiones que tienen una vertiente intelectual están “en buenas manos”, como la sanidad en una buena Medicina o la seguridad en una Policía eficaz; una función, por último, de prestigio, de conciencia nacional, de expresión del país entero por medio de sus órganos universitarios. ¿Cuál es el estado actual de esta función social en los diversos países? Nadie veraz se sentirá tranquilo. No puedo aquí, claro está, entrar en detalles, pero volveré en seguida sobre este punto.

4) Desde hace ya muchos años, Europa es una en varias dimensiones; desde luego, en la intelectual. En ésta, no sólo se trata de Europa: en los últimos tiempos, la ciencia se hace en colaboración y, sobre todo, en presencia de todos –y en la medida en que no ocurre así no es eficaz, es decir, no es ciencia-. La vida intelectual es, pues, supranacional por una exigencia intrínseca, no por vano cosmopolitismo. Y por eso le pertenece necesariamente una expresión adecuada, cuyo órgano normal son las Universidades. El mundo actual es sobrado complejo para que pueda abandonarse a la inspiración de los individuos; la cantidad y el coste de todo hace utópico el confiar en lo que, por otra parte, es decisivo: la iniciativa individual. Sin instituciones, el diálogo internacional es quimérico. Pero se ocurre preguntar hasta qué punto el diálogo de que la institución es truchimán es real y no ficticio, hasta qué punto se consiguen por esta vía presencias reales y no espectrales alucinaciones. Esta es una grave cuestión, y en ningún lugar más oportuno plantearla que con ocasión de una colaboración internacional en torno al tema.

Pero esta gravedad es una prueba de que, en efecto, a la Universidad le pertenece esencialmente esa función supranacional, que sin ella no puede realizarse, aunque sea problemático que con ella se realice.

Y con esto llegamos a la verdadera cuestión: ¿qué ocurre en 1951 con esas cuatro funciones cuya interacción constituye la Universidad?

Universidad, universalidad

Volvamos a nuestro doble punto de partida: la Universidad es un servicio público; la Universidad está condicionada por la estructura del mundo como repertorio general de vigencias de todo orden, incluso –pero no solo- intelectual. Y, ante todo, un hecho cuantitativo, pero cuya significación es estrictamente cualitativa: las Universidades aparecen como dotadas de cierta doble universalidad: la primera, que pretenden abarcar la *totalidad* del saber; la segunda, que las hay en *todas partes*. Examinemos una tras otra ambas dimensiones.

Ya se que el sentido originario de *universitas* no alude a las disciplinas, sino a los miembros docentes y discentes: *universitas magistrorum et scholarium*. Pero no conviene quedarse enredado en la etimología –ni en filosofía ni en historia-; algunas de las mejores cabezas europeas han pagado con error un apego excesivo a lo que, usado discretamente y con libertad, es esencial. Junto a ese sentido etimológico, está vivo en el uso de la palabra Universidad el de totalidad de las ciencias: *Panepistemion* llaman a su Universidad los griegos actuales. Las de todo el mundo pretenden enseñar aproximadamente todo el *globus intellectualis*; y cuando les falta algún Facultad, se consideran “incompletas”.

En segundo lugar, la Universidad es una institución universal, difundida por todo el mundo en número crecidísimo: no hace muchas semanas vi un impresionante anuario o repertorio de las Universidades del mundo, y confieso que me sobrecogió. El supuesto de la Universidad actual es, por tanto, que se puede enseñar todo en todas partes. Los supuestos se suponen y se callan; no cabe duda que este, así enunciado en forma concisa, es más que alarmante.

Al instante se ve que la Universidad es, irremediabilmente, una utopía. Con lo cual no está condenada, porque casi todo lo que hombre hace es utópico –Ortega lo ha mostrado temáticamente-, pero si nos comprometemos a ponerla en su perspectiva justa y a no tomar demasiado el pie de la letra la realidad de su pretensión. Si esto se hiciera en serio, automáticamente quedaría saneada la situación y empezarían a andar mejor las cosas. Como pasó en economía el día que se reconoció que no se puede pagar en oro a la pesetas, pesos, francos o libras que indica el billete, y que la promesa de que el banco de tal país pagará al portador dicha suma es sólo... una manera de decir. Pero no puede eludirse la consecuencia negativa: se trata de un caso de inflación el carácter de servicio público que tiene la Universidad lleva consigo el que es, por lo pronto, un esquema social; es decir, que los “huecos” o “puestos” preceden a la realidad. No es que haya una ciencia y unos hombres capaces de enseñarla y unos jóvenes ansiosos de aprenderla, sino que lo que hay es unas Facultades, unas cátedras, unos seminarios, para los cuales se buscan titulares y discípulos. Recuerdo que hace quince años, un grupo de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid propusimos al Decano, D. Manuel García Morente, que estableciese una cátedra de Filosofía de la Historia. El Decano nos miró sonriente y nos dijo: “Díganme ustedes quién puede desempeñarla bien y en serio; si me lo proponen, aunque no sea ni bachiller lo traigo y le encargo un curso”. Nos miramos, callamos, sonreímos también, agradecidos –nos había dado una lección que. Como se ve, todavía no he olvidado-, y nos marchamos pidiendo a Dios que nunca faltase esa prudencia.

Como, por desdicha, no sobra, el resultado es que una buena parte la Universidad es puramente irreal, aún en los países de más tradición y densidad intelectuales. Imagínese lo que ocurre en los pequeños países o en los países jóvenes, como son –para bien y para mal, como privilegio y como limitación- los americanos. Hay un mimetismo –en política, en economía, en la vida del pensamiento- que los lleva a reproducir automáticamente las estructuras que se consideran “nacionales”, en lugar de preguntarse perentoriamente cuál es su realidad y hasta dónde son posibles. Creo hacer mejor obra a los países de Hispanoamérica con esta advertencia que con el halago en hueco que se suele verter sobre ellos, a bien poca costa. Pueden otros contemplar con admiración la proliferación de revistas filosóficas en algunos países hispanoamericanos, y todo lo que ese fenómeno lleva consigo; a mí me

produce verdadero pavor, porque siempre he creído que la filosofía es asunto superlativamente minoritario, que ha hecho un puñado de hombres metidos en un rincón, en algunos países, en algunas épocas; y sé que casi ningún país de Europa puede hoy sostener de verdad más de una o dos revistas puramente filosóficas, y la inmensa mayoría ninguna, y a nada temo más que a eso que en español llamamos “hacer que hacemos”.

La Universidad corre, por tanto, la suerte de todas las realidades sociales: no coincidir sino por excepción con su ser más auténtico. El gran número de Universidades y su amplitud hace imposible, *a priori*, su calidad suficiente. *Hacen falta* –se entiende, dados ciertos supuestos que son cualquier cosa menos evidente– tantos profesores, tantas cátedras, tantos seminarios, que una buena parte de ellos sólo pueden existir precariamente. Es algo análogo a lo que sucede con la interferencia de la pura vocación sacerdotal, que florece donde y cuando Dios quiere, y las perentorias necesidades del ministerio, de las misiones, de ciertas estructuras añadida y hoy por hoy sentidas como necesarias, la institución universitaria, desde el siglo XIX, ha cometido el mismo pecado que caracteriza a ese tiempo: confundir los deseos con la realidad, creer que lo plausible es posible, que se pueden prolongar indefinidamente las cosas. Creo que si la Universidad quiere conservar su misión a la vez creadora y rector –o lo que es lo mismo, si quiere subsistir–, ha de ser implacable consigo misma, ha de estar dispuesta a todas las renunciaciones, a todos los sacrificios. El día que vea que se renuncia a la existencia de muchas Universidades o de grandes porciones de ellas, empezaré a creer en la existencia de la Universidad.

La vida pública

Pero todo esto no es sino penúltimo. No se piense que voy a eludir el problema decisivo. Y éste es el de las conexiones de la Universidad, servicio público, con la vida pública de nuestros días. Los peligros de esa relación estrecha son tan grandes como notorios; pero voy a decir algo más: son también universales. Conviene no hacerse ilusiones, no pensar que se trata de una situación que aqueja a la universidad en algunas naciones excepcionales. El hecho de que en algunos casos la intervención del Estado y la anomalía de la vida pública sean más llamativos que lo habitual no debe encubrir otro hecho mucho más grave: la generalidad de la situación. Hace poco he escrito en un ensayo que ha aparecido en París que la coacción, la falta de libertad, la *contrainte* está hoy casi tan bien repartida como el *bon sens* en el tiempo de Descartes. Las formas de esa *contrainte* son múltiples y variadas, desde las más toscas hasta las más indirectas y *sutiles*. Pero en todo caso hay presiones sociales, politicismo, selección imperfecta, orientaciones impuestas –no importa que la violencia no siempre se manifieste– que perturban la función intelectual y la convivencia universitaria. Esta situación puede llegar a excluir la participación en la vida universitaria de quien sea responsable y no esté dispuesto a admitir los modos deficientes de las cosas; pero

en los casos mejores y más leves basta para producir un malestar, una inquietud que revela el carácter problemático de la institución universitaria. Esas renunciadas y esta inquietud no son demasiado frecuentes; lo cual prueba sólo hasta qué grado está atenuada hoy en el mundo la conciencia de lo que es vida intelectual.

La vida pública, por faltarle hoy sus posibilidades más propias, se extravasa continuamente fuera de sí misma. En Europa, los Estados nacionales tienen que habérselas con problemas que en su gran mayoría no son nacionales, sino europeos; por tanto, no pueden actuar de un modo eficaz y normal. Al no poder hacer política *sensu stricto* –la vida nacional de los países europeos ha perdido su “argumento”, y esto es de lo más grave que puede pasar–, hacen por supuesto muy mal- todo género de otras cosas; y entre ellas diversos remedos de vida intelectual doméstica. En América, las cosas son distintas de las europeas, y distintas también de unos países a otros. Si dejamos de lado los Estados Unidos –de los que me falta información suficiente, y no quisiera pecar por donde suelen nuestros contemporáneos: creer que lo saben todo–, es evidente que los países hispanoamericanos están amenazados siempre por un gravísimo *quid pro quo*: en vista de que son Estados soberanos y de que los Estados soberanos europeos *han solido ser naciones* –repárese en el subrayado–, se consideran a sí mismos como naciones sin más; y no advierten que la nación es una forma muy concreta de unidad histórica, que no siempre ha habido, sino quizá solo en Europa desde el siglo XVI hasta el XIX –hoy ya es crisis–, y que es sumamente problemático que en América haya habido ni haya nunca naciones, si tomamos esta palabra en serio y le damos un significado histórico preciso. Tomar con unidades “homogéneas”, que se pueden sumar y restar a Francia y El Salvador, Alemania y el Brasil, España y Bolivia, la Argentina y Holanda, me parece tan incoherente y peligroso como hacer otro tanto con Egipto durante el Imperio medio y la Atenas de Solón, el Califato de Omar y Borgoña, el Imperio de los Incas y el Condado de Castilla, Cartago y Bizancio.

En la situación de la vida pública actual, ninguna institución puede funcionar de suyo y sin problemas: ni el Ejército, ni la Justicia, ni la Monarquía, ni el Parlamento; ¿iba a ser una excepción la Universidad, más delicada que ninguna otra institución, porque tiene que fundir su vertiente social con las exigencias de la materia más vidriosa del mundo?

Formas nuevas

No necesito decir, al llegar a este punto, que para mí la universidad ha pasado su hora mejor, que tal vez nunca vuelva a recobrar su plena sazón; en suma, que la Universidad es hoy, en cierta medida, arcaica. Sólo penosamente puede ejercer las cuatro funciones en cuya interacción consiste; y es notorio que la primera y más íntima se realiza en su máxima parte al margen de la Universidad.

Todo ello aconseja imperiosamente la invención y el ensayo de formas nuevas de vida intelectual, de trabajo común de docencia incluso. Formas más sueltas y libres, más pobres, con menos peso muerto, con menos obligaciones externas y, por consiguiente, con mayor capacidad de exigencias íntimas. Estas nuevas posibles instituciones habrán de ser, desde luego, pocas; en segundo lugar, inseguras; en tercer lugar, parciales y dedicadas a ciertos temas concretos; y si quieren ser, insobornables y, por tanto, nunca prósperas. Perpetúas aventuras, en lo intelectual y en su menguada figura social.

Sólo a ese precio podrán ser fecundadas. Es posible que logren vivificar el mundo del pensamiento, que hagan a algunos grupos de hombres, aquí y allá, tropezar de nuevo con esa faena dramática y arriesgada que llamamos pensar. Su papel será el de fermentos –algunas veces son reminiscencias de catacumbas–.

Pero si se trata de aforar el volumen de su eficacia, surgen graves dudas. No tanto por lo que pueda tener de reducida su esfera de acción, sino por otras razones más complejas. Ilustraré lo que quiero decir con un ejemplo. La experiencia de los últimos cinco o seis años en España aporta datos singularmente valiosos. En estricta forma privada, sin intervención estatal, sin apoyos de ningún orden, sin la menor base económica, se han iniciado actividades de orden intelectual de las que tal vez se hable largo en su día. Me refiero a los cursos privados que desde hace un quinquenio explica Zubiri, a los cursos, coloquios e investigaciones del instituto de Humanidades, fundado por Ortega y por mí en 1948, a algunos quehaceres íntimamente ligados con éstos. La eficacia de estos intentos es difícil de exagerar; su amplitud, también. A pesar de tratarse de cursos pagados, Zubiri ha reunido en torno suyo un auditorio fiel durante cinco años y siempre creciente, que ha llegado al centenar. Ortega empezó con 650 oyentes, que en el segundo curso fueron 1300. En la primavera pasada más de doscientas personas han seguido un curso, bastante ceñido, de filosofía, profesado por mí. Es decir, estas formas privadas de docencia congregan auditorios mucho mayores que los universitarios. Parece, pues, que la fórmula está hallada, y que no es menester preocuparse por la crisis de la Universidad. La vida intelectual ha encontrado por sí misma, se dirá, los modos de reemplazarla.

Creo que pensar esto sería un grave error. La misión de esas formas nuevas no puede nunca sustituir a la Universidad. Y esto por las razones antes enumeradas, es decir, precisamente por su carencia de esa peligrosa pero inevitable "universalidad". Muchas disciplinas no encontrarán nunca representación en esas nuevas instituciones o quasi-instituciones; aun las que la tengan, nunca en su integridad, sino en ciertos escorzos precisos, quizás los más fecundos e incitantes, pero parciales; sobre todo, esas instituciones, que no pueden existir sino en contados puntos del planeta, donde una constelación de esfuerzos y azares las haga viables, no se dirigen sino a ciertos grupos muy precisos, que no coinciden con los muchos hombres y mujeres que

tienen que pasar por la Universidad. Estas instituciones deberán hacer lo que la Universidad no hace; no podrán hacer bien, en cambio, lo que está haciendo mal. Es la Universidad misma la que deberá ponerse en forma. ¿Es esto posible?

Las posibilidades universitarias

Al llegar a este punto, siento que empieza a faltarme la autoridad a que aludí al comienzo de estas páginas. Creo que puedo contentarme con haber planteado lealmente el problema; a otros corresponde buscar la solución. Quisiera, sin embargo, decir todavía una palabra. No conozco otro modo de resolver los problemas a partir de ellos; la única manera de superar las dificultades es apoyarse precisamente en ellas para brincar hacia lo alto. Por esto, lo que más urge a la Universidad es penetrarse de su condición problemática. Sólo es posible hoy ser universitario con cierta intranquilidad, yo diría hasta de conciencia. Esa inquietud puede ser salvadora; su primera consecuencia es evitar la inercia, el hacer lo de siempre, como si estuviese justificado y fuese obvio; la segunda, eliminar la petulancia y la fácil satisfacción, para sustituirlas por lo más importante, que no sabe bien qué tiene que hacer, que su misión es más que dudosa; y realizarla con una orgullosa modestia. Sólo es posible que la Universidad esté en forma mediante un complicado sistema de renunciaciones: a su existencia en muchos casos, a grandes trozos de sí misma en otros, a todas las funciones que en rigor no puede ejercitar, a todas las ventajas –por ejemplo, sociales, políticas y económicas– que le vienen de existir en huevo o de su conformismo: con el Estado o con la oposición –que también puede ser conformismo–.

Pero, de un modo o de otro, la misión de la Universidad es indeclinable. Tal como está el mundo, tiene que haber Universidades, sólo en ellas puede enseñarse y aprenderse el sistema de ideas de la época, puede adquirirse la formación profesional, puede realizarse la educación de la "inmensa minoría". Frente a todas las dificultades, esta conciencia puede ser confortadora: por eso hablaba unas líneas más arriba de orgullosa modestia. ¿No es una empresa digna de la Universidad, de su gloriosa historia de siete siglos, recrearse de nuevo en estas estrechas circunstancias? La Universidad está entre la espada y la pared: la mejor situación para luchar. Y entonces conviene reivindicar, en todas sus formas, la condición de universitarios. Lo somos todos los que hemos sido informados y conformados por la Universidad, los que pertenecemos para siempre a aquella *universitas magistrorum et scholarium*, sea cualquiera el lugar donde nos sitúe la forma auténtica de esa pertenencia.



DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA AL PROBLEMA CIENTÍFICO EDUCACIONAL

Felipe Aguirre Chávez*

Introducción

Los problemas científicos de las investigaciones educacionales emergen del conocimiento del estado actual de desarrollo del tema que se pretende investigar. La primera etapa es el diagnóstico, la aplicación de instrumentos, con fines exploratorios, como las entrevistas, encuestas, observaciones, etc.; donde el investigador, independientemente de su objeto de estudio, desentraña, establece o determina situaciones problemáticas con sus perspectivas de solución. Metafóricamente hablando, toda situación problemática viene con la formulación del problema bajo el brazo; pero configurarlo como problema científico viable, novedoso y pertinente requiere motivación y destrezas específicas de problematización en sus múltiples perspectivas de solución.

En dependencia del enfoque y las habilidades del investigador, existen hasta dos posibilidades básicas: pasar con éxito de la situación problemática a la formulación del problema científico o quedar anclado en el callejón sin salida de la imposibilidad de problematizar; y, por ende, de rezagar la producción de nuevos conocimientos.

En el presente artículo defendemos la idea de que la situación problemática y formulación del problema científico, constituyen aspectos diferentes; pero relacionados. El desarrollo adecuado del diagnóstico permitirá determinar la situación problemática y el problema científico; en perspectiva, también, conocer si es pertinente, viable, novedoso y relevante; o, por el contrario, es espurio.

En ese contexto es importante reflexionar sobre el primer momento metodológico de la investigación científica educacional: *El problema, ¿qué es la situación problemática?, ¿cómo se determina la existencia de la situación problemática?, ¿de qué tipo es la situación problemática?, ¿qué relación existe entre situación problemática y problema científico? y finalmente ¿qué es el problema científico?*

* AGUIRRE CHAVEZ, FELIPE trabaja como docente en las Escuelas de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación, Universidad Champagnat y Universidad San Ignacio de Loyola. Trabajó como especialista en el Ministerio de Educación del Perú y participó como auditor educativo-Contraloría General de la República. Autor de textos, artículos científicos y proyectos de innovación que han recibido premios nacionales (2002, 2004, 2007 y 2012).

1. El problema

El significado etimológico de la palabra problema proviene del griego *probhma*, *próblema*, «lo puesto delante», del verbo *proballo*, «poner delante». En el sentido primigenio, el problema emerge, se manifiesta como obstáculo que podrían tener múltiples manifestaciones: dificultades, dudas, disgustos, preocupaciones, vacíos cognoscitivos, anomalías, conflictos cognitivos o contradicciones.

Según el DRAE (2005), la palabra problema está referida al planteamiento de una situación cuya respuesta desconocida debe obtenerse a través de métodos científicos. Situación que, según Dewey, citado por Kerlinker (2002, p. 14), se precisa como “situación problemática, perpleja, irritante, donde la dificultad se encuentra a todo lo largo y ancho de ella, afectándola como un todo”.

Bunge (1975) refiere que el problema designa una dificultad que no puede resolverse automáticamente; sino que requiere una investigación. Así, un problema viene a ser el primer eslabón de una cadena: *problema-investigación-solución*.

Desde el enfoque de la investigación educacional, según Lanuez, Martínez y Pérez (2010) “el problema es la manifestación de una situación problemática, la que a su vez es expresión de una contradicción entre el estado deseado y el real de una situación teórica o práctica” (p. 58). Según esta definición, el problema es, en lo fundamental, lo conocido de lo desconocido. Como indican Campistrous y Rizo (1996), toda situación en la que hay un planteamiento inicial y una exigencia que obliga a transformarlo. El desconocimiento de la solución indica que hay problema. Es decir, la vía para pasar de la situación o planteamiento inicial a la nueva situación exigida, eventualmente, se desconoce; cuando es conocida deja de ser problema.

Observar la realidad con valoración crítica creadora, encontrar problemas donde los demás no lo logran, constituye el resultado interactivo múltiple de destrezas cognitivas; por lo mismo, constituye mérito científico, capacidad de encontrar anomalías o vacíos cognoscitivos donde otros no ven o encuentran problemas. Sin temor a equivocación, se requiere comprensión metodológica, inspiración creadora, estudio sistemático, persistencia y motivación tanto en el proceso como en el resultado problematizador proyectivo de probables soluciones científicas.

2. ¿Qué es la situación problemática?

La situación problemática tiene dos términos que, metodológicamente, son importantes definir por separado. Primero el significado de “*situación*” que, en términos generales, según la DRAE (2009) son el conjunto de factores o circunstancias que afectan a alguien o algo en un determinado momento.

La realidad y sus necesidades, al ser infinitas, requieren ser delimitadas, situadas en un lugar, en un estado de desarrollo de tiempo y espacio. Situado el objeto de estudio es más viable caracterizarlo. Al respecto, el Manual de publicaciones de la APA (2010) refiere que “como regla general, describa los grupos de la manera más específica posible...” (p. 29). Asimismo, autores como García y García (2010) mencionan que la situación problemática debe ser concreta y delimitada. Con ello, defendemos la idea de que las investigaciones educacionales, primordialmente, asumen situaciones problemáticas específicas de la práctica educativa, pedagógica o didáctica; por cuanto, la novedad y utilidad de la investigación educacional consiste en encontrar soluciones científicamente fundamentadas a los problemas del proceso educativo o de enseñanza aprendizaje.

El otro término es el de “*problemática*”, que, según Hernández (2009), es “algo dudoso, poco probable, que no es cierto, inconstante, desconocido o ignorado, cuestionable e indiscutible; en fin, caótico” (p. 2). Por su parte, Lanuez et al. (2010) indican que lo problemático “es un estado de desigualdad, contradicción... o necesidad educativa” (p. 57).

En suma, la situación problemática constituye factores o circunstancias contradictorias de vacíos cognoscitivos o de obstáculo con existencia real e independencia del sujeto; pero con afección por el que se interesa en comprenderlo y, eventualmente, resolverlo.

3. ¿Cómo se determina la existencia de la situación problemática?

La situación problemática es el resultado de comparar el comportamiento real con el comportamiento ideal. Si ambos comportamientos son iguales, no existe contradicción o situación problemática; si, por el contrario, se presenta un estado de desigualdad, entonces hay situación problemática.

El comportamiento ideal es el conjunto de potencialidades: el valor, la importancia teórica, metodológica, establecida en la literatura general o específica a nivel de enfoques y teorías. Un ejemplo típico es que los niños de segundo grado deben leer comprensivamente sesenta palabras por minuto. Eso es lo ideal, lo que esperamos, pero en muchas ocasiones dista de la realidad. Entonces hablamos de comportamiento real como dificultades, necesidades, vacíos cognoscitivos u obstáculos situados en un contexto específico. Siguiendo el ejemplo anterior, los niños de segundo grado de primaria de un contexto específico leen sin comprensión apenas 20 palabras por minuto.

Otro ejemplo, si observamos que los alumnos de un grupo no cuidan adecuadamente el medio ambiente; ése es el comportamiento real, sin embargo, esos alumnos, de acuerdo con su edad, ya tienen conocimientos para cuidar el medio, y lo deben

hacer, este es el comportamiento deseado, es decir, lo deben hacer, pero no lo hacen; he ahí la contradicción, la situación problemática.

Al comparar los dos estados, si hay brecha, hay contradicción y si es así, estamos frente a una situación problemática. Como refiere Ron (1992), es una situación donde un individuo o grupo percibe una diferencia entre un estado presente y un estado deseado; diferencia, que según Labarrere y Valdivia (2005) se denomina "contradicción" (p. 19); es decir, situación problemática. El hallazgo indica que vale el esfuerzo de continuar con el resto del diseño teórico-metodológico de la investigación.

Metodológicamente, para determinar la situación problemática, según Launez et al., (2010), es necesario preguntarse: *¿qué necesitamos conocer?, ¿cómo lograr conocer lo que necesitamos?* (p. 46). Así, si pretendemos estudiar dentro de la educación ambiental, el cuidado del medio ambiente por parte de los niños de cuarto grado de educación primaria; el investigador podría plantear dos cuestiones:

¿Qué necesitamos conocer?

- Si los alumnos, actualmente, en su quehacer diario, cuidan el medio ambiente.

¿Cómo lograrlo?

- Observando su comportamiento en las aulas y fuera de ellas.
- Creando situaciones de contacto directo con la naturaleza, como excursiones ambientalistas, y observando su comportamiento.
- Entrevistando a algunos niños.
- Entrevistando o encuestando a los padres de algunos de ellos.
- Entrevistando a los profesores que trabajan con los niños.
- Otras formas que decida el investigador.

Para lograrlo, el investigador tiene hasta tres vías. La primera asumir instrumentos estandarizados; la segunda, trabajar en la contextualización de instrumentos; y la tercera, construir sus propios instrumentos confiables y válidos. Cualquiera de las tres vías son importantes y deberán concretarse en el recojo de datos, resultados que indicarán si realmente estos niños cuidan el medio ambiente. Es decir, se determina el comportamiento real, el estado actual de desarrollo, del objeto o fenómeno de investigación.

4. ¿De qué tipo puede ser la situación problemática?

Una vez detectado la situación problemática es necesario preguntarse de qué tipo es la situación problemática. Según García y García (2010) una dificultad podría ser “teórica o práctica... un obstáculo o un vacío de información” (p. 5).

Las dificultades teóricas se identifican con los vacíos de conocimiento sobre determinados factores de la realidad, ese vacío cognoscitivo se superaría con investigaciones o “*reinvestigaciones*” que acopien información para la producción de nuevos conocimientos descriptivos y explicativos. Por ejemplo, desconocer los factores por los cuales los estudiantes se comportan de una manera determinada, no disponer de información para explicar las deficiencias en comprensión lectora o que no existan definiciones claras sobre el desempeño docente son algunos ejemplos de vacíos de información.

Las dificultades prácticas, requieren intervención o diseño de resultados científicos fundados en teorías que, al ser aplicadas eventualmente, permitirían la transformación del problema. Algunos ejemplos de problemas prácticos, según García y García (2014), son “el que una estrategia didáctica no promueva un aprendizaje significativo; una comunidad educativa no se desarrolle como es habitual, o un método de enseñanza no genere los resultados deseados” (p. 6).

En todo caso, identificar de qué tipo es la situación problemática, ayudará en la elección del tratamiento. Los obstáculos requerirán intervención transformadora sobre la realidad, sea para resolver una situación conflictiva, o bien para crear una situación nueva. En cambio, los problemas de vacíos de información requieren búsqueda de información.

Dicho de otro modo, cuando se busca diseñar planes de acción (modelo, estrategia, metodología, cuerpo de recomendaciones, entre otros), que posibiliten transitar al objeto de investigación del comportamiento real al deseado, son investigaciones de intervención transformadora; y, cuando se busca acopiar información descriptiva, correlacional, estamos frente a una investigación de conocimiento o “*reinvestigación*”.

Desde luego, desde nuestra modesta forma de ver, considerando que existe, información amplia y relevante, sea exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa; las investigaciones educacionales deberían ser propositivas, de diseño de resultados científicos; que surjan de la práctica con base y fundamento, para regresar a la práctica.

5. El problema científico.

El problema científico, metafóricamente hablando, es la punta del *iceberg* de la

problematización, es la síntesis de un proceso analítico y sintético, crítico y creativo a la vez.

En ocasiones, se confunde la situación problemática con el problema científico. Según el enfoque asumido, son dos conceptos con muchos puntos de contacto, pero no identificados totalmente.

Distinguir ambas categorías es un adelanto significativo en la formulación del problema científico. Concordando con Lanuez et al. (2010), “cuando se logra la formulación adecuada del problema, se ha logrado un gran avance, una sólida base para iniciar la investigación, y muchas probabilidades de obtener éxitos” (p. 55). En cualquier campo de investigación, es un imperativo categórico formular adecuadamente el problema, de él depende todo el accionar investigativo posterior, y en buena medida el éxito del proyecto investigativo. Como refiere Ackoff (1967) “...un problema bien planteado es la mitad de la solución” citado por Lanuez y otros (2010, p.55).

La adecuada formulación del problema ocurre en simultáneo con la fundamentación teórica, metodológica o práctica; y las posibilidades de solución. Por cuanto, a mayor conocimiento y experiencia sobre el tema, mayores probabilidades de problematizar y crear soluciones.

Las modalidades de formulación de problemas no son únicas, dependerá del enfoque, de la naturaleza de la situación problemática y de los objetivos que persigue el investigador. Aunque no existen reglas aceptadas unánimemente para la formulación de problemas científicos; siguen siendo válidos y, ampliamente, aceptados las orientaciones y criterios dados por Kerlinger.

Este último recomienda que la formulación del problema científico debe ser consecuencia de la identificación de una situación problemática y la mejor forma es la forma más simple: Elabore una pregunta (Kerlinger, 1964).

Según Kerlinger, se debe tener en cuenta tres criterios para la formulación de buenos problemas de investigación:

1. El problema deberá expresar una relación entre dos o más variables.
2. El problema debe formularse claramente y sin ambigüedades.
3. El problema y la formulación del mismo deben ser tales que impliquen las posibilidades de comprobación empírica.

Los tres criterios deben ser precisados con la delimitación del problema. Según Gomezjara y Pérez (1987), al delimitar el problema se determina el contexto en que

la pregunta es investigada y resuelta; y el contexto en que la respuesta será validada o construida.

Además, la delimitación exige del investigador la capacidad de proveer al problema de un carácter operativo, es decir, llevarla al nivel de ejecutable el proceso de investigación. Eso, significa pensar en un tiempo, espacio y población.

Por lo tanto, hay un principio que el investigador debe tomar en cuenta: en investigación, menos, es más. La limitación de la extensión favorecerá el reconocimiento del ámbito de estudio, el encuadre teórico, la realización de una revisión exhaustiva del asunto, el dominio y su eventual resolución.

Conclusiones

- El problema es toda situación en la que hay un planteamiento inicial y una exigencia que obliga a transformarlo. Observar la realidad con creatividad a fin de encontrar problemas donde los demás no lo logran constituye el resultado de la aplicación interactiva de múltiples destrezas cognitivas; por lo mismo, un mérito científico del investigador, que es capaz de descifrar anomalías, vacíos cognoscitivos, allí, donde otros no ven o encuentran problemas. Por lo tanto, se requiere más que dominio metodológico, sin temor a equivocación, fundamentalmente hace falta talento y creatividad para problematizar y proyectar soluciones.
- La situación problemática se constituye de factores o circunstancias contradictorias de vacío cognoscitivos o de obstáculo con existencia real e independencia del sujeto; pero con afección por el que se interesa en comprenderlo y, eventualmente, resolverlo. Es el resultado de comparar el comportamiento real con el comportamiento ideal. Si ambos comportamientos son iguales, no existe contradicción o situación problemática, si, por el contrario, se presenta un estado de desigualdad, entonces hay situación problemática.
- Para determinar la situación problemática, el investigador tiene hasta tres vías. La primera asumir instrumentos estandarizados, la segunda trabajar en la contextualización de instrumentos, la tercera construir sus propios instrumentos que deben cumplir con ciertos criterios de confiabilidad y validez. Cualesquiera de las tres vías son importantes y deberán concretarse en el recojo de datos, resultados que indicarán si realmente estos niños cuidan el medio ambiente. Es decir, se determina el comportamiento real, el estado actual de desarrollo, del objeto o fenómeno de investigación.
- La situación problemática pueden ser teórica o práctica. Las dificultades teóricas son vacíos de conocimiento sobre determinados factores de la realidad,

superables con investigaciones o “*reinvestigaciones*” que acopien información para la producción de nuevos conocimientos descriptivos y explicativos. Las dificultades prácticas, requieren intervención o diseño de resultados científicos fundados en teorías que, al ser aplicadas, eventualmente, permitiría la transformación del problema.

- El problema científico es la síntesis de un proceso analítico y sintético, crítico y creativo a la vez. Su adecuada formulación ocurre en simultáneo, con la fundamentación teórica, metodológica, y las posibilidades de solución. Por cuanto a mayor conocimiento y experiencia sobre el tema, mayores probabilidades de problematizar y crear soluciones. El criterio de su viabilidad es muy importante, siendo una de ellas la delimitación que favorecerá el reconocimiento del ámbito de estudio, el encuadre teórico, la realización de una revisión exhaustiva del asunto, el dominio y su eventual resolución.

Referencias

- American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (3ra.ed.). México, D.F.: Manual Moderno.
- Bunge, M. (1975). *La investigación científica, su estrategia y su filosofía*. Barcelona, España: Ariel.
- García, F. y García, L. (2005). *La problematización*. México. Instituto Superior de Ciencias de la Educación
- Gornezjara, F. y Pérez, N. (1987). *El diseño de la investigación*. (2a. ed.). México: Fontamara.
- Labarre, G. y Valdivia, G. (2005). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lanuez, M., Martínez, M. y Pérez, V. (2010). *El maestro y la investigación educativa en el siglo XXI*. La Habana: Pueblo y educación.
- Hernández, M y Lázaro, J. (2010). *¿Una ciencia para enseñar Biología?* La Habana: Academia.
- Kerlinguer, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGRAW-HILL

PENÚLTIMAS RAZONES

José Luis Vallejo Marchite



VISITA A LAS ISLAS PALOMINO

En esta luz de otoño, algo confusa,
que entra por la ventana
con rumor de hojas secas,
me he puesto ante unas páginas en blanco.

Todavía el silencio está acostado
como si fuera una mariposa
muerta sobre la almohada.

El cielo está tocado de un oscuro violeta.
Una vez más la lluvia preanunciada
duerme acurrucada entre las páginas
de algún viejo periódico
y ha dejado vacías
las sillas
de quienes la esperaban.

Hoy, sábado, he rozado
el azul sobre el mar
en la luz casi niña
de unos ojos tan *"grandes como barcos"*.
Fueron, en la mañana, afirmación de aromas,
punto de unión y cita,
fuego para la sangre y el alba pura.

El tiempo se iba haciendo eternidad
mientras el mar mordía
con sus dientes helados
todo lo que no era
la belleza visible
de aquellos ojos garzos.

Ahora, más que nunca, soy como un pulso herido
sobre el catamarán
mientras rugen y juegan los leones marinos
allí donde los cuerpos juveniles
flotan poniendo a prueba
la voz de su verdad, es decir, de sus miedos.

Hasta el catamarán sin mascarón de proa
llegaban, más lejanos,
mil gritos, fonológicos lamentos,
en las brisas remeras
de regreso a La Punta.
Eran las dos en punto de la tarde
sobre el gris azulado del Pacífico.

En alta mar jugaba la rosa de los vientos
con unas velas blancas y alginegras
señalando *“el esquema perfecto de sus órbitas”*.

¿Y aquellos ojos? ¿Dónde
aquellos ojos claros?

De pronto,
sopló un aire triste sobre mi corazón.

Lima, 25-4-2015

EVOCACIÓN

CONTEMPLANDO LA ESTATUA SEDENTE DE RICARDO PALMA EN EL PARQUE

*A mis alumnos del Literatura Medieval
de la Universidad Marcelino Champagnat*

Se ha llenado el jardín
de pájaros y música.

Acaso es el susurro, “seda en tambor”, del agua
lo único que oyes mientras lees
el libro, siempre abierto,
que tus manos sostienen.

No hay nada que interrumpa tu silencio
meditativo. Sigues
sentado, inalterable,
con tus piernas cruzadas
y la mirada, que descansa, atenta,
sobre la misma página
que a la tarde se queda
llena de sombra cuando el agua calla
y la noche se acerca
dando empujones,
con la brújula rota.

No creo que te sientas
más solo entonces que cuando la honda
luz, sin pliegues de niebla,
te devuelve al quehacer de cada día:
permanecer sentado, con el libro
Tradiciones Peruanas,
abierto entre tus manos,
por si alguno se acerca
a leerlo contigo.

Lima, 26-4-2015

CANCIÓN DE LA LUNA

Honda luz en el viento
que canta en las colina.

La luna de la tarde
se acerca disfrazada de jazmín.

Voz de charol, *"un grillo
canta bajo la luna"*

Tulipanes de escarcha
emergen de su sueño
para oír cómo canta
el corazón del viento en la colina.

La luna de la noche
tiembla sola en el aire
entre grises y erguidos tulipanes.
Y oigo a mi corazón
en la noche tendida
mientras la luna canta
esta canción redonda:

¿Quién te ama como yo?

Solo la luna, luna,
que se ha muerto de amor
entre blancos jazmines
y una adelfa desnuda.

Lima, 27-4-2015

VISITA PROGRAMADA

La luz tiembla en el llano
de Trujillo, Chiclayo, Lambayeque,
en el verdor eterno
del bosque Pómac
donde el aire es verdad
y es verdad el rumor del Río de la Leche.

Árboles y agua trepan a mis ojos
y salpican de verde y nieve mis pupilas
bajo la luz de cuarzo del crudo mediodía.

Este parece un bosque mitológico
cuyos árboles viven
“fundidos por la alquimia del pasado”.

Asoma en sus raíces centenarias
el dolor de la vida
gritando finitud.

Hay palabras que duermen en su tronco,
en el verde que está aún por brotar,
en los lirios insomnes,
en el agua que pasa por debajo
de un puente imaginario
buscando su destino.

El mar queda, a lo lejos,
revuelto y muy tirante,
con la brújula rota
sobre la playa de la Medialuna.

Cabalga caballitos de totora
una luz enfermiza mientras suenan

los bellos estribillos
de amor en las canciones
tan llenas de nostalgia
y sentimiento de los pescadores:

*"Ya se está levantando
el viento del Poniente".*
¡Cuántas horas de espera,
amor,
para volver a verte!

La luna se debate entre las nubes.
Y es la noche
piedra de soledad sobre las aguas.

Suena, entonces, mi doble voz de remo
-caballitos de totora-
y canto: ¡Oh qué larga
batalla contra el viento de Poniente
me espera aún, amor,
para volver a verte!

Lima, 16-05-2015

La Palabra era Dios

José Luis Vallejo Marchite



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

LOS PRIMEROS DISCÍPULOS

Él era el gran Maestro.
No en vano el Espíritu descansó sobre Él

Necesitaba
discípulos a quienes educar
y enseñar su doctrina

Un día
estaba junto al Lago. El gentío
se agolpaba para oír su palabra.

Ardían las orillas de redes y de peces
recién pescados. Ellos
reparaban las redes
junto a las barcas
Toda la noche habían estado faenando.

De pronto oyeron pronunciar sus nombres
por Aquel que acababa de decir a la gente
palabras encendidas:

Simón, Andrés, Santiago, Juan: Seguidme.

Y lo dejaron todo:
su pobreza, las noches fatigadas,
su torpe proceder. Pero también
su honradez y sus barcas..
Allí los hizo Él destinatarios
de la verdad.

Y les dijo:

*Desde hoy ya no seréis pescadores de peces,
sino de hombres.*

Ellos, entonces, no lo comprendieron:
eran rudos, y todo aprendizaje
necesita su tiempo.

*Simón, hijo de Juan: de hoy en adelante
ya no te llamarás Simón,
sino Cefas. es decir, Piedra.*

Tuyas serán las llaves de mi Reino.

Dime por qué y para qué, Señor:
¿Para que pendan de mi cinto
como piezas inútiles
como las que ahora llevo
o para que les abra
las puertas de los cielos a los pobres,
a los facinerosos,
a las prostitutas?

Cefas no dijo más. Y se quedó pensando
que no es tarea fácil ser pescador de hombres.

Lima, 30-3-2014

NICODEMO

Salir de noche entonces
no entrañaba, Rabbí,
el peligro que entraña en estos tiempos
de saqueos, de robos,
de extorsiones y crímenes.

Ahora, incluso para ir a verte,
hay que hacerlo a escondidas a plena luz
y tomar precauciones.

No esperes que, al amparo de las sombras,
vaya algún Nicodemo a preguntarte
cómo nacer de nuevo.

Tú lo entiendes, Rabbí.
El hombre de hoy no tiene esa clara conciencia
que diferencia el bien del mal.

Y no cree ni acepta el testimonio
de la verdad. Y Tú eres la Verdad.

Es inútil que, como a Nicodemo,
nos pidas que volvamos a nacer
del agua y del Espíritu:
somos demasiado carnales.
Por eso te pregunto:
¿Es cierto que el que no nace de nuevo
no puede ver el Reino de los cielos?
Rabbí, somos nosotros
el milago que te queda por hacer.

Lima, 21-3-201

LA SAMARITANA

Su voz era de púrpura
como aquellos pecados
que llevaba ceñidos a la túnica
por las angostas calles de Sicar
un agrio mediodía.

Él estaba sentado
junto al brocal del pozo de Jacob
dando tiempo a la espera.

Todo luz su cabello nazareno
y un cansancio infinito su mirada.

Se acercó la mujer y lo miró
con sus oscuros ojos de gacela herida
a la hora en que los trigos maduraban,
sedientos, bajo el ciego sol.

Llevaba
el cántaro vacío. Y sus labios,
abrasados de oscuras ardentías
que hombre alguno logro nunca calmar.

Todo había alcanzado
su plenitud tranquila:
el viento, los rebaños,
el verdor derramado en las colinas.

Si tú quisieras darme de beber...

El eco de estas últimas palabras
se perdió por la extensa llanura de Samaria,
con Garizín al fondo

como testigo mudo
de cómo el Hombre hablaba
con palabras de vida a la mujer.

Dormía en lo más hondo
del pozo agua de siglos.

Pero fue Él, el Hombre, quien le dio
agua que brota hasta la vida eterna.

Lima, 21-3-2014



LA MULTIPLICACIÓN DE LOS PANES Y LOS PECES

Aquella tarde no importaba el número exacto de tus seguidores.
Sé que eran incontables.

Lo importante eras Tú cuya mirada fasciaba a la gente. Y sobre todo tus hermosas palabras,
tus sencillas historias sobre el Reino de Dios.

Después de una jornada agotadora por aquellos caminos polvorientos,
“vino el hambre sobre la multitud”
Y no tenían nada que comer.

Me da la sensación de que en el lago no abundaban los peces plateados,
de que dormía el pan en la tahona por falta ya de compradores.

Pero Tú, que eres justo y compasivo, les calmaste las ansias
haciendo de tus manos mar y campo hasta que se saciaron.

No sé qué fue de todo lo sobrante.

Lo que sé es que los pobres no desperdician nada.

Lima, 30-3-2014

LA ADÚLTERA

El seguía, callado, escribiendo en la tierra
signos indescifrables.

La canalla
barbotaba palabras duras como las piedras
que empuñaban sus manos
contra la indefensión.

Y habló Él.

El silencio cubrió amplios recintos
mientras uno tras otro se fueron dispersando
por caminos ocultos
hasta el hosco rincón
de sus negras conciencias.

*-¡Nadie te ha condenado?,
dijo la voz de brisa
donde florecen los milagros.*

Y la voz pecadora respondió honestamente:

*-Nadie, Señor.
-Tampoco yo, mujer.*

Y se encendió el milagro de la tarde.

Lima, 22-3-2014

EL SEMBRADOR

Tras las primeras lluvias,
habían alcanzado su tempero
las tierras labrantías.

Amaneció radiante la mañana
en que salió a sembrar.
Llevaba las alforjas tan colmadas
que el grano se le iba derramando.
Nada podía hacer contra los cuervos
que se los disputaban,
grajeando alborotados, en medio del camino.

El sembrador sabía
que, a veces, cae el grano torpemente
entre las grietas húmedas
de las piedras y brota
tímidamente como regocijo
o leve sueño que se desvanece
a poco nacer.

Luego, con manos en perenne dádiva,
sembró a voleo.
La semilla cayó entre los zarzales
que bordeaban el camino.

Y oyó la voz del Hombre:

El trigo no convive con las zarzas.

Había como un deje divino en su voz.

El resto cayó en tierra barbechada.

Y de nuevo la voz:

De esta última obtendrás abundante cosecha.

Y granó el trigo como había dicho
el Hombre que enseñaba con parábolas.

Lima, 25-3-2014



Este libro se terminó de imprimir
en los talleres gráficos de
Anghelo Manuel Rodríguez Paredes
en el mes de agosto de 2016
Impreso sobre papel bond 75 gr.
Lima - Perú