

# EDUCARE ET COMUNICARE

REVISTA CIENTÍFICA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES

Vol. 2. Ene – Jul. 2014 - I



# EDUCARE ET COMUNICARE

REVISTA CIENTÍFICA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES



## **Educare et Comunicare:**

Es una revista electrónica de investigación científica que presenta artículos selectos en el área de las Humanidades valorando la dignidad de la persona, con el aporte de investigadores peruanos y extranjeros.

**Vol. 2. Enero – Julio del 2014-I**

**ISSN 2312 – 9018**

**ISSN-L 2312 -9018**

## **Director:**

Francisco Reluz Barturén.

## **Comité de Investigación de la Facultad de Humanidades:**

Pedro Chimoy E. – Milton Calopiña A. – Manuel Alayo M. – Araceli Jara C.

## **Comité Científico:**

Nilton Zárate Rengifo (Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima - Perú)

José Saravia Estrada (Universidad Peruana Cayetano Heredia - Perú)

Carmen Vidaurre Guiza (Universidad Femenina del Sagrado Corazón - Perú)

José Requejo Alemán (Universidad Carlos III de Madrid - España)

Alejandro Wiese León (Universidad de Comillas – España)

José Antonio Benito (Universidad de Valladolid – España)

Lurgio Gavilán Sánchez (Universidad Iberoamericana – México)

Alejandro Llinás Zurita (Universidad del Atlántico – Colombia)

Galo Guerrero Jiménez (Universidad Técnica Particular de Loja – Ecuador)

## **Equipo de Edición:**

Luisín Taboada M. - Belén Leyva H. - Cynthia Zavala M. – Cindy Hernández S.

## **Carátula:**

Señor de Sipán. Museo Tumbas Reales, emblema de Lambayeque.

# AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

---

**GRAN CANCELLER:**

Mons. Jesús Moliné Labarta

**VICE GRAN CANCELLER:**

R.P. Carlos Mundaca Guerra

**RECTORADO:**

Dr. Hugo Calienes Bedoya

**VICERRECTORADO ACADÉMICO:**

Dra. Sofía Lavado Huarcaya

**VICERRECTORADO DE PROFESORES  
E INVESTIGACIÓN:**

Dra. Mirtha Flor Cervera Vallejos

**VICERRECTORADO DE ESTUDIANTES:**

Ing. Wilson García Vera

**ADMINISTRACIÓN GENERAL:**

Mg. Carlos Campana Marroquín

**DECANO DE FACULTAD DE HUMANIDADES:**

Mg. Willam Ruiz Coronado

**DIRECTORA DE ESCUELA DE  
EDUCACIÓN:**

Mg. Carmen Gálvez Arenas

**DIRECTOR DE ESCUELA DE  
COMUNICACIÓN:**

Lic. Roberto Chullén Dejo

**DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE  
HUMANIDADES:**

Mg. Pedro Chimoy Esquíves

**DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE  
FILOSOFÍA Y TEOLOGÍA:**

Dr. Elky Segura Gonzáles

# ÍNDICE

---

## EDITORIAL

## ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- Aplicación de una propuesta de contenidos filosóficos para el área Persona, Familia y Relaciones Humanas en las estudiantes de educación secundaria. / **p.7**
- Programa de Cine-Fórum sobre temas de dignidad humana y su influencia en el autoconcepto de los estudiantes. / **p.25**
- Educación de la libertad para el amor en estudiantes universitarios. / **p.39**
- Revalorización de Nietzsche como músico. / **p.55**

## ENSAYOS

- Análisis, terapia y sentido común en Wittgenstein. Homenaje a Edgar Guzmán Jorquera. / **p.74**
- Reflexiones en torno al poder, amistad y sexualidad en la Persona. / **p.82**

## SEMILLERO

- El aborto ¿Solución o problema? Reflexiones de un universitario. / **p.90**

## RECENSIÓN

- Libro: Familias contra corriente / **p.95**

# EDITORIAL

---

Estimada comunidad universitaria, tenemos el grato honor de darles a conocer el segundo número de la revista de investigación de la Facultad de Humanidades, con nuevas secciones y formato buscando el empoderamiento e impacto digital no sólo por la calidad de artículos seleccionados, sino también por una presentación visual más ágil, legible y funcional.

*Educare et Comunicare* ahora cuenta con cuatro secciones: Artículos Científicos, donde se presentan textos de proyectos y resultados de investigaciones, ya sea por obtención de un grado académico o producto de investigaciones científicas de diverso enfoque, tipo y diseño, realizadas por expertos en distintas áreas de las humanidades. También la sección Ensayos, que contienen artículos de libre redacción con temas diversos de actualidad e interés. Una revista de investigación en el ámbito universitario no sería tal si no se incluye a los estudiantes, particularmente de los últimos ciclos de estudios, para ellos está destinada la sección Semilleros; finalmente las Recensiones donde especialistas analizan y comentan libros de alto impacto ya publicados.

Ahora también contamos con la presencia de prestigiosos especialistas nacionales e internacionales que realizan la revisión por pares. A ellos mil gracias por su desinteresado apoyo al servicio de la difusión de la cultura.

Agradecemos también a las autoridades universitarias por su respaldo y su preocupación por promover las investigaciones científicas de profesores y estudiantes de la USAT y de otras latitudes, además de brindar este espacio de difusión electrónica.

Esperamos, apreciada comunidad universitaria nacional e internacional, que los artículos presentados sean de su agrado intelectual y de su interés, y desde ya los invitamos a participar con sus escritos que, sin duda alguna, al estar dispuestos en las redes, las personas de todo el mundo se verán beneficiadas en este aprendizaje mutuo.

Dr. Francisco Reluz Barturén  
Director

# ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

# Aplicación de una propuesta de contenidos filosóficos para el área Persona, Familia y Relaciones Humanas en las estudiantes de educación secundaria

*Application of a proposal for philosophical content area Individual, Family and Human Relations in high school students*

**Gladys Quevedo Campos<sup>1</sup>**  
**Milagros Córdova Huamán<sup>2</sup>**

## RESUMEN

El estudio tiene como finalidad elaborar y aplicar una propuesta de contenidos filosóficos para el desarrollo de las capacidades propuestas por el Diseño Curricular Nacional (DCN) a las estudiantes del 1° y 2° grado de Educación Secundaria de la I. E. Rosa Flores de Oliva, en Chiclayo-Perú. Se tiene como base teórica los aportes de la filosofía realista clásica y personalista con fundamentación metafísica. Se tomó un pre test tipo ensayo cuyo resultado diagnosticó deficiencia en el desarrollo de capacidades, luego se elaboró la propuesta para contribuir a una óptima formación de los educandos, desde su condición personal y edad de los estudiantes, de acuerdo a las exigencias del DCN, que fue aplicada a la población bajo estudio. En la aplicación del post test, con un 50 % de resultado favorable, demuestra la eficacia de la aplicación del programa.

**Palabras Clave:** Filosofía en la escuela. Desarrollo de capacidades. Educación integral.

## ABSTRACT

The study aims to develop and implement a proposal for philosophical content for the development of capacities proposed by the DCN to the students of 1st and 2nd grade of Secondary Education I.E Rosa Flores de Oliva, in Chiclayo, Peru. It has as theoretical basis the contributions of classical realist philosophy and personalist with metaphysical foundation. It took a pretest type test whose result diagnosed deficiency in capacity building, then the proposal was developed to contribute to an optimal training of students, from their personal condition and age of the students, according to the requirements of DCN, which it was applied to the study population. In implementing the post test, with a 50% favorable outcome demonstrates the effectiveness of the implementation of the program.

**Keywords:** Philosophy in school. Capacity building. Integral education.

<sup>1</sup> Educadora en la especialidad de Filosofía y Teología. Docente USAT. Investiga temas de Antropología filosófica. Email: gquevedo@usat.edu.pe.

<sup>2</sup> Educadora en la especialidad de Filosofía y Teología. Docente USAT. Investiga temas de Ética. Email: mcordova@usat.edu.pe

## INTRODUCCIÓN

**L**a persona humana es una unidad bio - psico - espiritual - social; dimensiones que han de ser desarrolladas en el proceso educativo a través del desarrollo de las capacidades superiores pensamiento creativo, crítico, solución de problemas y toma de decisiones; todo ello orientado al desarrollo de lo que más le humaniza a la persona: el amor. Es aquí donde la persona encuentra su plenitud y el verdadero sentido a su vida. Nadie podría llegar a amar sino desarrolla su capacidad intelectual, pues nadie ama lo que no conoce. Para amar, la persona necesita conocer la profundidad del ser personal, es decir, conocer lo que es y lo que puede llegar a ser. Este tipo de conocimiento solo será posible a la luz de la inteligencia, pues ésta es la facultad que nos permite leer "dentro", en el ser mismo; por tanto no bastará con un conocimiento superficial, un conocimiento de las meras apariencias como el conocimiento sensible.

Ciertamente el desarrollo de la inteligencia es básico o fundamental pero la educación no busca solo desarrollar la dimensión cognoscitiva de la persona sino desarrollar la totalidad del ser personal; la persona en todas sus dimensiones; porque "cada persona humana está llamada a ser quien es" (Melendo, 2008). Y esto solo será posible a través de la educación. La persona está llamada a desarrollar las múltiples perfecciones que virtualmente se encierran en su ser, esto es sus potencialidades, que son extraordinarias, que se dan en cada persona de manera única y maravillosamente irrepetible. Por eso, Tomás Melendo (2008), citando a Javier Salinas, escribe: "Educar no es una cuestión de acumulación de conocimientos. Se trata más bien de ayudar a desarrollar armoniosamente todas las dimensiones que cualifican a la persona". Por eso, la educación ha de ser entendida como "evolución, racionalmente conducida, de las facultades específicas del hombre para su perfección y para la formación del carácter" (Blanco, 1930). Pero "lo que forma el carácter, como decía J.S. Mill, no es lo que un niño o niña puede repetir de memoria, sino lo que ellos aprendieron a amar y admirar. Tomás Melendo (2008), siguiendo a Javier Salinas, afirma que "la meta de la educación es el ejercicio de la libertad y la voluntad de comprometerse con aquello que es bueno, noble y justo". Es aquí donde se hace presente la filosofía como un medio eficaz para humanizar a la persona humana propiciando el desarrollo de sus capacidades más personales: la inteligencia y la voluntad. La filosofía le dará respuestas fundamentales a la vida del hombre, le ayudará a tener pleno conocimiento del fin que pretende alcanzar dando un sentido a su actuar. Además la filosofía se preocupa por el deber ser que es una exigencia de todo hombre (Yepes, 2003). La filosofía, al plantear al estudiante la interrogantes fundamentales de la existencia humana - el porqué, el qué, el para qué- le permitirá ejercitar sus facultades intelectuales y solo de esta manera se propiciará el desarrollo tan necesario para su perfeccionamiento.

En la actualidad la mayoría de los jóvenes se han olvidado de plantearse las preguntas fundamentales de la existencia humana. Ya no quieren pensar, ni ejercitar su capacidad reflexiva y crítica, viven aburridos porque no hacen ejercicio de lo más humano que tienen las personas: su capacidad de pensar y como consecuencia de amar. Solo ejercitan sus capacidades sensitivas y afectivas: conocimiento sensible y sentimientos. Por eso, Genara Castillo afirma que lo jóvenes de hoy viven aburridos, a pesar de estar en la flor de su vida. "En los jóvenes la actividad intelectual y volitiva brilla por su ausencia... Sólo se dejan llevar, atendiendo a los reclamos de su propia sensibilidad, del modo cómo me siento, del "me gusta" o "no me gusta", o del reclamo de estímulos externos, frecuentemente



manipuladores... En esa situación no es de extrañar que caiga en el aburrimiento, o en las "depre" de los domingos por la tarde" (Castillo, 2000). Este aburrimiento, no es más que la expresión más clara que los jóvenes de hoy han perdido el sentido de su vida, tal como lo dice Viktor Frank: "La gran enfermedad de nuestro tiempo es la carencia de objetivos, el aburrimiento, la falta de sentido y de propósito".

La pregunta por el sentido de la vida es una pregunta filosófica porque busca una explicación racional a nuestras limitaciones existenciales. Es también una pregunta vital, porque nos afecta en lo más profundo de nuestro ser y por lo mismo no puede dejarnos indiferentes. Es a la luz de la filosofía cómo descubrimos qué somos realmente, por qué somos y para qué somos.

El hombre solo teniendo una respuesta clara a estas preguntas sobre su ser podrá vivir satisfecho espiritualmente, puesto que las necesidades más humanas que deben ser satisfechas son precisamente la necesidad de conocer la verdad y de amar el bien. Pero nadie podrá satisfacer esta segunda necesidad sino satisface la primera y más fundamental. Por eso Juan Pablo II afirma: "Todos los hombres desean saber» y la verdad es el objeto propio de este deseo. Incluso la vida diaria muestra cuán interesado está cada uno en descubrir, más allá de lo conocido de oídas, cómo están verdaderamente las cosas". Ciertamente, el conocimiento no es lo que más perfecciona al hombre, pero se podría decir que es lo primero y más fundamental del hombre. Por eso el conocimiento de la verdad es para Aristóteles y la mayor parte de los grandes filósofos, la perfección más deseada y buscada, es el fin último de la vida humana.

De ahí que sea sumamente necesario el ejercicio de las facultades racionales del hombre orientadas al conocimiento de la realidad. Sobre todo el conocimiento de la realidad en su dimensión más profunda y radical. Ciertamente, el conocimiento no es lo que más perfecciona al hombre, pero se podría decir que es lo primero y más fundamental del hombre. Por eso el conocimiento de la verdad es para Aristóteles y la mayor parte de los grandes filósofos, la perfección más deseada y buscada, es el fin último de la vida humana. De ahí que sea sumamente necesario el ejercicio de las facultades racionales del hombre orientadas al conocimiento de la realidad. Sobre todo el conocimiento de la realidad en su dimensión más profunda y radical.

"El afán de saber es algo natural en el hombre, y su felicidad está ínfimamente relacionada con la sabiduría: ésta le capacita para descubrir el sentido de su vida y actuar correctamente" (Artigas, 1984). Por eso el hombre necesita filosofar para ejercitar sus capacidades racionales y crecer humanamente; sin esta actividad, el hombre se deshumanizará y será cada vez menos autónomo porque aprenderá a pensar por sí mismo y evitará que otros piensen por sí. La filosofía Impide que se deje influenciar fácilmente por las opiniones del ambiente, por la moda, con convicciones serias y profundas, por tal motivo se le ha reconocido una función sapiencial. En consecuencia, el objetivo fundamental de la filosofía es enseñarnos a pensar, a discurrir con la cabeza, a formar criterio, a tener espíritu crítico y, por tanto, a tener personalidad, a saber discutir con argumentos, a formar a la persona con apertura a la verdad. La filosofía, además, puede ayudar a la formación de personas con una peculiar concepción de la vida, con un criterio correcto de actuar.

En el diseño curricular nacional peruano no se ha tenido en cuenta contenidos filosóficos en ninguna de las áreas curriculares. Existen algunos temas relacionadas con la persona humana, la familia y la sociedad, pero se exige que todos sean tratados desde los aportes de las ciencias sociales que son ciencias particulares y que solo se quedan en el estudio superficial de la realidad, puesto que utilizan solo un método experimental y, por tanto, su objeto de estudio se reduce solo a lo captado por los

sentidos; olvidándose de la realidad profunda del ser humano. Han llegado a negar el valor de la filosofía en el estudio de la realidad humana y además se han olvidado que es el nivel más elevado del conocimiento humano natural, que ejerce una función rectora con respecto al conocimiento de las ciencias particulares.

En la actualidad se está negando el valor del estudio de la filosofía, llegando a pensar que estudiar filosofía es una pérdida de tiempo, por considerarla como inútil para la satisfacción de las necesidades materiales, ya que lo que más importa a los hombres de hoy es solo su dimensión material, por su concepción reduccionista de la persona humana, donde prima una visión pragmática y tecnocrática. Por eso, se ha llegado a quitar la asignatura de filosofía de muchos diseños curriculares de educación media y de muchos planes de estudios de carreras universitarias, por considerarla innecesaria y banal. Por esta razón es necesario introducir contenidos filosóficos dentro del área de Persona, familia y Relaciones humanas en el nivel secundario ya que existen escasos contenidos que favorecen el desarrollo de las capacidades en el componente filosófico. En consecuencia, esta investigación busca cubrir el vacío que se observa en dicha área; a diferencia de otras investigaciones que han llegado a proponer contenidos, esta investigación pretende no solo proponer sino también la aplicación de nuevos contenidos que den respuestas a lo que pretende la educación: el perfeccionamiento de la persona.

En la presente investigación se ha partido de la siguiente formulación del problema: ¿Cómo influye la aplicación de un programa de contenidos filosóficos del área de Persona, Familia y Relaciones Humanas en el desarrollo de las capacidades propuestas en el D.C.N. en los estudiantes de 1° y 2° grado del nivel Secundario de la I.E Rosa Flores de Oliva" de Chiclayo, en el año 2009?

Se planteó como hipótesis: "El programa de contenidos filosóficos del área de Persona, Familia y Relaciones Humanas influye significativamente en el desarrollo de las capacidades propuestas en el D.C.N. en los estudiantes de 1° y 2° grado del nivel Secundario de la I.E "Rosa Flores de Oliva" de Chiclayo, en el año 2009".

Se formuló el siguiente objetivo general: Demostrar la eficacia de la aplicación de un programa de contenidos filosóficos en el área de Persona, Familia y Relaciones Humanas para el desarrollo de las capacidades propuestas en el D.C.N. en los estudiantes de 1° y 2° grado del nivel Secundario de la I.E "Rosa Flores de Oliva". Y como objetivos específicos: Determinar el nivel de desarrollo de las capacidades del área de Persona Familia y Relaciones Humanas antes de la aplicación del programa; diseñar un programa de contenidos filosóficos en el área propuesta; aplicar el programa diseñado; determinar el nivel de desarrollo después de su aplicación; finalmente, demostrar la importancia de la filosofía para el desarrollo de las capacidades de toda persona.

## **METODOLOGÍA**

### **Tipo de estudio y diseño de contrastación de hipótesis**

El presente trabajo de investigación es de tipo cuasi experimental, porque el grupo experimental ha recibido la influencia de la variable independiente y el grupo control no ha recibido este estímulo. La evaluación se hace en ambos grupos, antes (pre- test) y después (post- test) de aplicar la variable independiente (estímulo). Al final se comparan los resultados previos y posteriores de cada grupo; y luego entre grupos para valorar los resultados. El diagrama de este diseño es el siguiente:

|                    |       |   |    |
|--------------------|-------|---|----|
| Grupo experimental | 01    | x | 02 |
|                    | ----- |   |    |
| Grupo control      | 03    |   | 04 |

### Población y muestra

El tamaño de la población es de 271 estudiantes de primer grado y 202 estudiantes de segundo grado del nivel secundario de la I.E. "Rosa Flores de Oliva". Se presenta a continuación el cuadro que muestra el total de alumnos de la población:

#### PRIMER GRADO

| Secciones    | Sexo       |            | TOTAL      |
|--------------|------------|------------|------------|
|              | Masculino  | Femenino   |            |
| A            |            | 45         | 45         |
| B            |            | 32         | 32         |
| C            |            | 30         | 30         |
| D            |            | 42         | 42         |
| E            | 30         |            | 30         |
| F            | 30         |            | 30         |
| G            | 32         |            | 32         |
| H            | 30         |            | 30         |
| <b>TOTAL</b> | <b>122</b> | <b>149</b> | <b>271</b> |

Tabla 1: Población del 1er grado de secundaria. Fuente: Elaboración propia

#### SEGUNDO GRADO

| Secciones    | Sexo      |            | TOTAL      |
|--------------|-----------|------------|------------|
|              | Masculino | Femenino   |            |
| A            |           | 41         | 41         |
| B            |           | 41         | 41         |
| C            |           | 40         | 40         |
| D            |           | 40         | 40         |
| E            |           | 40         | 40         |
| <b>TOTAL</b> |           | <b>202</b> | <b>202</b> |

Tabla 2: Población del 2do grado de secundaria. Fuente: Elaboración propia

De dicha población se ha extraerá una muestra de 87 estudiantes que corresponde a dos secciones de primero; asimismo una muestra de 81 estudiantes de dos secciones de segundo; de las cuales una será el grupo experimental (se les aplicará el programa), y el otro el grupo control.

La I.E "Rosa Flores de Oliva" está ubicada en la Av. Salaverry cuenta con un total de 1230 estudiantes (varones y mujeres) repartidos en los cinco grados de educación secundaria de primero a quinto en dos turnos: mañana y tarde. La mayoría de los estudiantes viven en los alrededores de la I.E y son de escasos recursos económicos.

### **Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Las técnicas utilizadas en la investigación fueron de gabinete y de campo. La técnica de gabinete empleada fue la del fichaje y en las técnicas de campo tenemos al test o prueba escrita tipo desarrollo.

### **Plan de procesamiento para análisis de datos**

Para procesar la información se ha utilizado la prueba de hipótesis referente a las medias de dos poblaciones  $\mu_1 - \mu_2$ ,  $\sigma_1^2 = \sigma_2^2 = \sigma^2$  para expresar de manera eficaz y objetiva los resultados de la aplicación y medir su eficacia.

## **RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

### **Nivel de desarrollo de las capacidades del área Persona, Familia y Relaciones Humanas, antes de la aplicación del programa diseñado.**

Estando el Grupo Control (GC) conformado por dos grados: 1° "D" con 42 estudiantes y 2 "D" con 40 estudiantes y el Grupo Experimental (GE) 1° "A" con 45 estudiantes y 2 "A" con 40 estudiantes de la Institución Educativa "Rosa Flores de Oliva" a las que se les aplicó un pre test y un post test para medir el grado de desarrollo de las capacidades propuestas por el DCN en el área Persona, Familia y Relaciones Humanas, mostramos a continuación los resultados expresados en tablas y gráficos estadísticos de cada grado respectivamente.

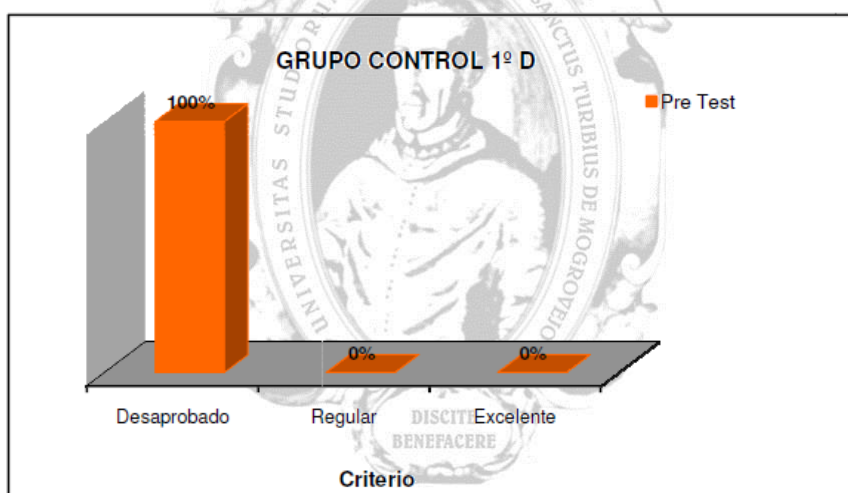
## Grupo control (GC)

Tabla N° 01

| Rango         | Pre Test (GC) |                   |      |
|---------------|---------------|-------------------|------|
|               | Criterio      | N° de Estudiantes | %    |
| 0 a 10        | Desaprobado   | 42                | 100% |
| 11 a 15       | Regular       | 0                 | 0%   |
| 16 a 20       | Excelente     | 0                 | 0%   |
| Total general |               | 42                | 100% |

Gráfico N° 01

### Resultados Obtenidos de la Aplicación del Pre Test Al Grupo Control



Fuente: Test aplicado por el investigador.

El gráfico N° 01 muestra los resultados del pre test aplicado a las estudiantes del 1º "D" de Educación Secundaria, que conforman el Grupo Control, en el cual se demostró que el 100% de las estudiantes presentaron una gran deficiencia en el desarrollo de las capacidades del área de PFRH propuestas por el DCN.

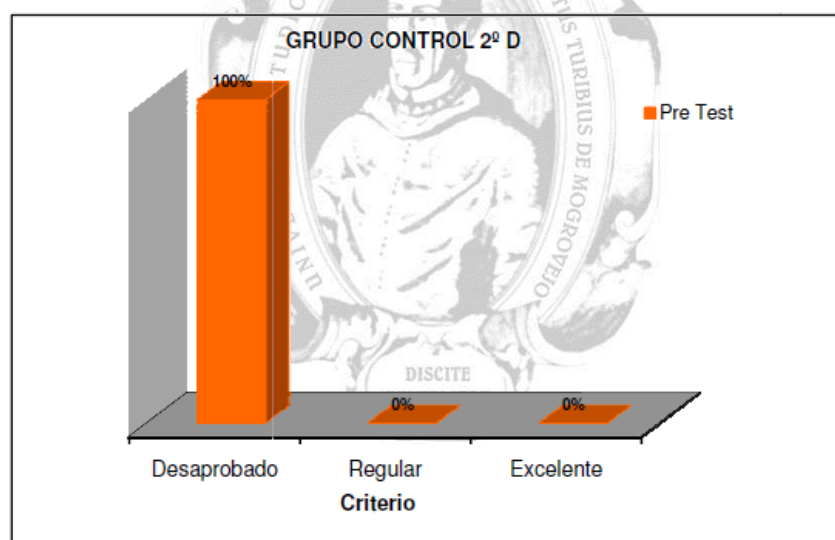
Tabla N° 02

Resultados obtenidos del pre test aplicado a los estudiantes que conforman el Grupo Control (2° "D") expresados de forma cuantitativa

| Rango                | Pre Test (GC) |                   |      |
|----------------------|---------------|-------------------|------|
|                      | Criterio      | N° de Estudiantes | %    |
| 0 a 10               | Desaprobado   | 40                | 100% |
| 11 a 15              | Regular       | 0                 | 0%   |
| 16 a 20              | Excelente     | 0                 | 0%   |
| <b>Total general</b> |               | 40                | 100% |

Gráfico N° 2

Resultados de la aplicación del pre test al grupo control



Fuente: Test aplicado por el investigador.

El gráfico n° 02 muestra los resultados del pre test aplicado a las estudiantes del 2° "D" de Educación Secundaria, que conforman el Grupo Control, en el cual se demostró que el 100% de las estudiantes presentaron una gran deficiencia en el desarrollo de las capacidades del área de PFRH propuestas por el DCN.

## Grupo Experimental (GE):

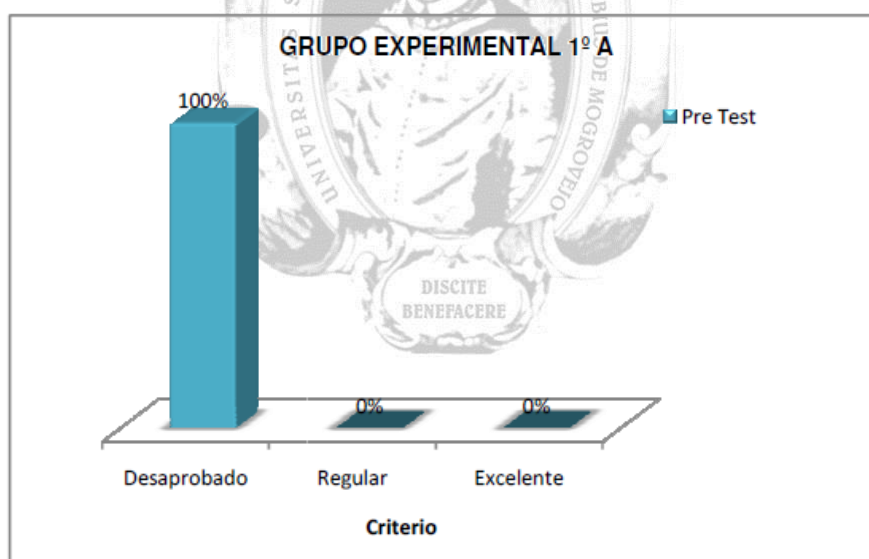
Tabla N° 03

Resultados de la aplicación del pre test a las estudiantes que conforman el grupo experimental de 1° "A" expresados de forma cuantitativa.

| Rango         | Pre Test (GC) |                   |      |
|---------------|---------------|-------------------|------|
|               | Criterio      | N° de Estudiantes | %    |
| 0 a 10        | Desaprobado   | 45                | 100% |
| 11 a 15       | Regular       | 0                 | 0%   |
| 16 a 20       | Excelente     | 0                 | 0%   |
| Total general |               | 45                | 100% |

Gráfico N° 03

Resultados de la aplicación del Pre Test al Grupo Experimental



Fuente: Test aplicado por el investigador.

El gráfico n° 03 muestra los resultados de la aplicación del pre test a las estudiantes del 1° "A" de Educación Secundaria, que conformaron el grupo experimental, donde se demostró que el 100% de las estudiantes tenían una gran deficiencia en el desarrollo de las capacidades del área de PFRH propuestas por el DCN.

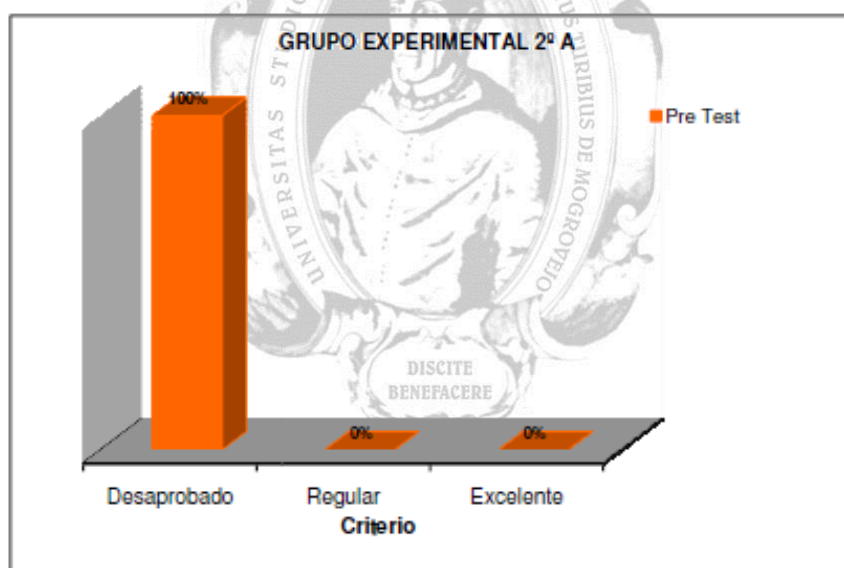
Tabla N° 04

Resultados de la aplicación del pre test a las estudiantes que conforman el grupo experimental de 2° "A" expresados de forma cuantitativa

| Rango                | Pre Test (GC) |                   |      |
|----------------------|---------------|-------------------|------|
|                      | Criterio      | N° de Estudiantes | %    |
| 0 a 10               | Desaprobado   | 40                | 100% |
| 11 a 15              | Regular       | 0                 | 0%   |
| 16 a 20              | Excelente     | 0                 | 0%   |
| <b>Total general</b> |               | 40                | 100% |

Gráfico N° 04

Resultados de la Aplicación del Pre Test al Grupo Experimental



Fuente: Test aplicado por el investigador.

El gráfico n° 04 muestra los resultados de la aplicación del pre test a las estudiantes del 2° "A" de Educación Secundaria, que conformaron el grupo experimental, donde se demostró que el 100% de las estudiantes tenían una gran deficiencia en el desarrollo de las capacidades del área de PFRH propuestas por el DCN.



## Grupo Control (GC)/Grupo Experimental (GE)

A continuación se presenta el análisis estadístico que muestra el nivel de desarrollo de las capacidades propuestas por el DCN, en el área de PFRH, en ambos grupos, diagnosticado a través de la aplicación del pre test, lo cual permitirá comparar los resultados obtenidos.

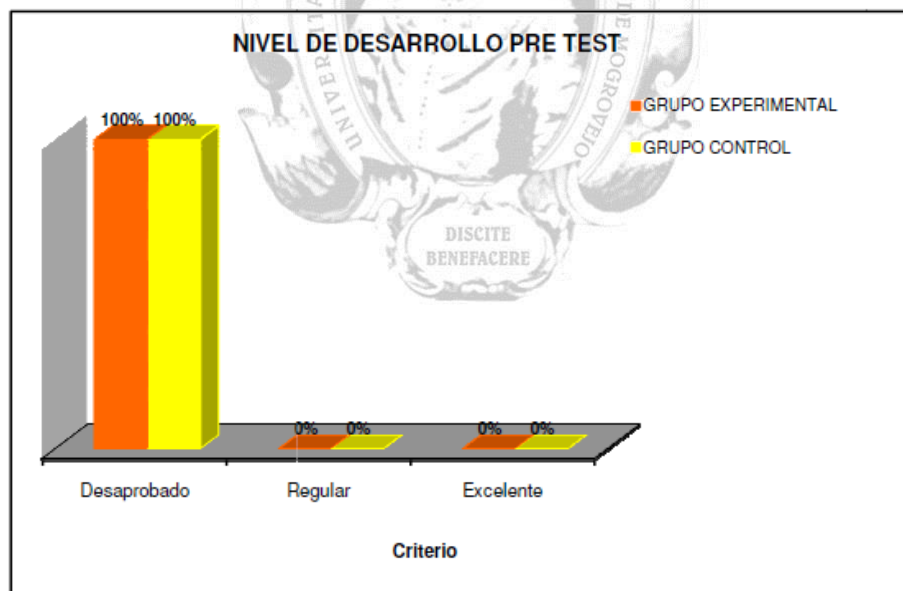
**Tabla N° 05**

**Datos obtenidos de la aplicación del pre test al Grupo experimental y el grupo control de 1° grado, expresados de forma cuantitativa**

| Rango   | Criterio      | GRUPO EXPERIMENTAL |      | GRUPO CONTROL     |      |
|---------|---------------|--------------------|------|-------------------|------|
|         |               | Pre Test           |      | Pre Test          |      |
|         |               | N° de Estudiantes  | %    | N° de Estudiantes | %    |
| 0 a 10  | Desaprobado   | 45                 | 100% | 42                | 100% |
| 11 a 15 | Regular       | 0                  | 0%   | 0                 | 0%   |
| 16 a 20 | Excelente     | 0                  | 0%   | 0                 | 0%   |
|         | Total general | 45                 |      | 42                |      |

**Gráfico N° 05**

**Resultados obtenidos de la Aplicación del Pre Test al Grupo Experimental y Grupo Control**

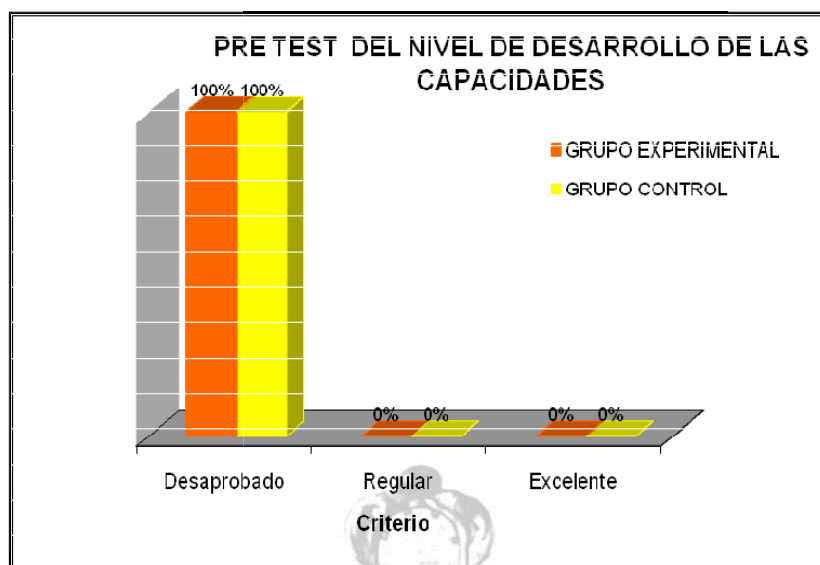


Fuente: Test aplicado por el investigador

El gráfico N° 5 muestra un bajo nivel de desarrollo de las capacidades del área de PFRH, tanto en las estudiantes de 1° "A" (GE) y 1° "D" (GC) diagnosticado a través de la aplicación del pre test. Lo que significa que no ha habido diferencias en el desarrollo de las capacidades en ambos grupos, antes de la aplicación del Estímulo.

**Gráfico N° 06**

**Resultados obtenidos de la aplicación del pre test al grupo experimental y grupo control**



Fuente: Test aplicado por el investigador

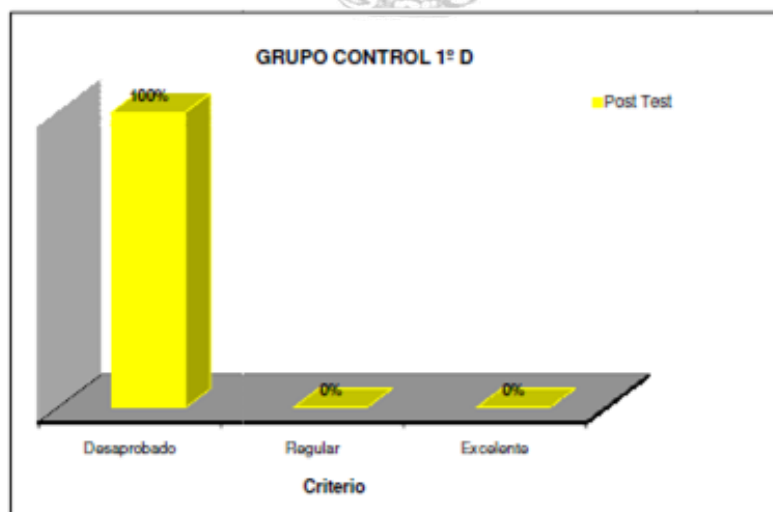
El gráfico N° 6 muestra un bajo nivel de desarrollo de las capacidades del área de PFRH, tanto en las estudiantes de 2° “A” (GE) y 2° “D” (GC) diagnosticado a través de la aplicación del pre test. Lo que significa que no ha habido diferencias en el desarrollo de las capacidades en ambos grupos, antes de la aplicación del estímulo.

**Nivel de desarrollo de las capacidades del área de PFRH después de la aplicación del programa diseñado**

**Grupo Control (GC)**

**Gráfico N° 07**

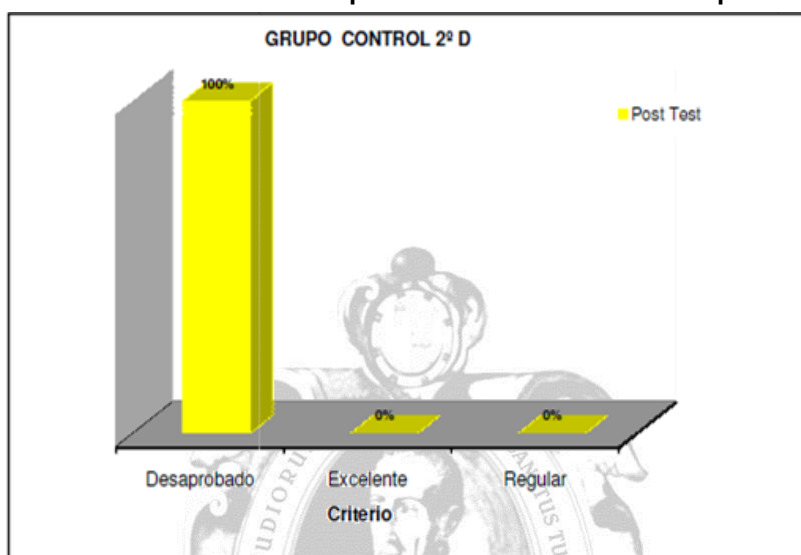
**Resultados obtenidos de la aplicación del post test al grupo control**



Fuente: Test aplicado por el investigador.

El gráfico n° 07 muestra los resultados del pos test aplicado a las estudiantes del GC, observándose que el 100% de las estudiantes mostraron una gran deficiencia en el desarrollo de las capacidades del área de PFRH propuestas por el DCN. Lo que indica que no ha habido progreso en el desarrollo de sus capacidades intelectuales con el desarrollo de los contenidos propuestas por el DCN para el área señalada.

**Gráfico N° 08**  
**Resultados Obtenidos de la Aplicación del Post Test al Grupo Control**



El gráfico n° 08 muestra los resultados del pos test aplicado a las estudiantes del GC, observándose que el 100% de las estudiantes mostraron una gran deficiencia en el desarrollo de las capacidades del área de PFRH propuestas por el DCN. Lo que indica que no ha habido progreso en el desarrollo de sus capacidades intelectuales con el desarrollo de los contenidos propuestas por el DCN para el área señalada.

**Grupo Experimental (GE)**

**Tabla N° 09**

**Resultados de la aplicación del post test a las estudiantes de 1º "A" de Educación Secundaria de la I.E. "Rosa Flores de Oliva"; que conforman el grupo experimental; expresados de forma cuantitativa**

| Rango                | Post Test   |                   |       |
|----------------------|-------------|-------------------|-------|
|                      | Criterio    | N° de Estudiantes | %     |
| 0 a 10               | Desaprobado | 22                | 48.9% |
| 11 a 15              | Regular     | 15                | 33.3% |
| 16 a 20              | Excelente   | 8                 | 17.8% |
| <b>Total general</b> |             | 45                | 100%  |

La tabla n° 09 muestra los resultados de la aplicación del Post test a las estudiantes que conformaron el Grupo experimental, en donde se ha determinado que más del 50% de las estudiantes han desarrollado las capacidades del área de PFRH propuestas por el DCN; donde el 18% han obtenido nota aprobatoria que oscilan entre 16 – 20, que cualitativamente equivale a un desarrollo excelente de las capacidades; así mismo el 33% han obtenido nota aprobatoria que oscilan entre 11 – 15, que cualitativamente equivale a un desarrollo regular de las capacidades mencionadas. Esto significa que el programa diseñado con los nuevos contenidos filosóficos han desarrollado eficientemente las capacidades del área de PFRH propuestas por el DCN experimental.

**Tabla N° 10**

**Resultados de la aplicación del post test a las estudiantes de 2° “A” de Educación Secundaria de la I.E. “Rosa Flores de Oliva”; que conforman el grupo experimental; expresados de forma cuantitativa**

| Rango                | Grupo Experimental 2° A Post Test |                   |        |
|----------------------|-----------------------------------|-------------------|--------|
|                      | Criterio                          | N° de Estudiantes | %      |
| 0 a 10               | Desaprobado                       | 22                | 52.4 % |
| 11 a 15              | Regular                           | 2                 | 4.8%   |
| 16 a 20              | Excelente                         | 18                | 42.8 % |
| <b>Total general</b> |                                   | 42                | 100%   |

La tabla n° 10 muestra los resultados de la aplicación del Post test a las estudiantes que conformaron el Grupo experimental, en donde se ha determinado que el 50% de las estudiantes han desarrollado las capacidades del área de PFRH propuestas por el DCN; donde el 5% han obtenido nota aprobatoria que oscilan entre 16 – 20, que cualitativamente equivale a un desarrollo excelente de las capacidades; así mismo el 45% han obtenido nota aprobatoria que oscilan entre 11 – 15, que cualitativamente equivale a un desarrollo regular de las capacidades mencionadas.

Esto significa que el programa diseñado con los nuevos contenidos filosóficos han desarrollado eficientemente las capacidades del área de PFRH propuestas por el DCN en los estudiantes que conformaron el grupo experimental.

## Grupo Control (GC)/ Grupo Experimental (GE)

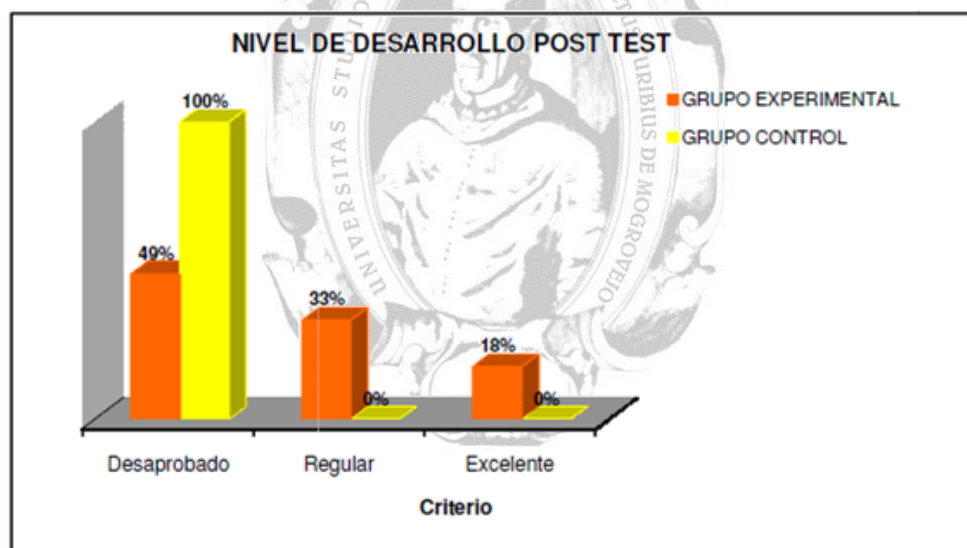
Tabla N°11

Comparación de los resultados de la aplicación del post test al Grupo control y Grupo experimental en 1° grado del nivel secundario

| Rango   | Criterio      | GRUPO EXPERIMENTAL |     | GRUPO CONTROL     |      |
|---------|---------------|--------------------|-----|-------------------|------|
|         |               | Pre Test           |     | Pre Test          |      |
|         |               | N° de Estudiantes  | %   | N° de Estudiantes | %    |
| 0 a 10  | Desaprobado   | 22                 | 49% | 42                | 100% |
| 11 a 15 | Regular       | 0                  | 0%  | 0                 | 0%   |
| 16 a 20 | Excelente     | 15                 | 33% | 0                 | 0%   |
|         | Total general | 45                 |     | 42                |      |

Gráfico N°11

Resultados Obtenidos de la Aplicación del Post Test al Grupo Experimental y Grupo Control



El gráfico n° 11 muestra una comparación realizada entre los resultados obtenidos en la aplicación del post test al Grupo Control y al Grupo experimental, del 1° grado de secundaria, donde se puede observar un alto nivel de desarrollo de las capacidades propuestas por el DCN, en las estudiantes que conformaron el G.E., en comparación al G.C, que siguió mostrando el mismo nivel de desarrollo de las capacidades como en el pre test; demostrando que la aplicación del programa de contenidos filosóficos ha sido eficaz.

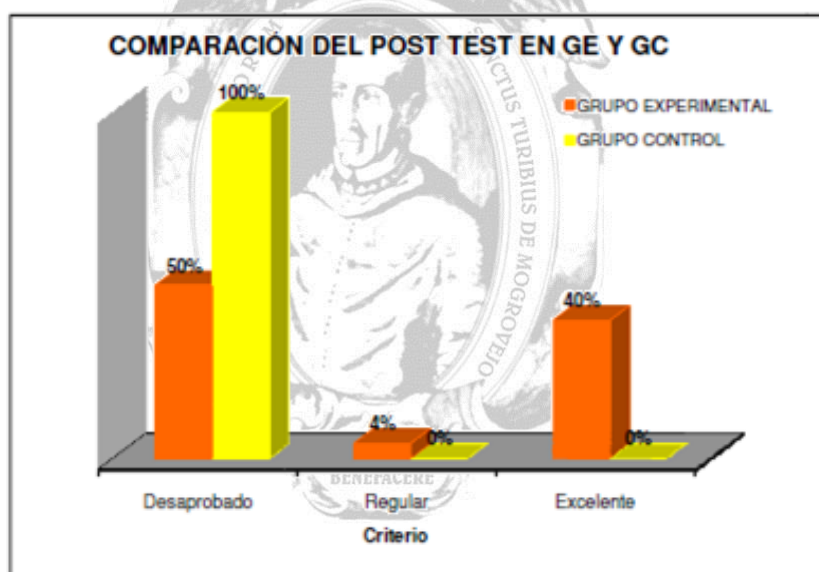
Tabla N° 12

Comparación de los resultados de la aplicación del post test al Grupo control y Grupo experimental en 2° grado del nivel secundario

| Rango   | Criterio      | GRUPO EXPERIMENTAL |      | GRUPO CONTROL     |     |
|---------|---------------|--------------------|------|-------------------|-----|
|         |               | Pre Test           |      | Pre Test          |     |
|         |               | N° de Estudiantes  | %    | N° de Estudiantes | %   |
| 0 a 10  | Desaprobado   | 40                 | 100% | 20                | 50% |
| 11 a 15 | Regular       | 0                  | 0%   | 18                | 10% |
| 16 a 20 | Excelente     | 0                  | 0%   | 2                 | 5%  |
|         | Total general | 40                 |      | 40                |     |

GRÁFICO N°12

Resultados Obtenidos de la Aplicación del Post Test al Grupo Experimental y Grupo Control



Fuente: Test aplicado por el investigador.

El gráfico n° 12 muestra una comparación realizada entre los resultados obtenidos en la aplicación del post test al Grupo Control y al grupo experimental del 2° grado de secundaria, donde se puede observar un alto nivel de desarrollo de las capacidades propuestas por el DCN, en las estudiantes que conformaron el G.E., en comparación al G.C, que siguió mostrando el mismo nivel de desarrollo de las capacidades como en el pre test; demostrando que la aplicación del programa de contenidos filosóficos ha sido eficaz.

## CONCLUSIONES

El programa de contenidos filosóficos aplicado a las estudiantes del 1° y 2° grado de educación secundaria de la I.E "Rosa Flores de Oliva" ha resultado eficaz para desarrollar las capacidades propuestas por el DCN, en el área de Persona, Familia y Relaciones Humanas. El nivel de desarrollo de las capacidades obtenido antes de la aplicación del programa ha sido deficiente en ambos grados, según los resultados del test aplicado; donde se muestra que el 100% de los estudiantes tanto el GC como el GE salieron desaprobados.

El programa de contenidos filosóficos se diseñó desde un enfoque filosófico humanista cristiano, utilizando una metodología activa; y se aplicó durante el año escolar 2009 con las estudiantes del 1° y 2° grado de educación secundaria de la I. E. Rosa Flores de Oliva de Chiclayo. El nivel de desarrollo de las capacidades en 1° grado después de la aplicación del programa ha sido significativo en el GE (1° A), mostrándose que el 51% de las estudiantes salieron con nota aprobatoria; mientras que el 100% de las estudiantes del GC (1° D) salieron desaprobadas. En 2° grado después de la aplicación del programa se obtuvo un resultado eficaz mostrándose que el 50% de las estudiantes del GE (2° A) salieron con nota aprobatoria; mientras que el 100% de las estudiantes del GC (2° D) salieron desaprobadas; notándose una gran diferencia entre ambos grupos.

Se puede afirmar que la filosofía resulta ser de suma importancia para el desarrollo de las capacidades del estudiante, favoreciendo en gran medida el logro del fin general de la educación: el perfeccionamiento integral de la persona humana.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abilio, G (2007). Por la huellas de la Pedagogía del Padre Tomás Morales, un idealista con los pies en la tierra. Madrid: FUE.
- Altarejos, F; Naval, C. (2004). Filosofía de la Educación. Pamplona: EUNSA.
- Carrillo, F (1988). Cómo hacer la Tesis y el trabajo de investigación universitario. Lima: Horizonte.
- Castillo, G (2000). Hacia el conocimiento de uno mismo. Piura: UDEP.
- Chiroque, S (2004). Currículo: una herramienta del maestro y del educando. Perú: Fargraf.
- Coll, C (1991). Psicología y Currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. España: Paidós.
- Gimeno, J (1998). Principios de pedagogía sistemática. Madrid: Rialp.
- Giovanni, M. (2003). Nuevos fundamentos para la transformación curricular a propósito de los estándares. Colombia: Magisterio.
- Gómez, M (1998). Una Pedagogía para el hombre de hoy. Madrid: FUE.
- Ley General de Educación y sus Reglamentos (2007). Perú: MV Fénix.
- Martínez, E (2004). Ser y Educar. Fundamentos de pedagogía tomista. Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Melendo, T (1999). Las dimensiones de la persona. Madrid: Palabra.
- Melendo, T (2002). Solución: La familia. Madrid: Palabra.
- Melendo, T (2008). Todos educamos mal... Pero unos peor que otros. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

- Ministerio de Educación (2005) Diseño Curricular Nacional (DCN). Lima: Talleres gráfico de Metro Color.
- Morales, T (1998). El Ovillo de Ariadna. Madrid: Encuentro.
- Morales, T (1983). Tesoro Escondido. Madrid: Ediciones Cruzadas de Santa María.
- Pérez, P (2000). Psicología educativa. Piura: UDEP.
- Sierra, R (1996). Tesis doctorales de investigación científica. España: Paraninfo.
- Wojtyla, K (2004). Mensaje a los Jóvenes. España.
- Yarza, I (1983). Historia de la filosofía antigua. Pamplona: EUNSA.
- Yepes, R (2003). Fundamentos de antropología. Pamplona: EUNSA.
- Alberca, M (2006). ¿Qué valor le estamos dando a la Filosofía? Recuperado de <http://www.vozalmundo.com/profile.php?id=218> el 28 de Junio de 2008.
- Lobato, A (n.d). La persona en Santo Tomás de Aquino. Recuperado de: <http://twww.feyrazon.org/Lobatopersona.htm> - 83k el 27 de octubre, 2007
- Nubiola, J (2007). La importancia de pensar, recuperado de: [http://www.filosofia.mx/index.php?/perse/archivos/la importancia de pensar](http://www.filosofia.mx/index.php?/perse/archivos/la%20importancia%20de%20pensar) el 15 de Diciembre de 2009.





## Programa de Cine-Fórum sobre temas de dignidad humana y su influencia en el autoconcepto de los estudiantes

---

*Cine-Forum program on issues of human dignity and its influence on students' self-concept*

**Ana García Chunga<sup>3</sup>**  
**Eduar Ramírez Carrasco<sup>4</sup>**

### RESUMEN

Esta investigación demuestra la eficacia de la aplicación de un programa de cine fórum con contenidos sobre dignidad humana para mejorar el nivel de autoconcepto de las estudiantes del 3º grado de educación secundaria de la I.E. "María de Lourdes-Pomalca". Es una investigación de tipo cuantitativo, nivel cuasi experimental con diseño pre test y pos test, con grupo control. Primero se aplicó un pre test a ambos grupos con el fin de conocer el nivel del autoconcepto de las estudiantes que conformaron la población de estudio. Luego, se diseñó y aplicó un programa de cine fórum con contenidos de la dignidad humana en el área de persona, familia y relaciones humanas, con las estudiantes que conformaron el grupo experimental, mientras tanto, el grupo control siguió desarrollando las actividades del área mencionada, utilizando la metodología tradicional. Al final del programa se volvió a evaluar a las estudiantes, aplicándoles el post test con el fin de determinar la eficacia del programa.

**Palabras Clave:** Cine fórum. Dignidad humana. Autoconcepto.

### ABSTRACT

This research has been conducted in order to demonstrate the effectiveness of the implementation of a program of film forum with contents of human dignity to improve the level of self-concept of students of the 3rd grade of secondary education IE. "Maria de Lourdes-Pomalca". It is a quantitative research, quasi experimental level with pretest posttest design with control group. Therefore first test (pretest) to both groups (EG and CG) in order to meet the level of self-concept of students who formed the study population was applied. Then, we designed and implemented a program of film forum with contents of human dignity in the area of individual, family and human relations with the students who made up the experimental group, while the control group continued to develop the activities of the said area using the traditional methodology. At the end of the program will be reassessed to the students, applying the test in order to determine the effectiveness of their training program.

**Keywords:** Film Forum. Human Dignity. Self-concept.

---

<sup>3</sup> Educadora en la especialidad de Filosofía y Teología, USAT. Investiga sobre pedagogía interactiva.

<sup>4</sup> Educador en la especialidad de Filosofía y Teología, USAT. Maestría en TIC'S. Investiga sobre influencias de la educación tecnológica en el desarrollo del pensamiento crítico de escolares.

## INTRODUCCIÓN

**E**l hombre es alguien, no algo, ni sólo un individuo de un colectivo, sino un ser personal, único e irrepetible, con dignidad, por el sólo hecho de existir; no tanto por sus dotes intelectuales, físicos o de cualquier tipo, sólo por ser hombre.

Así lo afirma Cardona (1987): Este hombre es hombre porque tiene la naturaleza humana. Es este hombre porque esa naturaleza humana está individuada en cuanto la forma substancial (el alma) informa una materia cuantitativamente determinada y así distinta. Pero en definitiva este hombre es porque tiene acto de ser, por el que esta naturaleza humana subsiste realmente y es sujeto de su vida y de sus actos, y es “alguien delante de Dios”, es persona.

Decir delante de Dios indica que no se trata de un ser aislado o autónomo, irresponsable, desgarrado, o arrojado a la existencia, o absurdo, sino que su relación fundamental es situarse cara a cara con Dios; o dicho de otro modo, como dos seres libres que se piden mutuamente amor, el hombre desde el tiempo y la historia y Dios en su eternidad. Por tanto, de aquí se deduce la dignidad del ser personal humano, que a su vez es la causa de la dignidad de su obrar, reflejado en su autonomía, responsabilidad, magnanimidad; la misma que le lleva al hombre a realizar grandes obras o proyectos en beneficio de los demás. Por otro lado, observamos que el mundo contemporáneo se caracteriza por los avances y descubrimientos científicos que está logrando el hombre y que lo está poniendo al beneficio de la humanidad, sobre todo en el ámbito de las ciencias de la salud como en las comunicaciones. Este fenómeno ha creado en la conciencia del hombre un poder que le hace creerse dios para sí mismo, olvidándose de su origen y su destino real.

Asimismo, la existencia humana para muchas personas se ha reducido solo a buscar la mayor comodidad, los placeres más intensos. En el fondo de esta realidad está predominando concepciones reduccionistas de la persona, donde solo se tiene en cuenta su dimensión material o biológica, olvidándose de la dimensión espiritual de su ser, que constituye la raíz de su dignidad humana; o también por concepciones racionalistas, donde se reduce a la persona humana solo a actividad intelectual o pensamiento. De lo afirmado, se deduce, por tanto, dos concepciones extremistas en torno a la persona: por un lado la sobrevaloración del ser humano, llegando a creerse, dios para sí mismo; por todo el avance de la ciencia y la tecnología que ha logrado. Y la otra es reducir a la persona solo a su dimensión sensible, cuantificable y medible; que no es más que una posición positivista de la ciencia.

Estas concepciones reduccionistas han generado que muchos adolescentes en la actualidad desconozcan la grandeza o excelencia de su ser y de su obrar; por tal motivo han asumido actitudes muy contrarias a la nobleza de su ser personal como consecuencia. O también adolescentes que no tienen un conocimiento realista de su ser, llegando a concebirse como seres supremos, totalmente independientes de los demás, especialmente de su Creador.

Al conocimiento o reconocimiento de la excelencia del ser personal que puede tener el hombre de sí mismo, la psicología lo denomina autoconcepto. Purkey, citado por Gonzáles y otros (1997) definen que el autoconcepto “es un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente”. Según Loperena, (2008) en una Revista Interinstitucional de Investigación Educativa, nos manifiesta que las diferentes teorías psicológicas acerca del autoconcepto coinciden en que es una construcción propia del individuo,

que se forma mediante la interacción de éste con su entorno y de las experiencias positivas y negativas que internaliza en sus dimensiones: física, afectiva, intelectual y social.

De acuerdo con Tamayo (1982) citado por Camacho, I. (2002) manifiesta que el autoconcepto se forma con base en las percepciones y representaciones sociales significativas, al estar en permanente proceso de cambio para adaptarse a las exigencias del medio y de las personas (funciona como un espejo), el individuo se descubre, se estructura y se reconoce, a partir de la percepción de las reacciones y juicios emitidos por los demás, el niño conoce lo que se espera de él y lo compara con su propia conducta. Por este motivo, los educadores (padres y maestros) deben brindar a los niños y adolescentes los medios más adecuados para descubrir la maravillosa realidad que encierran en su ser. Sin embargo, se observa que varios padres de familia en la actualidad realizan muchos actos, sea de obra o de palabra, que influyen en la formación de su autoconcepto. Veamos algunos casos que se observan en la familia, según entrevistas con los estudiantes de una institución educativa de Chiclayo:

- Padres que corrigen violentamente a sus hijos, utilizando expresiones como: “no sirves para nada”, “eres un inútil”, “solo para comer sirves”, “tal vez hagas algo bueno” “mejor no hubieras nacido”, “el mundo estaría mejor sin ti”.
- Padres indiferentes con sus hijos, donde dan a entender que no son lo suficientemente valiosos como para prestarles la atención que se merecen.
- Padres que hacen comparaciones despectivas entre sus hijos, donde se resalta una cualidad de un hijo en desmedro del otro.
- Hermanos que se comparan permanentemente, creyéndose mejor que los otros, en todos los aspectos.
- Hermanos que se insultan de manera muy cruel, resaltando sus defectos permanentemente.
- Además, a nivel de relaciones en la escuela, según entrevista realizada a la Tutora de la misma institución educativa, tenemos:
- Maestros que no creen en la capacidad de algunos de sus estudiantes
- Maestros que tienen expresiones despectivas sobre sus estudiantes como por ejemplo: “son unos burros”, “cabeza hueca”, “no sabes nada”, etc.
- Maestros indiferentes ante algunos de sus estudiantes.
- Compañeros que se burlan de los defectos de los demás.
- Compañeros que se creen más perfectos que los otros, ridiculizándolos.
- Falta de aceptación entre los compañeros.
- Discriminación de los amigos por factores socioeconómicos culturales y también salud.

Esta situación descrita trae como consecuencia que muchos niños y adolescentes tengan un autoconcepto inadecuado de su ser, que no corresponde a la excelencia o dignidad que tienen realmente por ser personas; y por tanto, han asumido comportamientos inadecuados que contradicen su dignidad personal como: delincuencia, pandillaje, alcoholismo, drogadicción, prostitución, etc. Es lógico, una persona que tiene una concepción negativa de su ser, que se cree mala o defectuosa tiene mucha posibilidad de expresar una conducta acorde a su autoconcepto negativo y viceversa.

Según el Informe Latinobarómetro (2009), uno de los principales problemas sociales percibidos en los países de América Latina, en el transcurso de los últimos 3 quinquenios, es la delincuencia (p. 73);

destacando que en Venezuela la delincuencia alcanza a un 55%, seguido de Panamá con 45%, el salvador 32%, Costa Rica con el 32%, Uruguay 29%, Chile 24%; en fin a nivel de todo Latinoamérica aborda un 19% la delincuencia incluyendo el Perú.

Ante esta problemática descrita se plantea alternativas de solución desde la educación en la familia y las escuelas; proponiendo como la mejor alternativa una educación dirigida a la valoración del ser personal; ya que en los últimos años la valoración de la persona, en el plano ontológico y ético ha quedado en segundo plano. Por tal motivo, los autores de este trabajo, convencidos que esta situación problemática tiene su origen en que los adolescentes y jóvenes no tienen un autoconcepto acorde a la dignidad excelente de su ser personal; proponen el uso de medios modernos y atractivos, adecuados a los intereses de los adolescentes, para reconocer la nobleza de su ser y toda el maravilloso potencial que éste encierra para hacer el bien.

En la actualidad, con el avance de la ciencia uno de los medios más atractivos para niños, adolescentes y también para adultos, son los medios tecnológicos audiovisuales que están siendo muy motivadores, logrando cautivar su atención e interés; y más aún si se trata de temas relacionados con la valoración de la persona humana, con su dignidad. Por tal razón, conociendo la motivación de los adolescentes por los medios tecnológicos audiovisuales, se ha creído conveniente y necesaria la realización de la presente investigación, cuyo problema de investigación se ha formulado de la siguiente manera: ¿Cómo influye un programa de cine fórum sobre la dignidad humana en el autoconcepto de las estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la I. E. María de Lourdes” en el año 2013?

En este trabajo se ha realizado una evaluación inicial sobre el nivel del autoconcepto de las estudiantes que conforman la población de estudio. Después se ha diseñado didácticamente, haciendo uso de los aportes de las pedagogías contemporáneas, un programa de cine fórum con contenidos de la dignidad humana. Actualmente la aplicación de este programa está en proceso, sin embargo se ha realizado una segunda evaluación o medición del autoconcepto para ver si el programa está dando los efectos esperados. Se planteó la siguiente hipótesis: “La aplicación de un programa de cine fórum, en torno a temas de dignidad humana, influye significativamente en el autoconcepto de las estudiantes del 3º grado de educación secundaria de la I. E. María de Lourdes, año 2013”.

El objetivo general de este trabajo es: Demostrar la efectividad de un programa de cine- Fórum, sobre la dignidad humana para elevar el autoconcepto en las estudiantes del 3º de educación secundaria de la I. E. María de Lourdes, año 2013. Siendo los objetivos específicos del trabajo: Medir el nivel de autoconcepto, antes de la aplicación del programa de cine-fórum de las estudiantes del 3º de educación secundaria de la I. E. María de Lourdes-Pomalca; luego diseñar y aplicar un programa de cine-fórum que haga referencia a la dignidad de la persona humana para elevar el autoconcepto de las estudiantes; medir el nivel de autoconcepto, después de la aplicación del programa de cine-fórum; finalmente, comparar los resultados obtenidos entre el grupo experimental y grupo control, en base a las mediciones realizadas.

Esta investigación resulta relevante porque demuestra la necesidad de educar en la formación del autoconcepto de los estudiantes; y a su vez propondrá y desarrollará un programa de cine-fórum sobre temas de la dignidad humana, sobre la misma. Asimismo, desde un plano didáctico, por medio de esta investigación se permitirá contar como una herramienta de consulta de la Institución Educativa y como antecedente para las investigaciones de este tipo en el ámbito de la educación, puesto que observa todas las normas y características propias de los trabajos de tipo formal y aborda un tema que está muy

en boga en la actualidad, asimismo propondrá un conjunto de actividades que servirán de guía a los docentes para desarrollar el nivel de autoconcepto en los adolescentes. Del mismo modo, desde el punto de vista metodológico, permitirá a los docentes contar con unos instrumentos debidamente diseñadas que les sirva para la elaboración de los contenidos sobre el valor de la dignidad humana en la planificación de contenidos a dictar por ellos, generando esto a su vez, múltiples beneficios para el logro de los objetivos y un consecuente aumento en los índices de desarrollo de capacidades y la mejora del autoconcepto por parte de los estudiantes.

En definitiva, este recurso propuesto y desarrollado será muy útil tanto para estudiantes, profesores y por qué no para padres de familia que se preocupan como principales responsables de la educación de sus hijos para ayudarles en la formación y construcción de su autoconcepto, el cual solo será posible mediante la valoración de la dignidad de la persona humana.

## METODOLOGÍA

### Tipo de estudio y diseño de contrastación de hipótesis

La presente investigación es de tipo aplicativo, nivel cuasi experimental en tanto busca determinar la efectividad de un programa de cine-fórum sobre temas de la dignidad humana para elevar el autoconcepto en las estudiantes del 3° del nivel secundario de la I.E. María de Lourdes, a través de un instrumento preparado con este fin. Altuve y Rivas (1998) manifiestan que el diseño de una investigación, “es una estrategia general que adopta el investigador como forma de abordar un problema determinado, que permite identificar los pasos que deben seguir para efectuar su estudio” (p. 231). De allí que está investigación está enmarcada dentro del diseño de investigación cuasi – experimental. El diseño de esta investigación se representa de la siguiente manera:

|                    |       |   |     |
|--------------------|-------|---|-----|
| Grupo experimental | 01    | x | 02. |
|                    | ----- |   |     |
| Grupo control      | 03    |   | 04. |

### Población, muestra de estudio y muestreo

La población está conformado por 100 estudiantes del 3° de educación secundaria de la I. E. María de Lourdes del distrito de Pomalca, cuyas características son las siguientes: son todas de sexo femenino, sus edades oscilan entre 13 a 15 años, su condición socioeconómica es medio-baja, sus padres se dedican al comercio, a trabajos de construcción, obreros, etc; en su mayoría profesan la religión católica. Atendiendo al tipo de diseño de esta investigación, la muestra fue seleccionada a través del muestreo no probabilístico, cuyo método de muestreo según Bernal (2006, p. 167) se denomina: muestreo por conveniencia. Se ha seleccionado dos secciones, una para el grupo experimental (3° B) y otra para el grupo control (3° D), con 25 estudiantes cada una. Esta elección se realizó de acuerdo a la consulta con las autoridades de la institución educativa, que opinaron que era más conveniente trabajar con ambas secciones. Se determinó el grupo experimental y el grupo control de acuerdo a los resultados del pre test.

### **Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Las técnicas utilizadas en la investigación fueron de campo y de gabinete. En las técnicas de campo tenemos: cuestionario, escala de Likert. Las técnicas de gabinete: fichaje, subrayado de ideas principales y análisis de documentos, entre otras.

### **Validez y confiabilidad del instrumento**

El instrumento utilizado para medir el autoconcepto personal de las estudiantes que conforman el grupo control y grupo experimental fue tomado de Goñi (2012), en su última investigación, el mismo que fue validado y aplicado en sus tres investigaciones en los años: 2007, 2009.

Para determinar el nivel de confiabilidad se aplicó una prueba piloto a 220 estudiantes (5 encuestas por 22 items, por dos oportunidades) de la I. E. María de Lourdes de Pomalca y se aplicó el estadístico alfa de Cronbach, cuyo resultado, en prueba piloto arrojó 0.731, lo cual indica que el instrumento es confiable.

### **Plan de procesamiento para análisis de datos**

La información obtenida a través del test de escala de Likert, se procesaron por medio de técnicas estadísticas descriptivas simples utilizando tablas de frecuencias absolutas y porcentuales, a través del programa SPSS, y el Excel (hoja de cálculo), para extraer las medidas de tendencia central: la moda, la mediana y la media aritmética. Sin dejar de lado las medidas de variabilidad las cuales permiten conocer la extensión en que los puntajes se desvían unos de otros, es decir el grado de homogeneidad de los grupos o dispersión de los calificativos.

## **RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

El presente trabajo de investigación busca diseñar y aplicar un programa de cine fórum con contenidos referidos a la dignidad humana, orientado a la mejora del autoconcepto de los estudiantes del 3er grado de educación secundaria de la I. E. María de Lourdes en el año 2013. Antes de la aplicación del Programa se aplicó el instrumento (pre test) al grupo experimental y al grupo control, para determinar el nivel de autoconcepto personal de los estudiantes mencionados. Después de la aplicación del programa se aplicó nuevamente el instrumento (post test) a ambos grupos para determinar la eficacia del programa en la formación de su autoconcepto personal.

**Nivel de autoconcepto, antes de la aplicación del programa de cine-fórum, de las estudiantes del 3º grado de educación secundaria de la I. E. “María de Lourdes”.**

Los resultados de la aplicación del pre test al grupo control y grupo experimental de la investigación se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla N° 2:**

**Dato obtenidos antes de la aplicación del programa de cine fórum con contenidos referidos a la dignidad humana para mejorar el autoconcepto de las estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la I.E. “María de Lourdes”**

| Valoración cuantitativa | Valoración cualitativa | Grupo control |     | Grupo experimental |     |
|-------------------------|------------------------|---------------|-----|--------------------|-----|
|                         |                        | f             | %   | f                  | %   |
| 67 - 88                 | Alto                   | 3             | 12  | 5                  | 20  |
| 45 - 66                 | Medio                  | 15            | 60  | 9                  | 36  |
| 23 - 44                 | Bajo                   | 7             | 28  | 11                 | 44  |
| 0 - 22                  | Muy bajo               | 0             | 0   | 0                  | 0   |
| <b>Total</b>            |                        | 25            | 100 | 25                 | 100 |

Tal como se observa en el cuadro N° 3, la mayoría de estudiantes del grupo control (60%-15 estudiantes) se encuentran en un buen nivel de la formación de su autoconcepto, aunque no óptimo; y la mayoría de estudiantes que conforman el grupo experimental (44%-11 estudiantes) se encuentran en un nivel bajo, diagnosticado a través de la aplicación del pre test y un porcentaje del 36 % se encuentran en un nivel medio, con 20 % con nivel alto. Y también un porcentaje significativo de estudiantes del grupo control (28%) se encuentran en un nivel bajo en cuanto a la formación de su autoconcepto. Lo cual significa que los estudiantes que conforman el grupo experimental tienen mayor necesidad de la aplicación de programas educativos dirigidos a la formación de su autoconcepto para que aprendan a valorar su maravilloso ser, con una autopercepción más realista y centrada en todo su potencial que puede emerger de su ser. Por estas razones, hay necesidad de hacer una intervención en la realidad estudiada para intentar mejorarla hasta niveles óptimos la formación del autoconcepto de los estudiantes. Por ello se diseñó un programa didáctico, empleando lo que más le llama la atención a los adolescentes como es el caso del cine, utilizándolo como recurso didáctico en el desarrollo de sesiones de aprendizaje del Área Persona, Familia y relaciones humanas; quedando precisado como cine-fórum, en base a temas relacionadas con la dignidad humana y su singularidad.

**Nivel de autoconcepto, después de la aplicación del programa de cine-fórum, de las estudiantes del 3º grado de educación secundaria de la I. E. “María de Lourdes”.**

El cine fórum con fines didácticos es una actividad estructura en tres momentos en los que primero se proyecta la película, y luego es comentado por los estudiantes, en base a una relación de

interrogantes, dirigido por el profesor del aula. Luego, se explican los temas relacionados con la dignidad humana en base a las imágenes y las escenas de la película, tomando los comentarios de los estudiantes. Las películas seleccionadas son aquellas referidas a la dignidad de la persona humana, que tienen carácter formativo, donde se valore no solo la dimensión corporal sino también la dimensión espiritual-trascendente de la persona humana y su capacidad para realizar acciones magnánimas en beneficio de los demás. Conocer la riqueza espiritual que encierra nuestro ser personal, es necesario para valorarnos y valorar la dignidad de cada persona, comprendiendo así su estrecha vinculación con la formación del autoconcepto personal en sus cuatro dimensiones. Estos contenidos antropológicos centrados en la dignidad, singularidad e individualidad de la persona humana realizados bajo la actividad del cine fórum ha servido de fundamento teórico para la realización de esta propuesta de investigación (programa de cine fórum con contenidos referidos a la dignidad humana) y, que se ha aplicado al grupo experimental para determinar su influencia en la mejora del nivel de su autoconcepto personal. Los resultados de la aplicación del post test al grupo control y grupo experimental de la investigación se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla N° 4**  
**Datos obtenidos después de la aplicación del programa de cine fórum sobre el nivel de autoconcepto de las estudiantes del 3° grado de educación secundaria de la I.E. "María de Lourdes"**

| Valoración cuantitativa | Valoración cualitativa | Grupo control |            | Grupo experimental |            |
|-------------------------|------------------------|---------------|------------|--------------------|------------|
|                         |                        | f             | %          | f                  | %          |
| 67 - 88                 | Alto                   | 1             | 4          | 7                  | 28         |
| 45 - 66                 | Medio                  | 18            | 72         | 15                 | 60         |
| 23 - 44                 | Bajo                   | 6             | 24         | 3                  | 12         |
| 0 - 22                  | Muy bajo               | 0             | 0          | 0                  | 0          |
| <b>Total</b>            |                        | <b>25</b>     | <b>100</b> | <b>25</b>          | <b>100</b> |

Tal como se observa en la tabla N° 4, el 88% de las estudiantes del grupo experimental se encuentran en un nivel medio-alto de formación de su autoconcepto personal; lo cual significa que la aplicación del programa está siendo efectivo, favoreciendo a las estudiantes en su formación personal; mientras que el grupo control se ha diagnosticado que la mayoría continúa en el nivel medio con un 72 %, y aún más en un nivel bajo (24 %) respecto al nivel de su autoconcepto personal.

Esto demuestra que la aplicación del programa de cine fórum con contenidos referidos a la dignidad humana es eficaz para elevar el nivel del autoconcepto personal de las estudiantes del 3° grado de educación secundaria de la I.E. "María de Lourdes", en el año 2013. Ya que sólo se aplicó el programa diseñado a las estudiantes del grupo experimental, mientras que el grupo control no se les ha aplicado ningún programa especial, sólo se realizaron las actividades regulares programadas en el área de persona, familia y relaciones humanas.



De esta manera, se demuestra que el cine fórum como estrategia, mediante el uso de cortometraje con contenidos referidos a la dignidad humana, es muy importante en la formación integral de la persona humana, de la que no se debe prescindir, si queremos que nuestros estudiantes tengan ideas claras sobre el valor de su ser personal y las exigencias comportamentales que se deducen de él; ya que de esta forma la persona descubrirá el verdadero sentido de su vida, entenderá por qué y para qué existe, cuál es su misión en esta vida; y sobre todo, descubrirá la excelencia de su ser personal, en su dimensión corporal y espiritual; reconociendo que todo su ser está ordenado al amor y sólo en él encuentra el sentido pleno a toda su existencia. Las medidas estadísticas obtenidas en la aplicación del post test al grupo experimental y al grupo control son la siguiente tabla:

| Medidas Estadísticas        | Grupo control | Grupo experimental |
|-----------------------------|---------------|--------------------|
| Mediana                     | 52            | 59                 |
| Moda                        | 56            | 68                 |
| Promedio                    | 50,88         | 57,96              |
| Varianza                    | 77,61         | 132,8733333        |
| Desviación estándar         | 8,809653796   | 11,52706959        |
| Coefficiente a<br>variación | 17,31457114   | 19,88797376        |

Tal como se observa en la tabla de medidas estadísticas, las estudiantes que conforman el grupo experimental obtuvieron una media aritmética o puntaje promedio de 57,96, correspondiendo cualitativamente a un nivel medio del autoconcepto personal y el grupo control obtuvo el 50.88 puntos, que corresponde a un nivel también medio, pero con cierta diferencia significativa. Asimismo, el puntaje que más se repitió en el grupo experimental es de 68, y en el grupo control el puntaje que más se repitió es de 56, siendo la mediana 59 (G.E) y 52 (G.C).

La desviación estándar es de 11,6 (G.E) y 8,89 (G.C) indicando que hubo más heterogeneidad en el grupo experimental que en el grupo control. Cabe resaltar, que en el grupo experimental sus muestras están en reducción respecto a la dispersión de la primera evaluación.

### **Comparar el nivel del autoconcepto de las estudiantes del 3º grado de educación secundaria de la I.E. “María de Lourdes”, antes y después de la aplicación del programa.**

Los resultados del pre test y del pos test del grupo experimental de la investigación, conformada por 25 estudiantes del 3º grado “B” de educación secundaria de la I.E. “María de Lourdes”, fueron obtenidos a través de la aplicación de un test, cuyos resultados se presentan en la siguiente tabla y el gráfico:

**Tabla N° 5**

**Datos obtenidos del pre test y del pos test del grupo experimental después de la aplicación del programa sobre el nivel del autoconcepto de las estudiantes del 3° grado de educación secundaria de la I.E “María de Lourdes”.**

| Valoración cuantitativa | Valoración cualitativa | Pre test |     | Post test |     |
|-------------------------|------------------------|----------|-----|-----------|-----|
|                         |                        | f        | %   | f         | %   |
| 67 - 88                 | Alto                   | 5        | 20  | 7         | 28  |
| 45 - 66                 | Medio                  | 9        | 36  | 15        | 60  |
| 23 - 44                 | Bajo                   | 11       | 44  | 3         | 12  |
| 0 - 22                  | Muy bajo               | 0        | 0   | 0         | 0   |
| <b>Total</b>            |                        | 25       | 100 | 25        | 100 |

Tal como se observa en la tabla N° 5, la diferencia de los resultados del pretest y del posttest del grupo experimental del 3° grado “B” de la I.E. “María de Lourdes”, está siendo significativa; notándose un gran cambio en cuanto al nivel del autoconcepto personal de las estudiantes. En el pre test tan solo el 56% equivalente a 14 estudiantes tienen un nivel deseable sobre el autoconcepto personal, mientras que en el pos test se evidencia en un 88% del nivel deseable equivalente a 22 estudiantes, evidenciando una gran mejoría a diferencia del pre test.

Esto indica que el programa de cine fórum con contenidos referidos a la dignidad humana está influenciando significativamente en la formación de su autoconcepto personal de las estudiantes que conforman el grupo experimental. Este programa está constituido por 9 sesiones de aprendizaje con contenidos antropológicos. Las sesiones de aprendizaje se están realizando a través de la actividad del cine fórum, utilizando diversos métodos que permiten la participación activa de las estudiantes.

El tema central del programa es la persona humana como ser excelente, que tiene una interioridad abierto para él y oculto para los demás; y, autónomo, pero a la vez ordenado al amor, en sus múltiples relaciones humanas: consigo mismo, con sus padres, con sus amigos y con Dios, como ser que da sentido pleno a su ser y modo de ser. Por esta razón, se explica que exista una notable diferencia en el nivel del autoconcepto personal de las estudiantes del grupo experimental, antes y después de la aplicación del programa diseñado; puesto que antes de esta experiencia el grupo en su mayoría presentaba un nivel bajo de su autoconcepto personal; mientras que el transcurso se ha detectado un nivel alto y muy alto en su mayoría respecto a lo mencionado.

Las medidas estadísticas obtenidas en la aplicación del pre test y pos test al grupo experimental son las siguientes:

| Medidas Estadísticas | Pre test | Pos test |
|----------------------|----------|----------|
|                      | G.E      | G.E.     |
| Mediana              | 51       | 59       |
| Moda                 | 44       | 68       |
| Promedio             | 52,32    | 57,96    |
| Varianza             | 150,23   | 132,8733 |
| Desviación estándar  | 12,26    | 11,52707 |
| Coficiente Asimetría | 0,697961 | -0,10652 |

Tal como se observa en la tabla de medidas estadísticas, las estudiantes que conforman el grupo experimental obtuvieron en el pre test una media aritmética o puntaje promedio de 52,32 en una valoración cuantitativa de 45- 66 puntos; mientras que en el pos test se obtuvo un 57,96, correspondiendo cualitativamente a un nivel alto de la formación del autoconcepto personal de las estudiantes. Asimismo el puntaje que más se repitió en el pre test es 44, y en el post test el puntaje que más se repitió es de 68, siendo la mediana 51(pretest) y 59(postest). Lo que indica que las estudiantes están mejorando el nivel de su autoconcepto personal.

La dispersión de las muestras fue de 12,26(pre test) y 11,52707(pos test) indicando que hay un cierto grado de heterogeneidad en los niveles del autoconcepto personal de las estudiantes del 3º grado de educación secundaria de la I.E. "María de Lourdes" que constituyen el pre test. No obstante en el pos test sus muestras reflejan una disminución de 0,7296292 con respecto a la disminución del pre test.

#### Comparación de los resultados de la aplicación del pre y pos test en ambos grupos

Tabla N°6.

#### Resultados del pre test y post test al grupo control y experimental.

| Valoración cuantitativa | Valoración cualitativa | Grupo control |            |           |            | Grupo experimental |       |           |            |
|-------------------------|------------------------|---------------|------------|-----------|------------|--------------------|-------|-----------|------------|
|                         |                        | PRE TEST      |            | POST TEST |            | PRE TEST           |       | POST TEST |            |
|                         |                        | f             | %          | f         | %          | f                  | %     | f         | %          |
| 67 - 88                 | Muy alto               | 3             | 12,00      | 1         | 4,00       | 5                  | 20,00 | 7         | 28,00      |
| 45 - 66                 | Alto                   | 15            | 60,00      | 18        | 72,00      | 9                  | 36,00 | 15        | 60,00      |
| 23 - 44                 | Bajo                   | 7             | 28,00      | 6         | 24,00      | 11                 | 44,00 | 3         | 12,00      |
| 0 - 22                  | Muy bajo               | 0             | 0,00       | 0         | 0,00       | 0                  | 0,00  | 0         | 0,00       |
| <b>Total</b>            |                        | <b>25</b>     | <b>100</b> | <b>25</b> | <b>100</b> |                    |       | <b>25</b> | <b>100</b> |

En el cuadro se observa que un 88% de las estudiantes del grupo Experimental después de aplicar el programa obtuvieron un nivel deseable referente al autoconcepto personal, en cambio en el grupo control un 76% demuestra que tienen un nivel de autoconcepto personal deseable.

**Tabla N° 7.**  
**Medidas descriptivas de pre test y post test.**

| Medidas Estadísticas            | PRE TEST      |                    | POST TEST     |                    |
|---------------------------------|---------------|--------------------|---------------|--------------------|
|                                 | Grupo control | Grupo experimental | Grupo control | Grupo experimental |
| <b>Mediana</b>                  | 53            | 51                 | 52            | 59                 |
| <b>Moda</b>                     | 53            | 44                 | 56            | 68                 |
| <b>Promedio</b>                 | 54,48         | 52,32              | 50,88         | 57,96              |
| <b>Varianza</b>                 | 96,4266667    | 150,23             | 77,61         | 132,8733333        |
| <b>Desviación estándar</b>      | 9,819708074   | 12,26              | 8,809653796   | 11,52706959        |
| <b>Coefficiente de varianza</b> | 18,02442745   | 23,43              | 17,31457114   | 19,88797376        |
| <b>Mínimo</b>                   | 40            | 34                 | 33            | 38                 |
| <b>Máximo</b>                   | 73            | 80                 | 66            | 80                 |

La aplicación del pre test al grupo control y experimental determinó que: El puntaje promedio en las estudiantes del G.C. fue de 54,48 mientras que el del grupo experimental fue de 52,32. Ello quiere decir que a pesar de la diferencia mínima de 2,16, de uno con respecto al otro, ambos grupos se encontraban en un nivel bajo de su autoconcepto personal en su mayoría sobre todo en el grupo experimental.

El puntaje promedio en el post test del grupo control es de 50,88, mientras la del grupo experimental es de 57,96, la diferencia entre ambos grupos es de 7,8 puntos en el promedio, lo que demuestra una diferencia significativa por parte del grupo experimental, la evolución del promedio es este grupo entre el pre test y post test es de 5,64 puntos lo que demuestra un avance significativo en el nivel del autoconcepto personal de las estudiantes.

La desviación estándar en el pre test del G.C. es de 9,82 y la del grupo experimental 12,26. En el post test el grupo control tiene una dispersión de 8,81 y el grupo experimental 11,53; concluyéndose que la dispersión de los datos con respecto al promedio es mayor en el grupo experimental que en el control. Las medidas descriptivas también muestran el puntaje máximo y mínimo de los grupos, con respecto al pre test el puntaje mínimo logrado por el grupo control es de 40 y el del grupo experimental 34. La diferencia entre ambos grupos es de 6 puntos, de allí que ambos grupos se ubiquen en un nivel bajo del autoconcepto personal. El puntaje máximo logrado por las estudiantes del grupo control es 73 y del grupo experimental 80 la diferencia es de 7 puntos a favor del grupo experimental ubicándose en un muy alto del autoconcepto personal.

En el post test la diferencia entre el grupo control y el experimental es muy amplia, pues este último logró el puntaje máximo de 80. El grupo control sólo alcanzó un puntaje máximo de 66. La diferencia entre ambos grupos es de 14 puntos, lo que demuestra la efectividad de la aplicación del programa de cine fórum con contenidos referidos a la dignidad humana para mejorar el autoconcepto personal de las estudiantes.

**Diseño y aplicación de un programa de cine fórum con contenidos referidos a la dignidad humana para mejorar el nivel de autoconcepto en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la I.E. María de Lourdes, 2012**

Los contenidos del programa elaborado fueron seleccionados en base a los estudios realizados de los aportes de los filósofos personalistas: Tomás Meléndro, Ricardo Yepes, Julián Marías, Carlos

Cardona y otros autores. Cuyas aportaciones teóricas han servido para la implementación del programa. Los contenidos de este son: Persona Humana y su dignidad, la persona humana llamada al perfeccionamiento, la singularidad humana, libertad y autonomía: Inteligencia y voluntad, el amor, la afectividad, la sexualidad y matrimonio, la persona, ser intrínsecamente familiar, estos contenidos permitieron a los estudiantes tener una visión integral de la persona humana para la formación de su autoconcepto logrando la hipótesis planteada.

Se seleccionaron las películas, después de hacer una revisión analítica del cine contemporáneo que se encuentra a disposición del público en internet, eligiéndose aquellas que estaban adecuadas a las características de las estudiantes que conformaron la población de estudio. Entre las películas proyectadas tenemos las siguientes:

La aplicación de estos contenidos se realizó en dos unidades de aprendizaje de cinco sesiones cada una, se utilizó recursos didácticos como las ficha de contenidos, papelotes, y medios audiovisuales. La metodología tiene como estrategia general el cine fórum (Introducción, proyección, análisis y comentarios, desarrollo de la temática y conclusión), permitiendo lograr un aprendizaje significativo de la dignidad del ser personal y su grandiosa riqueza ontológica; que contribuyó a la formación de su autoconcepto personal.

## CONCLUSIONES

La mayoría de estudiantes del grupo control (72%) se encuentran en un nivel medio-alto de la formación de su autoconcepto y un 28 % en el nivel bajo. El 44 % de estudiantes que conformaron el grupo experimental se encuentran en un nivel bajo y el 36 % se encuentran en un nivel medio, con 20 % con nivel alto. Lo cual indica que los estudiantes que conformaron el grupo experimental tenían un nivel más bajo en la formación de su autoconcepto.

Se diseñó y aplicó un programa didáctico de cine fórum con temas relacionados con la dignidad humana; con fundamentos en la filosofía personalista. La aplicación de estos contenidos se realizó en una unidad de aprendizaje de cinco sesiones, se utilizó recursos didácticos como las ficha de contenidos, papelotes, y medios audiovisuales. Se utilizó una metodología activa que propició la participación de los estudiantes, teniendo en cuenta sus intereses y peculiaridades propias de su singularidad. La estrategia general el cine fórum consistió en: Introducción, proyección, análisis y comentarios, desarrollo de la temática y conclusión.

La mayoría de estudiantes del grupo control (76%) se encuentran en un nivel medio-alto de la formación de su autoconcepto y un 24 % en el nivel bajo. El 12 % de estudiantes que conformaron el grupo experimental se encuentran en un nivel bajo y el 60 % se encuentran en un nivel medio, con 28 % con nivel alto. Lo cual indica que los estudiantes que conformaron el grupo experimental tienen un buen nivel en la formación de su autoconcepto.

Los resultados obtenidos entre el grupo experimental y grupo control, después de la aplicación del programa, indican que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron un nivel más elevado en la formación de su autoconcepto (57,96) en comparación con el grupo control que solo obtuvo un puntaje promedio de 50,88. Asimismo los resultados indican que el 88 % de estudiantes del G. E. tiene un nivel medio-alto en la formación de su autoconcepto personal mientras que el 96 % de estudiantes del G. C. obtuvieron un nivel medio-bajo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar y otros (2011, p.2) *relevancia de las dimensiones del Autoconcepto en estudiantes de Escuelas secundarias de ciudad Victoria, México*. Recuperado: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num2/Vol15No2Art2.pdf> en Junio del 2011. Vol. 14 N° 2
- Altuve, S. & Rivas, A. (1998). *Metodología de la Investigación*. Caracas: Universidad Experimental Simón Rodríguez.
- Camacho, I.(2002). *Relación entre autoconcepto y concepto del maestro en alumnos/as con rendimiento académico alto y bajo que cursan el sexto grado de educación primaria en el estado de Colima*. Colombia.
- Cardona, C. (2001). *Ética del quehacer educativo*, 2ª edición, Madrid: RIALP, S.A.
- García, J. (2003). *Antropología Filosófica: Una introducción a la filosofía del hombre*. (2º Ed.). Pamplona: Eunsa.
- Goñi, E.; Fernández-Zabal, A.; Infante, G. (2012). *El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo*. Dialnet, 39-50
- Meléndo, T. (2005). *Introducción a la antropología: la persona*. Madrid: EUNSA. (p. 41-86)
- Meléndo, T. y Puelles. (1996). *Dignidad: ¿una palabra vacía?* Navarra: EUNSA.
- Tejada, J. (1995). *Instrumentos de Evaluación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Romero (2002); Utilización didáctica del video. Universidad de Huelva. Publicado el 15/06/2002.
- Yepes, R., & Aranguren Echevarría, J. (2003). *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Navarra: EUNSA. (p. 61-71)
- Recuperado <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/121.pdf>

**Leodán Bobadilla Vásquez<sup>5</sup>**

#### RESUMEN

El presente artículo informa sobre el resultado de una investigación que tuvo como propósito comparar el nivel de comprensión sobre la libertad que tienen los estudiantes universitarios por especialidades de la escuela de Educación de la USAT en el año 2013. Para ello se aplica un instrumento que recoge el nivel de comprensión de la libertad de los estudiantes de la escuela de educación y luego propone acciones educativas para educar su libertad, en su inteligencia y voluntad. La metodología que se siguió es de tipo cuantitativa, a nivel descriptivo simple.

**Palabras clave:** Educación para la libertad. Educación para el amor. Formación universitaria.

#### ABSTRACT

The present research is entitled "education of Liberty for love in university students the school Education the USAT on the 2013" whose purpose is to compare the education level of liberty in college students by specialty the school of Education on the USAT on the 2013 . For it is thought desirable to apply an instrument to allow us to collect valid data on the level of conception of freedom of the students of school of education then propose educational actions to educate freedom, ie their intelligence and will. The methodology that was followed is a quantitative, simple descriptive level.

**Keywords:** Education for freedom. Love education. University education.

---

<sup>5</sup> Licenciado en educación secundaria con la especialidad de Filosofía y Teología. Maestría en Investigación Educativa y TIC'S en la USAT. Docente de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Email: [lbobadilla@usat.edu.pe](mailto:lbobadilla@usat.edu.pe)

## INTRODUCCIÓN

**L**a persona es un ser libre, dotada de inteligencia y voluntad, por tanto de libertad. Así, Rodríguez (1991) afirma que “la libertad es la capacidad de la voluntad de moverse por sí misma al bien que la razón le presenta”; entonces estamos hablando de un acto humano. Por eso, a la libertad hay que concebirla “como la facultad de autoconstruirse” (Melendo, 2008), desde su limitación física, psicológica y moral (Ayllón, 2003) de ahí que sería absurdo hablar de libertad absoluta. De esto se sigue que las personas no pueden ni deben hacer lo que les da la gana, ya que la auténtica libertad, es elegir siempre el bien que le perfecciona cualquier dimensión de su ser.

Actualmente, no muy pocas personas conciben la libertad como absoluta. Pero como manifiesta Melendo (2005, p. 22) “cuando un varón o una mujer aspiran a una libertad sin reservas ni limitaciones, acaban normalmente por concluir (...) que no son libres [porque van siendo], determinados por factores ajenos a la decisión de la voluntad”. Tal es así que hoy en día “el bienestar, por su parte, representa para muchos la fórmula moderna de la felicidad: buen nivel de vida y ausencia de molestias físicas o problemas importantes; en una palabra, sentirse bien y, en un lenguaje más actual, seguridad” (Rojas, 1999, p. 39).

Esta fórmula contemporánea de la búsqueda de la felicidad, con una libertad sin límites, ha traído grandes consecuencias negativas para el desarrollo de la persona y de la sociedad. Las estadísticas, en los últimos 20 años nos demuestran que la vida sexual de los jóvenes empieza cada vez más temprano, el 50% de los adolescentes menores de 17 años son activos sexualmente. Trayendo como consecuencias, enfermedades de transmisión sexual, aumento de los embarazos adolescentes como a los 11 años y en muchas oportunidades desencadenando en prácticas abortivas (Campos, 2004; Dietrich 2009; Whitaker, 2000 citados en Gamarra y Iannacone, 2010).

Esta cultura hedonista ha entrado en el positivismo jurídico. Es bien sabido que en América Latina van siendo también promulgadas leyes de protección a los llamados derechos sexuales y reproductivos, a cualquier edad y condición e impedir toda ‘coerción’, incluso la de los padres (Mac, s/f). En Argentina por ejemplo se habla de tres grandes males que afecta en su mayoría a la juventud actual: se habla de promiscuidad, de drogadicción en adolescentes y finalmente de suicidios (Cosse, 2008, Observatorio Argentino de Drogas 2009, I Encuentro Científico Internacional y III Encuentro Científico Argentino de AMEPSA 2011).

Este ejercicio de libertad mal entendida expresa un hedonismo individual, que se manifiestan también en leyes permisivas que quieren ser aprobadas por el Código Penal peruano, según el Informe Anual de los Observatorios de Sentencias Judiciales (2010) donde se señala que las relaciones sexuales en adolescentes constituyen la expresión de un derecho fundamental desde los 14 años.

Por otro lado, la cultura del placer o bienestar se manifiesta también en el consumo desmedido de drogas legales e ilegales. Así lo demostró CEDRO (Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas) en su estudio denominado Epidemiología de Drogas en la Población Urbana Peruana 2010, los resultados mostraron que los adolescentes están consumiendo drogas sociales (alcohol y tabaco) o al menos lo han consumido una vez en la vida, seguidas por las drogas ilegales (marihuana, PBC y clorhidrato de cocaína) y en menor porcentaje otras drogas tales como el



éxtasis; siendo las edades promedio de primer consumo los adolescentes de 12, 14, 17 y 18 años, tanto para drogas legales como ilegales, facilitado por los bajos precios y muchos puntos de distribución.

Del mismo modo, según el estudio nacional: Prevención y consumo de drogas en estudiantes de secundaria 2007 DEVIDA – MINEDU, según el diagnóstico encontrado para la prevención y tratamiento del consumo de drogas de la región Lambayeque, tomando una muestra representativa de 2,966 alumnos encuestados de una población de 87,984 estudiantes, se encontró que el 27,4% ha consumido alcohol y tabaco, el 2,8% inhalantes, marihuana y cocaína y el 3,5% drogas médicas: inhalantes y tranquilizantes. Estos datos estadísticos demuestran que en la actualidad existen muchas concepciones erróneas o prácticas reduccionistas de la libertad, obviándose el auténtico sentido de la libertad como autodeterminación al bien que perfecciona a la persona en todas sus dimensiones. Tales concepciones lo podemos observar en los educadores (padres y maestros), quienes no están educando a niños y adolescentes en el uso correcto de su libertad (Rojas, 1996).

Esta misma realidad se observa en todas las instituciones educativas de los diferentes niveles del Perú y la Región Lambayeque, tal como se ha podido constatar en la realización de prácticas profesionales en varias instituciones educativas de la ciudad de Chiclayo tales como la I.E. Juan Tomis Stack, donde se aplicó una pequeña encuesta a una muestra de 10 profesores, quienes manifestaron que los padres de familia son permisivos, consentidores y dan malos ejemplos a sus hijos, y que los hijos siguen siempre la ley del mínimo esfuerzo, no tienen hábitos para esfuerzo concretos y frecuentes, lo quieren todo del momento, no saben negarse a nada, no deciden por sí mismos, sino que hay algo o alguien que decide por ellos y no quieren sujetarse a las normas o reglas, se muestran arbitrarios, inconstantes en sus objetivos, sin propósitos claros ni firmes, esto ha llevado a la existencia de la drogadicción, alcoholismo, pandillaje a algunos estudiantes; habiendo incluso promiscuidad sexual y en algunas oportunidades embarazos precoces. Como se puede evidenciar, tales actitudes de los adolescentes y jóvenes nos llevan a identificar el problema del mal uso de la libertad, por carencias formativas. Esta misma problemática se identifica también en estudiantes universitarios, ya que muchos adolescentes llegan a este nivel educativo con estos malos hábitos enraizados en su ser, que no les permite perfeccionarse, ni personal ni profesionalmente.

Por tal motivo, se hizo un estudio diagnóstico en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo en los estudiantes de educación, futuros maestros, para conocer si también aquí existe la problemática identificada y descrita anteriormente; y dar algunas alternativas de solución expresadas en acciones educativas concretas. Por esta razón, el problema de la presente investigación ha quedado planteado de la siguiente manera: ¿Cuál es la problemática y nivel de educación de la libertad de los estudiantes universitarios, por especialidades, de la escuela de Educación de la USAT en el año 2013?

Siendo el objetivo general de la investigación: Analizar la problemática y el nivel de educación de la libertad de los estudiantes universitarios por especialidades de la escuela de Educación de la USAT en el año 2013. Así mismo, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Establecer los principios que rigen la educación de la libertad según la visión humanista de Tomás Melendo.
- Determinar el nivel de educación de la libertad en los estudiantes universitarios de la escuela de Educación de la USAT en el año 2013.

- Establecer las diferencias entre el nivel de educación de la libertad en los estudiantes de las diferentes especialidades de la escuela de educación de la USAT en el año 2013.
- Identificar los problemas existentes en torno a la educación de la libertad en los estudiantes universitarios de la escuela de Educación de la USAT en el año 2013.
- Proponer acciones educativas para educar la libertad de los estudiantes universitarios de las escuelas de Educación de la USAT en el año 2013.

La importancia de esta investigación radica en que se busca conocer la problemática y nivel de formación de la libertad de los estudiantes de Educación de la USAT, de tal manera que se haga tomar conciencia de la necesidad de educar la libertad de los niños y adolescentes, porque está en juego el desarrollo integral de la persona. En este sentido, beneficiará a los profesores y padres de familia quienes se darán cuenta que es urgente proponer y aplicar algunas alternativas de solución eficaces, acorde a la singularidad de los estudiantes a quienes se dirige.

## **BASES TEÓRICAS**

### **Concepciones de la libertad**

#### **Los determinismos y la afirmación de la libertad absoluta**

Los determinismos niegan el actuar libre del hombre, como mencionaría Vernaux (1970) son enseñanzas de nivel filosófico, generalizan algunos postulados de la ciencia, llevándolos a lo necesario para aplicarlos a la problemática de la acción libre de la persona. Este autor los divide en tres rubros: El determinismo científico, filosófico y teológico. El científico a su vez se subdivide en determinismo universal, físico, fisiológico, social y psicológico; a su vez Melendo y Martí (2009) nos hablan de un determinismo genético. No obstante el hombre afirmando su propia libertad ha querido reafirmarla a tal extremo afirmando una libertad absoluta.

La libertad absoluta empieza a gestarse en el pensamiento Cartesiano, quien pretendía reconstruir un universo sin Dios, “fue transfiriendo, en sucesivas radicalizaciones, la libertad creadora divina a la libertad humana que se ejercita en la voluntad de pensamiento, y específicamente en la voluntad de pensar así: una opción intelectual” (Cardona, 1987, p. 107), en el cogito ergo sum y más tarde en otros pensadores modernitas existencialistas como en Sartre.

Estos pensadores, afirmando una libertad como fin niegan la libertad del hombre, dando origen al relativismo, escepticismo pasando por la permisividad y terminando en el hedonismo. La experiencia ha demostrado que los que hacen lo que les da la gana (relativismo, permisividad, hedonismo), tarde o temprano acaban en afirmar que son esclavos de sus propios actos, vacíos y no dueños de sí, y acaban diciendo “mi vida no tiene sentido”. Por eso se debe entender que somos seres que buscamos nuestra realización perfeccionando nuestra libertad por el hecho de ser limitada abierta a la perfección. Porque “la libertad no es un valor supremo: nos interesa en la medida en que (...) marca su sentido: el bien” (Ayllón, 1998, p. 23).

## **Concepción personalista: libertad limitada, pero real**

La persona tiene una libertad creada, finita, restringida, situada, de ahí los límites que puede tener para auto determinarse al bien, cuando se pierde la noción de una libertad limitada, pretendiendo una infinita, absoluta se llega finalmente a decir que uno no es libre sino esclavo de sus propias acciones (Melendo, 2012).

Los límites de nuestra naturaleza libre nos lleva a vivir condicionados porque vivimos entre personas, cosas y leyes; y en última instancia estamos condicionados por la muerte que nos plantea una cuestión existencial sobre cómo debemos buscar el sentido de nuestra vida. Pues “una libertad sin condiciones no es real: nadie la posee, (...) sería acostumbrarse a vivir en quimeras, fuera de la realidad (...) los condicionamientos son, en cierto modo, como las reglas de juego, lo que hace que la vida sea tal” (Ayllón, 1998, pp. 24-25). Por eso es necesario que “todo ser humano debe tener conciencia de su condición libre y asumir las posibilidades y los límites de esa propiedad” (Melendo, 2012 p. 63) y buscar la perfección.

Así, la libertad es connatural a la eminencia del ser personal, es un don y gracias a ella el hombre puede llegar a ser lo que tiene que ser: analógicamente a Dios, un ser perfecto, querido por sí mismo, y “llega por la capacidad de educarse, de llegar a ser personas cabales, plenas, con sacrificio, precisamente a golpes de libertad (...) como enunciara David Lloyd George, la libertad no es simplemente un privilegio que se otorga; es un hábito que ha de adquirirse” (Melendo, 2012, p. 67), que nos hace mejores o peores personas implicando todo nuestro ser. De ahí que por la libertad podemos ganarlo todo o perderlo todo, puedo dirigirme hasta la cuasi perfección o a la imperfección.

Por eso, es de saber que para perfeccionar la libertad no se juega en elecciones intrascendentes, sino eligiendo bien el bien que perfecciona al otro y como consecuencia me perfecciono. Por ello el amor sería el fundamento de la libertad, es decir soy más libre cuanto más amo, cuando “quiero el bien del otro en cuanto otro” (Melendo, 2008), como diría San Agustín “el amor es mi peso” “ama y haz lo quieras”.

### **Bases pedagógicas de la educación de la libertad según el personalismo Tomás Melendo Granados**

La investigación asume la base pedagógica del filósofo y educador Tomas Melendo Granados, quien concibe la formación centrado en la persona, en su excelencia y eminencia que reside en su dignidad, pues se trata en las mismas palabras de este filósofo (2008, p. 19-22) de “una pedagogía de la profundidad del ser”, insistiendo que el amor es la clave de las claves para educar a los niños y jóvenes adolescentes, porque el amor es el que da sentido pleno a la libertad. Por eso se debe entender que el amor es el principio, medio y fin de la educación en un ambiente de libertad, como capacidad de decisión para que el ser logre la perfección.

En este sentido el educere que significa hacer a alguien valioso se concretizará en esa relación educador – educando, que en palabras de Santo Tomás de Aquino el primero es el que conduce, el que orienta para que el segundo alcance el estado del virtud, o como diría Antonio Millán Puelles, sea un hombre formado mediante la afirmación de su ser, a lo que R.S. Peters llama, proceso formativo para que el educando alcance una forma de vida valiosa y deseable por sí misma (Altarejos, 2004). Esta plenitud de la persona solo se logra mediante la educación de libertad.

## La Educación de la libertad

La educación de la libertad consiste en educar la inteligencia y la voluntad, como señala Melendo y Martí (2009). Estas dos facultades espirituales están estrechamente unidas y actúan juntas coordinando entre sí las acciones libres, por eso una adecuada educación de la mismas lleva a la voluntad a querer y a decidirse a elegir el bien que el entendimiento lo ha conocido como bueno y por tanto existe la libertad. Por eso una adecuada educación de libertad lleva a que la persona, como señala Viktor Frankl (citado por Melendo, p. 208) “puede elevarse sobre sí mismo y levantar el vuelo hacia la dimensión humana por excelencia”.

La educación de la libertad se inicia cuando el educador va haciendo “tomar conciencia (al estudiante) del valor casi infinito (...) de la propia libertad [enseñándole] a ejercer correctamente” (Melendo, 2008, p. 93). No obstante para un educador no resulta fácil enseñar lo que es la libertad y su estrecha relación con el bien y con el amor auténtico, ya que la genuina libertad se resuelve en el amor, en querer el bien del otro en cuanto que necesita perfeccionarse.

Así, el educador ya no busca el propio bien, sino en salir de sí para entrar en el otro, queriendo su bien porque es alguien semejante a mí y como consecuencia logra su propia perfección. En definitiva está será la medida de la pedagogía del amor: “de quererse para Dios, de amar a Dios [en el otro] más y mejor que a uno mismo” (Melendo, 2008, p. 94). Entonces para educar la libertad, Tomás Melendo propone que los educadores deben de conocer no unas recetas sino unos principios, porque estos se adaptan a la singularidad de los educandos.

### Principios educativos para educar la libertad

Melendo (2008) nos comenta que ser padre y educador es una maravillosa tarea que nos brinda la naturaleza; pero también es un oficio u profesión que se aprende. Este no consiste en aplicar un conjunto de recetas o soluciones ya dadas o aplicadas a los problemas que han ido surgiendo, porque tales técnicas no son infalibles o no se pueden aplicar del mismo modo que se han aplicado porque cada problema es único y distinto, como la persona es única e irrepetible.

Por lo contrario existen unos principios o fundamentos de la educación que iluminan las distintas situaciones y que los educadores deben conocerlo y aplicarlos en el proceso educativo: amar a los educandos, enseñar a amar, ser educadores ejemplares, animar y recompensar al educando, ejercer la autoridad, regañar y castigar como prueba de amor, formar la conciencia y saber que un amor equivocado no educa.

Solo así el oficio de ser educador se puede aprender, teniendo en cuenta que la clave en su sentido más hondo y radical de la educación es el amar y amar bien, amar inteligentemente, sin dar por supuesto que lo sabe todo o que resolverá el problema por arte de magia, porque como se ha manifestado que ser educador se aprende amando al otro en cuanto otro, al educando o hijo a quien se educa. Por tanto es necesario educar la libertad por amor y para el amor.

## Educar la libertad, por amor y para el amor

Tomás Melendo (2008) pone como fundamento de la libertad el amor, ya que nuestras acciones libres, ya no se centrará en el yo sino en el tú (salir de sí), en el saber amar, en querer y elegir el bien para alguien.

Entonces, se educará la libertad de los educando cuando en primer lugar se ame a quien se educa y al mismo tiempo se le enseña amar con el propio ejemplo, animándole a superar sus defectos y recompensándole por los logros que obtiene.

Ejerciendo la autoridad con exigencia y sin excesiva indulgencia, sancionando cuando es oportuno e imprescindible, haciéndolo ver que se sufre cuando ellos sufren, formando su conciencia amando lo bueno y bello, evitando lo malo; pues un amor equivocado no educa la libertad es ego y por tanto un inválido socialmente (no quiere el bien del otro).

## METODOLOGÍA

Se realizó un estudio de tipo cuantitativo a nivel descriptivo simple. Según Bernal (2006, p.84) este estudio permite “seleccionar las principales características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada de la partes, categorías o clases de dicho objeto”.

Asimismo, señala que “algunos ejemplos de temas de investigación descriptiva son: estudios de carácter diagnóstico” de modo que en esta investigación se realizó un diagnóstico dirigido a identificar la problemática existente en torno a la educación de la libertad para el amor en los estudiantes de la escuela de Educación de la USAT sin dar explicación del porqué ocurre el fenómeno.

La población está constituida por los estudiantes universitarios de la Escuela de Educación, por especialidades. Tal como se puede apreciar en la siguiente tabla.

**Tabla 1: Estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad Santo Toribio de Mogrovejo – 2013-I**

| Especialidad                   | Sexo      |            | Total      | %          |
|--------------------------------|-----------|------------|------------|------------|
|                                | Varones   | Mujeres    |            |            |
| Educación inicial              |           | 70         | 70         | 32         |
| Educación primaria             | 7         | 66         | 73         | 33         |
| Lengua y Literatura            | 2         | 11         | 13         | 6          |
| Filosofía y teología           | 29        | 20         | 49         | 22         |
| Matemática y Computación       | 2         | 4          | 6          | 3          |
| Historia , Geografía y Turismo | 5         | 5          | 10         | 4          |
| <b>Total</b>                   | <b>45</b> | <b>176</b> | <b>221</b> | <b>100</b> |

Fuente: Nómima de matrícula 2013

La técnica de muestreo para seleccionar la muestra representativa fue no probabilístico, en muestreo por conveniencia que implica el empleo de una muestra integrada por las personas o los objetos cuya disponibilidad como sujeto de estudio sea más conveniente” (Martínez y Céspedes, 2008, p.120). Por ello la muestra será seleccionada teniendo en cuenta la disposición de los estudiantes de la escuela de educación de acuerdo a los criterios del personal directivo de la universidad. Así, la muestra quedó conformada por 162 estudiantes, cuya distribución por especialidades se presentan a continuación.

**Tabla 2: Estudiantes de la Escuela de Educación de la USAT por especialidades**

| <b>Especialidad</b>                   | <b>Muestra</b> | <b>Edad Promedio</b> | <b>%</b>   |
|---------------------------------------|----------------|----------------------|------------|
| <b>Educación inicial</b>              | 50             | 20                   | 31         |
| <b>Educación primaria</b>             | 53             | 22                   | 33         |
| <b>Filosofía y teología</b>           | 39             | 23                   | 24         |
| <b>Matemática y Computación</b>       | 4              | 23                   | 2          |
| <b>Lengua y Literatura</b>            | 8              | 24                   | 5          |
| <b>Historia y Geografía y Turismo</b> | 8              | 23                   | 5          |
| <b>TOTAL</b>                          | <b>162</b>     | <b>23</b>            | <b>100</b> |

Fuente: Siguiendo Nómina de matrícula 2013

### **Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Se consideró como técnicas para la recolección de datos el cuestionario con 25 items con escala de Likert dando a cada valoración una cuantificación de 0 a 4. Y para sistematizar el fundamento teórico de la investigación se utilizaron los siguientes instrumentos: fichas bibliográficas, fichas de resumen y fichas textuales. Para el manejo de datos se utilizó el programa Excel. En base a los datos procesados se extrajeron las medidas de tendencia central y medidas de variabilidad: media, moda, mediana, rango, varianza y desviación estándar.

### **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

La libertad es la elección del bien que le corresponde a la persona para su perfección, como dijera Peñacoba (2012) el hombre es una criatura que tiene una naturaleza libre, la cual es imperfecta y está dotada de deseos y posibilidad de perfeccionamiento. Esto significa que sobre esa base ya dada, el ser humano puede crecer hacia la perfección y lo hace por el uso de la libertad en conformidad con la verdad. Por tal motivo, se ha querido conocer en los estudiantes, objeto del estudio, el nivel o escala en el que se encuentra educada su libertad, con el fin de proponer algunas alternativas de solución a la problemática identificada.

## **Construcción del instrumento y escalas para determinar el nivel de educación de la libertad de los estudiantes de educación.**

Para medir el nivel de educación de la libertad se construyó un instrumento con 25 ítems con escala de Likert y a cada valoración se le asignó una cuantificación de 0 a 4. De los 25 ítems, donde 14 de ellos la calificación máxima (4 puntos) recae en la escala totalmente en desacuerdo y la calificación mínima (0 puntos) en totalmente de acuerdo. Y los 11 ítems restantes la calificación máxima (4 puntos) recae en la escala totalmente de acuerdo y la calificación mínima (0 puntos) en totalmente en desacuerdo. Para obtener la validez estadística del instrumento de investigación, se aplicó a 257 estudiantes de otras carreras, tales como: psicología, derecho, ingeniería, enfermería, administración de empresas y contabilidad por dos veces, para ello se empleó el estadístico de confiabilidad: Alpha de Cronbach, el cual arrojó un valor de 0.785, lo cual dentro del análisis de confiabilidad se considera confiable; esto si se toma en cuenta que un instrumento altamente confiable es aquel que logra puntuaciones mayores o iguales a 0.70.

## **Construcción de escalas para clasificar el nivel de educación de la libertad de los estudiantes**

Se ha construido escalas para la clasificación cualitativa y cuantitativa para medir el nivel de educación de la libertad para el amor de los estudiantes tomando las puntuaciones de los percentiles 25, 50 y 75, tal como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 4: Niveles cualitativos y cuantitativos**

| <b>Valoración cuantitativa</b> | <b>Valoración cualitativa</b> |
|--------------------------------|-------------------------------|
| 86 - 100                       | Alto                          |
| 77 - 85                        | Medio                         |
| 69 - 76                        | Bajo                          |
| 0 - 68                         | Muy bajo                      |

## **Nivel de educación de la libertad en los estudiantes universitarios de la escuela de Educación de la USAT en el año 2013.**

En base a esta clasificación de los resultados se ha determinado el nivel promedio de la educación de la libertad en los estudiantes encuestados, cuyas medidas estadísticas se muestran en la siguiente tabla.

**Tabla 5: Medidas estadísticas sobre el Nivel de educación de la libertad para el amor en la población en estudio.**

| Medidas estadísticas | Puntaje |
|----------------------|---------|
| Promedio             | 76      |
| Media                | 74      |
| Moda                 | 61      |
| Mediana              | 77      |
| Mínimo               | 44      |
| Máximo               | 99      |

Tomando como referente los puntajes alcanzados al aplicar el instrumento según la escala de Likert, se observó que en promedio, los estudiantes de la escuela de educación obtuvieron una puntuación de 76 puntos; siendo la puntuación mínima hallada 44 y la puntuación máxima 99. La mayoría de los estudiantes alcanzaron un puntaje de 61 (moda). De acuerdo a los resultados presentados, se puede notar que el puntaje promedio obtenido por los estudiantes encuestados es 76, que cualitativamente equivale a un nivel bajo de la concepción de la libertad, situación que lleva a tener estudiantes con débil capacidad para decidir y elegir el bien que les conviene para su propia perfección de su ser, demostrando que existe sentidos erróneos en la concepción de la libertad, tal como se aprecia en la siguiente tabla a nivel de porcentajes.

**Tabla 6: Nivel de educación de la libertad en los estudiantes universitarios de la escuela de Educación de la USAT en el año 2013.**

| Valoración cuantitativa | Valoración cualitativa | TOTAL      |            |
|-------------------------|------------------------|------------|------------|
|                         |                        | F          | %          |
| 86 - 100                | Alto                   | 41         | 25         |
| 77 - 85                 | Medio                  | 40         | 25         |
| 69 - 76                 | Bajo                   | 42         | 26         |
| 0 - 68                  | Muy bajo               | 39         | 24         |
| <b>TOTAL</b>            |                        | <b>162</b> | <b>100</b> |

**Fuente:** Elaboración propia basada en la escala Likert (n=162)

Estas estadísticas nos muestran que la mayoría de estudiantes de la escuela de educación (50%) no tienen una auténtica concepción de la libertad, entonces es evidente que necesitan educarla; esto significa, según Melendo y Martí (2009), educar la inteligencia y la voluntad; ya que estas dos facultades espirituales están estrechamente unidas y actúan juntas coordinando las acciones libres; por eso una adecuada educación de la mismas lleva a la voluntad a querer y a decidirse a elegir voluntariamente el bien que el entendimiento le ha presentado como tal. De modo que Melendo (2008) manifiesta que educar la libertad significa “permitir y promover que nuestros hijos se autodeterminen y escojan entre distintas posibilidades, además y muy por encima de eso, ayudarles a distinguir lo que es bueno (para los demás



y, como consecuencia, para la propia felicidad), por fin, como culminación necesaria de los dos puntos anteriores, animarles a realizar las elecciones consiguientes, siempre por amor. [Por tanto] obrar libremente es hacerlo por amor” (p.97). En este mismo sentido Wojtyla (1978) manifiesta que “la libertad está hecha para el amor. Si el amor no la emplea, si no la aprovecha se convierte en algo negativo, da al hombre la sensación de vacío. El amor compromete a la libertad y la colma de todo lo que atrae a la voluntad; el bien” (p. 147-148). Según estos autores el hombre es libre por amor, sus acciones se fundamentan en el amor y como consecuencia logra su felicidad, de tal manera que la educación de la libertad tiene como objetivo orientar a los hijos y estudiantes a que se autodeterminen por aquello que les perfecciona, es decir por el bien, no sólo de sí mismos sino también de los otros, y como resultado logra su propia perfección. La libertad se evidencia en los estudiantes que han logrado un nivel de concepción de la libertad en nivel medio y alto (50%), esto significa que en su mayoría provienen de hogares católicos con una formación moral y cristiana con valores sólidos y una formación humana inculcada en el seno de su familia y completada en la universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, institución que brinda una educación basada en una formación filosófica y teológica, que les ayuda a ser mejores personas y mejores profesionales.

### Diferencia entre el nivel de educación de la libertad en los estudiantes de las diferentes especialidades de la Escuela de Educación de la USAT en el año 2013

En el presente trabajo de investigación se ha visto necesario realizar una comparación del nivel de educación de la libertad para el amor en los estudiantes de las diferentes especialidades de la escuela de Educación, con el fin de detectar en qué especialidad se encuentra un nivel más alto y más bajo de la concepción de la libertad, para que se identifique la problemática de manera más específica y proponer alternativas de solución pertinentes. Estos resultados se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 7: Nivel de educación de la libertad para el amor en los estudiantes de las diferentes especialidades de la escuela de educación de la USAT, año 2013**

| Nivel de educación en la libertad para el amor por especialidades |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|
| Especialidades  | Muy bajo  |           | Bajo      |           | Medio     |           | Alto      |           | Total      |            |
|   | F         | %         | F         | %         | F         | %         | F         | %         | F          | %          |
| Educación Inicial   | 21        | 42        | 10        | 20        | 8         | 16        | 11        | 22        | 50         | 31         |
| Educación Primaria  | 12        | 23        | 18        | 34        | 14        | 26        | 9         | 17        | 53         | 33         |
| Filosofía y Teología  | 2         | 5         | 6         | 15        | 12        | 31        | 19        | 49        | 39         | 24         |
| Matemática, computación e informática                             | 0         | 0         | 3         | 75        | 1         | 25        | 0         | 0         | 4          | 2          |
| Lengua y Literatura   | 2         | 25        | 3         | 38        | 1         | 13        | 2         | 25        | 8          | 5          |
| Historia y Geografía y Turismo                                    | 2         | 25        | 3         | 38        | 3         | 38        | 0         | 0         | 8          | 5          |
| <b>Total</b>  | <b>39</b> | <b>24</b> | <b>43</b> | <b>27</b> | <b>39</b> | <b>24</b> | <b>41</b> | <b>24</b> | <b>162</b> | <b>100</b> |

Fuente: Elaboración propia basada en la escala Likert (n=162)

En esta tabla, tomando en cuenta la especialidad, el nivel bajo y muy bajo de la concepción de la libertad se observó que los estudiantes de matemática, computación e informática, lograron un porcentaje de 75% que corresponde a un nivel bajo de la educación de la libertad. Asimismo, los de lengua y literatura 63%, los de historia, geografía y turismo 63%, los de educación inicial 62 %, los de educación primaria 47% y los de filosofía y teología 20% que corresponden a un nivel bajo y muy bajo de la concepción de la libertad.

Asimismo, se observó que los estudiantes de filosofía y teología lograron un porcentaje de 80% que corresponde a un nivel medio y alto de la concepción de la libertad. Esto significa que hay una mala concepción de la libertad en la mayoría de estudiantes de la especialidad de matemática, computación e informática que conforman la muestra en estudio (75% nivel bajo), mientras que en la especialidad de Filosofía y teología si existe en la gran mayoría de estudiantes un buena concepción de la libertad (80% nivel medio y alto), sin embargo en las demás especialidades se observa, aunque en menores porcentajes superiores al 50% (bajo y muy bajo), que existe una errónea concepción de la libertad. Por eso se cree que es necesario orientar a los estudiantes a que ellos conciben la libertad “como la capacidad de auto-conducirse hacia la propia perfección o plenitud, hacia el propio bien terminal y definitivo o con otras palabras, como la facultad de autoconstruirse” (Melendo, 2008, p. 94). Desde esta perspectiva, el educador Melendo (2008), señala que para educar en la libertad es necesario hacerlo desde unos principios y no desde unas recetas, centrados en el amor como fundamento de la libertad y como consecuencia el ser del educando se formará, se plenificará.

### **Problemática identificada en torno a la educación de la libertad en los estudiantes universitarios de las escuelas de Educación de la USAT en el año 2013**

- El 58% de los estudiantes encuestados afirman estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que se es libre cuando se expresa todo lo que se quiere, esto significa que para ellos la libertad es absoluta, sin límite alguno.
- Un porcentaje significativo del 23 % de estudiantes que afirman estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con que se es libre cuando nada ni nadie limita la libertad, siendo esto un indicador que ellos conciben la libertad como libertinaje.
- Un porcentaje significativo del 23 % de estudiantes que afirman estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con que la libertad es elegir aquello que me produce la máxima satisfacción, independiente si esté bien o mal, significando que en ellos predomina una concepción hedonista de la libertad.
- La mayoría de estudiantes encuestados, el 52% afirman estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con que “no podemos hacer todo lo que queremos porque las leyes morales no nos permiten”, lo cual es un indicador que fundamentan a la libertad solo en el legalismo ético y no en el amor.
- El 74% de estudiantes encuestados afirman estar totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con que la libertad es la capacidad de elegir entre varias alternativas, lo cual es un indicador que solo tienen un concepto psicológico de la libertad; es decir como una simple elección.

- Un porcentaje significativo de estudiantes encuestados se han mostrado indiferentes a algunos de los ítems planteados, lo que indica que les da lo mismo estar de acuerdo o estar en desacuerdo con lo que se les preguntaba en torno a la verdadera concepción de la libertad, lo cual es un indicador que su libertad no está bien orientada.

### **Acciones educativas para educar la libertad de los estudiantes universitarios de las escuelas de Educación de la USAT en el año 2013**

- Curso del sentido de la vida humana para que los estudiantes descubran por qué y para qué existen y cuál es la razón de ser de sus capacidades propiamente humanas como la inteligencia y la voluntad.
- Programa de lectura de obras literarias basadas en vidas ejemplares de personas que supieron hacer buen uso de su libertad y llegaron al perfeccionamiento de su ser.
- Programa de educación de la libertad para padres de familia, fundamentado en el amor como principio, medio y fin de la educación.
- Programa de educación de la voluntad para formar hijos fuertes. Es indispensable que los padres de familia se den cuenta de esta urgencia inaplazable de vivir, en el hogar, una nueva pedagogía del trabajo, del esfuerzo, del sacrificio; y se lancen con entusiasmo a la empresa de educar la voluntad de sus hijos.
- Programa de educación de las virtudes a través de videos fórum. Porque las virtudes refuerzan a la libertad para la elección del verdadero bien, que es el único que les perfecciona.
- Programa educativo en la televisión con la participación de padres de familia, psicólogos, filósofos y educadores para enfocar la educación de la libertad en los adolescentes.
- Elaboración de un plan de vida para niños y adolescentes, que incluya todas las actividades que deben realizar durante el día: hora fija para levantarse y acostarse, para la oración, para estudiar, para hacer tareas escolares, tareas domésticas, para la alimentación, deportes y diversión, etc.
- Programa educativo “la obra bien hecha” dirigida a padres de Familia e hijos, para que entiendan al trabajo como una actividad noble y positiva en la que el hombre pone en juego una buena parte de sus capacidades y de sus virtudes.
- Programa de educación de la afectividad para que los adolescentes aprendan a dar el lugar que realmente tienen los sentimientos y no sean ellos los que dirijan su vida, sino su inteligencia y voluntad.

### **CONCLUSIONES**

El principio fundamental de la educación de la libertad propuesto por el filósofo personalista y educador Tomás Melendo es el amor como principio, medio y fin de la educación; es decir educar la libertad motivado por el amor de los educadores, utilizando la pedagogía del amor y teniendo como fin del acto educativo que la persona aprenda a amar en su sentido más profundo, ya que solo así llegará al perfeccionamiento humano y a la felicidad tan anhelada.

El nivel promedio de la educación de la libertad en los estudiantes de la escuela de Educación de la Universidad Católica “Santo Toribio de Mogrovejo” de Chiclayo es 76 puntos, según la escala

numérica aplicada, que cualitativamente equivale a un nivel bajo de formación, lo que significa que hay necesidad de educar el verdadero sentido de la libertad en los estudiantes de la escuela de Educación porque ellos serán los futuros educadores de las personas.

Hay clara diferencia entre el nivel de educación de la libertad en las distintas especialidades de la Escuela de Educación, siendo la especialidad de matemática, computación e informática la que presenta un nivel bajo o muy bajo en un 75 % del total de la población encuestada. Le sigue los estudiantes de lengua y literatura en un 63%, los de historia, geografía y turismo 63%, los de educación inicial el 52 %, los de educación primaria 47% y los de filosofía y teología 20%. Sin embargo, se ha detectado que el 80 % de estudiantes de filosofía y teología tienen un nivel medio y alto en la concepción verdadera de la libertad, que puede hacer creer que tienen un buen nivel de educación de su libertad.

La problemática identificada a través del diagnóstico realizado radica fundamentalmente en que existe un gran porcentaje de estudiantes encuestados que no tienen buen nivel de educación del verdadero sentido de la libertad, concibiéndole a ésta como “libertad ilimitada”, “libertinaje”, “libertad para el placer”, fundamentada solo en un “legalismo ético”, libertad solo como capacidad de elección; y sobre todo se identificó una actitud de indiferencia ante la temática no en pocos encuestados.

Las acciones educativas propuestas para educar la libertad de los estudiantes consisten fundamentalmente en el diseño de programas educativos como programas de educación de la libertad para el amor, educación de las virtudes, educación de la afectividad, plan de vida, educación para el trabajo, lectura de buena literatura, etc.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ayllón (1998). *Ética razonada*. (4ª ed.). Madrid-España: Palabra.
- Altarejos, F. y Naval. C. (2004). *Filosofía de la educación*. (2ed.). Navarra-España: EUNSA.
- Ballesteros, J. y Aparisi, A. (2004). *Biotechnología, dignidad y derecho: Bases para un diálogo*. Navarra: EUNSA.
- Bernal, A. (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (2ª ed). México: Pearson educación.
- Braschi, M. et al (2010). Lineamientos para la atención del Consumo episódico excesivo de alcohol en adolescentes. Extraído de: <http://www.msal.gov.ar/images/stories/ministerio/adolescencia/2012-consumo-alcohol.pdf> el 3 de octubre de 2012.
- Cardona, C. (1987). *Metafísica del bien y del mal*. Pamplona-España: Universidad de Navarra.
- CEDRO (2011). *Epidemiología de Drogas en Población Urbana Peruana 2010*. Encuesta en Hogares. Monografía de Investigación N° 26. Lima: CEDRO. Extraído de: <http://www.cedro.org.pe/ebooks/epd2011.pdf> el 6 de octubre de 2012.
- Cosse, I. (2008). *Familia, sexualidad y género en los años 60*. Extraído de: [http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1547/Familia\\_sexualidad\\_y\\_genero\\_en\\_los\\_a%C3%B1os\\_60\\_TyD16-8.pdf?sequence=1](http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1547/Familia_sexualidad_y_genero_en_los_a%C3%B1os_60_TyD16-8.pdf?sequence=1) el 2 de septiembre de 2012.
- Ducay, A. (2001). *¿Qué haces con tu libertad? Gente que quiere cambiar*. Lima – Perú: DESA S.A.
- Estrategia Nacional De Lucha Contra Las Drogas 2012 – 2016 extraída de: [http://www.peru.gob.pe/docs/PLANES/11793/PLAN\\_11793\\_Estrategia\\_Nacional\\_de\\_Lucha\\_contra\\_las\\_Drogas\\_2012-2016\\_2012.pdf](http://www.peru.gob.pe/docs/PLANES/11793/PLAN_11793_Estrategia_Nacional_de_Lucha_contra_las_Drogas_2012-2016_2012.pdf) el 20 de enero de 2013.

- Gamarra, P. y Iannaccone, J. (2010). Factores asociados que influyen en el inicio de actividad Sexual en adolescentes escolares de Villa San Francisco-Santa Anita, Lima-Perú, 2009. Revista The Biologist (Lima), 8 (54-72), 1816-0719. Extraída de: <http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/bio/v8n1/a06v8n1.pdf> el 20 septiembre de 2012.
- Hervada, J. (1974). Diálogos sobre el amor y el matrimonio. Pamplona-España: EUNSA.
- I Encuentro Científico Internacional y III Encuentro Científico Argentino de AMEPSA (2011). Extraído de: <http://www.amepsa.org/docs/trabajo35.pdf> el 6 de octubre de 2012.
- Informe Anual de los Observatorios de Sentencias Judiciales (2010). Derechos de las mujeres en la mira. Extraída de: [http://www.demus.org.pe/publicacion/53a\\_enlamira\\_observatorio\\_2010.pdf](http://www.demus.org.pe/publicacion/53a_enlamira_observatorio_2010.pdf) el 4 de septiembre de 2012.
- Lukas, E. (2003). Logoterapia. La búsqueda del sentido. Barcelona: Paidós.
- Martínez, B. y Céspedes, N. (2008). Metodologías de la investigación. Estrategias para investigar. Cómo hacer un proyecto de investigación. San Isidro-Perú: Libro amigo.
- Mac A. (s/f). La revolución sexual destruye la familia. Extraído de: <http://www.fcpeace.com/spanish/actualidad/Larevolucionsexualdestruyelafamilia.pdf> el 1 de septiembre de 2012.
- Melendo, T. (2008). Todo educamos mal pero unos peor que otros. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Melendo, T. (2008). ¿Vale la pena casarse? (2ª ed.). Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Melendo, T. (2005). Introducción a la antropología: La persona. Madrid: Ediciones Internacionales universitarias.
- Melendo, T. (2012). Ser humano: desarrollo y plenitud. Madrid: Ediciones internacionales universitarias. Disponible en: [http://www.esposiblelaesperanza.com/images/stories/Madurar el Amor/Libros/Ser humano T M.pdf](http://www.esposiblelaesperanza.com/images/stories/Madurar_el_Amor/Libros/Ser_humano_T_M.pdf) el 8 de octubre de 2012.
- Melendo, T. y Martí, G. (2009). Elogio de la afectividad. Ediciones internacionales universitarias.
- Peñacoba, A. (2012). La educación de la libertad y la plenitud humana personal en Millán-Puelles. Extraído de: <http://eprints.ucm.es/14746/1/T33594.pdf> el 5 de octubre de 2012.
- Políticas regionales para la Prevención y Tratamiento del Consumo de drogas de la región Lambayeque. Extraído de: [http://www.cicad.oas.org/reduccion\\_demanda/eulac/forum\\_exchanges/goteborg/presentaciones/SALDARRIAGA.ESP.pdf](http://www.cicad.oas.org/reduccion_demanda/eulac/forum_exchanges/goteborg/presentaciones/SALDARRIAGA.ESP.pdf) el 5 de marzo de 2013.
- Polo, L. (1999). La persona humana y su crecimiento. (2ª ed.). Navarra-España: EUNSA.
- Rodríguez, A. (1991). Ética. (5ª ed.). Pamplona-España: Universidad de Navarra.
- Rojas, E. (1999). El hombre Light. Una vida sin valores. (17ª ed.). Madrid: Temas de hoy.
- Rojas, E. (2012). La conquista de la voluntad. España: Temas de hoy.
- Urabayan, J. (2001). El pensamiento Antropológico de Gabriel Marcel: Un canto al ser humano. Navarra-España: EUNSA.
- Torres, M., Roca, A., Caballero, E. y otros (2011). Educación de la sexualidad y prevención de las ITS y el VIH/sida desde los enfoques de género, de derechos y sociocultural. Extraído de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Libro%20Educacion%20de%20la%20sexualidad%203.pdf> el 28 de agosto de 2012.

Vásquez, E. (2010). Vivencia de virtudes orientadas a la educación de la voluntad para el estudio, en los estudiantes de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo – Ciclo académico 2010-0. Chiclayo: USAT.

Verneaux, R. (1970). La filosofía del hombre. Barcelona: Herder.

Wojtyla, K. (1978). Amor y responsabilidad (2ª ed.). Madrid-España: Razón y fe.



## Revalorización de Nietzsche como músico

---

### *Revaluation of Nietzsche as a musician*

**Godofredo H. Castro Sotil<sup>6</sup>**

#### RESUMEN

Se conoce al Nietzsche filósofo y poco como músico. Por eso, en este artículo se estudia a Nietzsche como músico –intérprete y compositor–, revisando diversas opiniones que se han vertido desde sus contemporáneos hasta nuestros días. Se toma en cuenta tanto a quienes han opinado no considerar a Nietzsche como músico, como a los que le reconocen méritos artísticos en grado de aficionado, estableciendo reservas para categorizarlo como músico profesional. Sin embargo, se aprecia que la disyuntiva profesional/aficionado no aporta mucho al momento de establecer y buscar la valía de las obras musicales de Nietzsche. Se sopesa el significado que una editorial especializada en música haya publicado las obras musicales Nietzsche y se considera que este hecho es un indicador contundente de su valía musical. También se aprecia que hay grabaciones de sus obras, lo que es considerado un apoyo en su revaloración. Finalmente, se concluye expresando la necesidad de revalorar de manera permanente el legado musical de Nietzsche, y se le rinde un merecido homenaje.

**Palabras clave:** Nietzsche. Música y filosofía, Historia de la música.

#### ABSTRACT

Nietzsche is studied as -Interpreter musician and composer, reviewing various opinions that have been made from his contemporaries until today. It takes into account both those who have thought not consider Nietzsche as a musician, and those who will recognize artistic merit in establishing reserves amateur level to give the category of professional musician. However, we see that the professional / amateur dilemma does little when establishing and seek the worth of musical works of Nietzsche. It weighs meaning that specializes in music publishing has released the musical works and Nietzsche sees this is a strong indicator of the musical worth of Nietzsche. It is also noted that there are recordings of his works, which is considered a support in their reassessment. Finally, we conclude by expressing the need to reassess permanently the musical legacy of Nietzsche, and he pays tribute.

**Keywords:** Nietzsche. Music and Philosophy. History of Music.

---

<sup>6</sup>Músico profesional y educador. Egresado del Programa de Especialización en Filosofía y Teología de la USAT. Docente de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (Canto, Coro, Cultura Artística). Docente de la Escuela Superior de Formación Artística Ernesto López Mindreau (Flauta, Orquestación, Composición, Gestión Musical), de donde también ha sido Director. Email: gcastro@usat.edu.pe

## INTRODUCCIÓN

**L**a idea de realizar este estudio surgió como consecuencia de leer el artículo de Mario Vargas Llosa *Nietzsche en Sils-Maria* (26, Julio, 2015) publicado en la Edición Impresa del diario “La República”; donde da cuenta que la casa donde se hospedaba Nietzsche, cada vez que iba a Sils-María, “ha sido totalmente restaurada y ofrece una soberbia colección de fotografías, manuscritos –entre ellos de poemas y composiciones musicales de Nietzsche– (...)” (Vargas, 2015). Entonces surgió la pregunta: Si los manuscritos de su música se exhiben en este museo ¿Porqué no se toca en conciertos? ¿Cuál es el real valor de esta música? Y, ahora complemento agregando la pregunta ¿Por qué no se le menciona en los textos de Historia de la Música?

### Rasgos Biográficos

Nació el 15 de octubre de 1844 en Röcken, un pequeño pueblo de Sajonia-Anhalt, cerca de Leipzig; y su nombre proviene del rey Federico Guillermo IV de Prusia, en cuyo cuadragésimo noveno cumpleaños nació. Hijo del pastor luterano y preceptor privado en el ducado alemán de Sajonia-Altenburgo en Turingia, Carl Ludwig Nietzsche (1813-1849) y de Franziska Oehler (1826-1897); tuvo dos hermanos, y quedó huérfano de padre en 1849, con sólo cuatro años de edad; y al año siguiente falleció su hermano menor, Ludwig Joseph, quien había nacido en 1848.

En 1854 comenzó a asistir al Domgymnasium en Naumburgo, pero, habiendo demostrado un talento especial para la música y el lenguaje, fue admitido en la reconocida Schulpforta, donde continuó sus estudios desde 1858 hasta 1864. Aquí se hizo amigo de Paul Deussen y Carl von Gersdorff y, además también, de Gustav Krug y Wilhelm Pinder, dos estudiantes pertenecientes a familias acomodadas. También encontró tiempo para la escritura de poemas y composiciones musicales. En Schulpforta, Nietzsche recibió una importante educación literaria, en especial en el estudio de los clásicos griegos y romanos, y por primera vez experimentó la carencia de su vida familiar en un pequeño pueblo de ambiente cristiano. Durante este período se encontró bajo la influencia del poeta Ernst Ortlepp. Culminados estos estudios, y después de graduarse, en 1864 Nietzsche comenzó sus estudios en teología y filología clásica en la Universidad de Bonn. En 1868 conoció a Richard Wagner, personaje fundamental en su desarrollo.

### METODOLOGÍA

La presente es una investigación cualitativa de diseño bibliográfico-documentario. Este estudio se inicia con la idea de contribuir a la difusión y conocimiento de lo que consideré era la poco conocida faceta de Nietzsche, como músico y compositor. Sin embargo, al continuar con la investigación caí en la cuenta que a la fecha ya no es tan real que sea una faceta poco conocida, puesto que he encontrado artículos y libros que se refieren a él como músico y compositor, e inclusive se emite juicios valorándolo como tal; esos juicios –con los que es perfectamente válido estar de acuerdo o en desacuerdo–, dejan traslucir opiniones no siempre favorables a nuestro personaje, lo que sumado a una notable ausencia de su música en los programas de los conciertos a nivel mundial, permitió modificar la mirada acerca del problema: no es una faceta conocida de manera insuficiente, es una faceta mal conocida; y ello porque



no se ha querido –o no se ha podido, por diversas causas, conocer más y mejor. Por eso, con el desarrollo y publicación de este estudio se pretende:

1. Explorar la poco conocida, y no por ello inexistente faceta de Friedrich Wilhelm Nietzsche como músico y compositor.
2. Analizar las opiniones vertidas por diferentes personalidades y estudiosos acerca de Nietzsche como músico y compositor.
3. Revalorar el aporte de Nietzsche como músico y compositor a la luz de hechos posteriores a su muerte que han contribuido a ello.
4. Rendir homenaje a la persona de Friedrich Nietzsche, quien vivió no sólo en medio de un ambiente hostil y de incompreensión hacia su afán por desarrollar su talento musical, sino que tuvo la desdicha de perder la facultad del sano juicio quedando inmerso en las tinieblas de la insania mental.

## RESULTADOS. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

### Ideas y concepciones de Nietzsche acerca de la música. Su desarrollo como músico.

¿Qué pensaba acerca de la música? y ¿Cómo pensaba la música?, son dos preguntas que surgen cuando se encuentra que pocos lo reconocen como músico y compositor, y que desde la época que vivía hasta la posteridad existen grandes desacuerdos en torno a esta situación de Nietzsche: ¿Era o no era músico? Al respecto consideremos que en *Crepúsculo de los ídolos* (§ 33) escribió “Sin la música, la vida sería un error”<sup>7</sup>, y esta frase no permite dudas, “tenía una segunda lengua natal, la que se escribe sobre el pentagrama” (Riestra, 2009); y no es sólo esta frase la que lo convierte en músico, son una serie de hechos; y ello encuentra, además, antecedentes familiares: su padre y su abuelo materno. Es importante considerar en la perspectiva de observación, a los antepasados, porque el propio Nietzsche tenía una fuerte convicción de relación de continuidad indestructible de su propio ser y sus ascendientes, tal como lo presenta su biógrafo Janz (1981) quien dice:

Ya en sus manifestaciones tempranas y hasta sus-últimos días de lucidez venía a resultar visible en Nietzsche un sentimiento raramente profundo de vinculación de su ser a los antepasados, un sentimiento que a pesar de todos los conflictos corresponde, en última instancia, a un sentido familiar indestructible. (p.23)

Y no sólo es la apreciación del biógrafo basado en datos aportados por otros, el propio

Nietzsche en *Libre Albedrío y Destino*<sup>8</sup> (un trabajo de 1862) escribió: “Pero la actividad de los humanos no comienza con el nacimiento, sino en el embrión y quizá –quién podría decidir aquí– ya en los padres y antepasados” (Nietzsche, citado por Janz, 1981, p.23). La señora Franziska, madre de

<sup>7</sup> Esta era “una de sus frases más célebres, la que solía repetir en sus cartas a Peter Gast y Georg Brandes”, Una idea parecida le dijo a su madre, desde la Escuela de Pforta, donde estudiaba: “Cuando no oigo música, todo me parece muerto” (Desimone, S; 2004).

<sup>8</sup> Luis Fernando Moreno Claros presenta su traducción con el título *Libertad de la voluntad y fatum* (en Nietzsche, De mi vida. Escritos autobiográficos de juventud (1856-1869), Valdemar, Madrid, 1997)

Nietzsche, aporta con un testimonio acerca de las habilidades musicales del que fuera su esposo Karl Ludwig Nietzsche, padre de Friedrich:

Tomamos café charlando alegremente y en seguida el señor pastor [se refiere a quien fuera su esposo y padre de Friedrich], que ya nos era conocido por su dominio del piano, comenzó a animarse y a fantasear, cosa que por entonces hacía con gran maestría (...). (Cit. por Janz, 1981, p.34)

El abuelo materno de Nietzsche, David Oehler, era el pastor de Pobles –a una hora de Röcken, donde era pastor Karl Ludwig Nietzsche–; y “Paralelamente a su profesión tenía los más vivos intereses espirituales: tocaba él mismo el piano y organizaba con sus hijos y huéspedes conciertos caseros en los que llegaron incluso a interpretarse obras como La Creación de Haydn” (Janz, 1981, p.36). De manera que su padre y el abuelo materno, tocaban el piano.

No será necesario caer en el extremo de otorgar demasiada importancia a las convicciones – quizá sólo creencias– de Nietzsche, acerca del fátum (destino o hado) enfrentado al concepto de libertad de la voluntad (o libre albedrío); pues se puede observar que en el ambiente familiar estaba la música presente, dado que su padre: "Aparte de sus tareas profesionales, estaba apasionadamente entregado a la música y sabía improvisar magistralmente al piano" (Janz, 1981, p. 39). ¡Y al niño ello le gustaba mucho! Veamos cómo era esa relación de padre – hijo:

En sus horas libres el padre se dedicaba con particular cariño al niño, tan pronto como éste pudo hablar un poco. Por otra parte; el niño tampoco molestaba nada a su padre cuando estaba con él en su cuarto de trabajo dedicado, como escribió la madre, a contemplar “callado y pensativo” a aquél mientras trabajaba. Lo que más encantaba al niño, de todos modos, es que el padre se sentara al piano e improvisara. Teniendo sólo un año, el pequeño Fritz, como todos le llamaban, se dirigía ya con su cochecito a donde tocaba, su padre y le oía en absoluto silencio sin apartar ojo de él. (Janz, 1981, p.39-40)

Y, después de muerto su padre, su desarrollo y crecimiento fue en medio de un adecuado ambiente musical, tanto familiar como amical, lo que queda ilustrado cuando encontramos que:

De manera igualmente temprana pudo vivir en casa del consejero secreto Krug las más fuertes impresiones musicales; no sólo se practicaba en ella muy buena música familiar, sino que cuantos músicos famosos visitaban Naumburg no dejaban de frecuentarla. Su madre no dejó de manifestar en todo momento su interés por la educación musical del hijo, que correspondía a sus propias y más profundas inclinaciones. (...) Compró un piano y ella misma se decidió a tomar lecciones de un viejo cantor, con vistas a estar en condiciones de impartir los primeros rudimentos de piano a su propio hijo. Poco después tomó como profesora a la mejor virtuosa de Naumburg. Por aquellas fechas dedicaba mucho tiempo a practicar música con él. Eso es, por lo menos, lo que cuenta su sobrino Adalbert Oehler. (Janz, 1981, p.48)

Cuando Nietzsche recuerda esa época se anima a escribir, según menciona Janz (1981), "el 18 de septiembre de 1863" (p.48):

Por aquellas fechas germinaba mi inclinación por la música, a pesar de que las primeras clases parecían apuntar, ante todo, a destruirla ya en sus raíces. Mi primer profesor fue, en efecto, un cantor, al que aquejaban todos los defectos –amables, sin duda– de un cantor. Y además, estaba jubilado, y ni siquiera tenía demasiados méritos. (Nietzsche, citado por Janz, 1981, p.48)

¿En algún momento decidió ser músico? Si atendemos a lo por él mismo escrito la respuesta es afirmativa, y sentía tan suya la música que afirma haber estudiado composición. Cuando tenía aproximadamente catorce años, Nietzsche se expresa con la música "desde el primer momento como en su mundo propio, por mucho que lo haga con (...) conciencia autocrítica despierta. La música es su pasión substancial" (Janz, 1981, p.51). Él mismo dice, cómo llegó a esta determinación en una circunstancia que, seguramente fue no sólo grandiosa, también sublime:

El día de la Ascensión –posiblemente del año 1854– fui a la iglesia de la ciudad y oí el coro sublime del Mesías: ¡el Aleluya! Me sentí incitado a acompañarlo y, a la vez, me parecía que era el canto de júbilo de los ángeles, entre cuyos arrebatos ascendía Jesucristo a los cielos. Inmediatamente tomé la seria decisión de componer yo mismo algo parecido. Tan pronto como abandoné la iglesia me puse manos a la obra, alegrándome como un niño ante cada acorde que conseguía hacer sonar. No lo dejé durante años, y creo que gané mucho con ello, aprendiendo, sobre todo, a improvisar mejor gracias al estudio de la composición. (Nietzsche, citado por Janz, 1981, p.51)

Carlos Roldán López, Doctor en Filosofía y Experto Universitario en Teoría estética, establece una relación de primer orden entre la filosofía y la música, en el caso de Nietzsche; y afirma que "Posiblemente, una de las artes que más directamente se relacionan con la filosofía nietzscheana, y con su concepción estética del mundo y la noción de cultivo de sí como obra de arte, es la música" (Roldán, C., 2014). Y ello se debe a que Nietzsche había desarrollado un "pensamiento musical". Lo que él pensó en términos musicales era intraducible e intransferible al lenguaje y pensamiento filosófico, como también al literario. Lo que pensaba musicalmente, sólo por ese medio lo podía expresar, y por ningún otro ¿Queda alguna duda de ello? pues miremos lo que el mismo Nietzsche dijo o escribió alguna vez: "Lo que más ha faltado en la Historia del Pensamiento son artistas". Y asimismo, Roldán (2014) sostiene que Nietzsche "planteó lo que ahora se conoce como la 'concepción Nietzscheana del pensamiento filosófico definido a partir de la música'". Y para sustentar su afirmación, recurre a Varela (2008):

Es la palabra musical del recitado, donde la relación entre los conceptos es sonora, depende de su colocación, de su altura, como en una línea melódica. Por ello el sentido de un concepto no está definido de antemano sino en relación a los otros conceptos con los que opera. Una cadena de conceptos conforma un pensamiento, pero la potencia de este está dada en cuanto sonido, en cuanto pensamiento cantado. (p.118, citado por Roldán, 2014)

## Perfil de Intérprete

Indudablemente Nietzsche fue buen intérprete e improvisador al piano, lo han atestiguado muchos de sus contemporáneos; era además, compositor de lieder (canciones) y de piezas breves, y estudioso de la música, al punto de que su pensamiento no puede desligarse de esta. Aun en medio de sus frustraciones e intensos sufrimientos, conmueve la imagen de Nietzsche ya demente, cuando “se sentaba al piano para tocar una de las Sonatas op. 31 de Beethoven, y en 1900, año de su muerte, cuando ya estaba completamente paralizado, el único estímulo del mundo exterior que lo hacía reaccionar era la música” (Schulkin, 2002, p.2). Esas patéticas imágenes permiten vislumbrar hasta qué punto este maestro del pensamiento amaba la música y deseaba rendirle su propio tributo que, aun imperfecto en su forma, nacía con la misma pasión y entrega con las que había dado forma a sus ideas filosóficas. Además de la gran capacidad para improvisar, con mucha imaginación e inventiva, es nota de gran valor el hecho que interpretara alguna sonata de Beethoven, puesto que las composiciones de este último no son para nada, fáciles.

Cuando dejó de componer, se limitó a interpretar música, lo único que lo conmovía y le daba paz. Incluso, en 1889, ya a las puertas de la locura, en un restaurante de Jena le permitían improvisar al piano dos horas diarias. Después sobrevino la locura total, su ingreso a la clínica psiquiátrica de esa ciudad, la parálisis (entonces el único estímulo al que respondía era la música) “y su transformación en una parodia humana al arbitrio de su madre y de su hermana, quienes se valieron del mito en torno a su nombre y de las grandes tiradas de sus obras, que aumentaban sin cesar” (Dávila, 2014). Y ocurrió lo que se ha calificado como una paradoja muy triste: “Nietzsche fue más rentable como desecho humano que como el gran pensador que había sido” (Ídem).

Un lugar común al mencionar la relación de Nietzsche con la música es “reducirla a su relación con Wagner” (Schulkin, 2002, p.2), hecho que resulta un error y una injusticia; al respecto el biógrafo (de Nietzsche) Werner Ross (citado por Schulkin, 2002), opina que el encuentro con Wagner resulta “el hecho central de la biografía de Nietzsche” (p.2) a lo que Schulkin (2002) contrapone la idea que “él ya había nacido a la música desde hacía mucho tiempo atrás, y por supuesto la siguió ejerciendo a su manera después de que se distanciaran” (p.2). Supone asimismo Schulkin (2002), que “Wagner, con su personalidad avasallante debió haber funcionado más bien como un freno para el joven compositor en ciernes” (p.2) y ratifica su idea afirmando que “la música fue algo sustancial en la vida de Nietzsche” (Ídem).

De cómo tocaba, la mayoría de los testimonios dan cuenta que “improvisaba al piano en forma admirable: esto le permitía ser el centro de reuniones sociales a pesar de su carácter algo inhibido. Wagner le decía: ‘¡Usted toca demasiado bien el piano para ser Profesor (de Filología)!’” (Schulkin, 2002, p.3); aunque también existen apreciaciones discrepantes como la de Ida Rothpletz, “esposa de su fiel amigo Overbeck, escribió que él, como intérprete, ‘no tenía la más mínima habilidad, tocaba casi duro y entrecortado, buscaba las notas en su memoria y luego en las teclas’” (Ídem).

## Obra Musical como Compositor

Desde muy joven, Nietzsche tuvo interés en la composición musical, y así se aprecia en lo referido por Schulkin (2002) cuando nos cuenta:

A los 15 años había fundado con sus amigos de la infancia Wilhem Pinder y Gustav Krug —con los que acostumbraba tocar el piano a cuatro manos— la asociación “Germania”, a la que cada integrante se comprometía a hacer una entrega mensual: una poesía, composición musical, ensayo ilustrado, etc. A los dos años Nietzsche había completado los 25 envíos prescritos, Krug 18 y Pinder 16. (p.3)

Y a los 20 años, “ya había escrito más de una docena de lieder” (Ídem); sin embargo, un hecho importante se muestra y resulta tan orientador que permite vislumbrar lo que ocurrió con Nietzsche: falta de disciplina y un ego portentoso. ¡Era un genio!

A los 21 sometió sus lieder al juicio crítico del director de orquesta Joseph Brambach, quien le recomendó estudiar contrapunto. Nietzsche, acostumbrado al éxito fácil en las reuniones y herido en su amor propio al sentirse tratado como un principiante, decide dejar de componer y concibe el proyecto de dedicarse a la crítica musical. Pero a los pocos meses recae en la tentación y vuelve a componer. Nunca seguiría la recomendación de estudiar música más seriamente. (Íbid., p.5)

Quando en 1976 se puso en conocimiento del mundo “las composiciones musicales de Nietzsche; escritas durante su juventud” (Riestra, 2009), entonces comenzó a ser posible que pueda apreciarse la totalidad de sus composiciones que se han podido conservar hasta nuestros días, las mismas que “abarcan una gran cantidad de géneros y constituyen un tesoro que, para muchos, permanece oculto” (Ídem). ¿Cómo fue eso? ¿Quién o quienes lo hicieron? Para el académico no músico resultará aleccionador tener la posibilidad de valorar diferentes opiniones sobre la calidad de lo que se publicó, y al respecto Schulkin (2002) da cuenta que:

En 1976 la Bärenreiter-Verlag de Basilea publicó Der Musikalische Nachlass [El legado musical] de Nietzsche, bajo el cuidado de Curt Paul Janz —otro de sus principales biógrafos y, a la sazón, músico él también. Es un voluminoso libro que contiene la totalidad de las partituras escritas por el filósofo. Además de reeditar piezas ya publicadas con anterioridad, aquí, con loable criterio editorial, se han incluido no solo las obras terminadas sino también las inacabadas, los esbozos, con frases musicales aisladas, notas sin plicas, tachaduras, etc. El conjunto impresiona por la cantidad: **la primera conclusión legítima** que se puede sacar es que **alguien capaz de borrar tanto papel pentagramado a lo largo de la vida en verdad se toma muy en serio la composición** [Resaltado nuestro]. Por otra parte, hay mucha música religiosa: resulta curioso pensar que el autor de El Anticristo sea la misma persona que compuso un Miserere a cinco voces, motetes que intentan la escritura de Palestrina, un Oratorio de Navidad, una Misa para solo, coro y orquesta, etc. Pero no debemos engañarnos: Nietzsche no disponía de los medios

técnicos como para abordar obras de tal envergadura. [¿Qué quiso decir Schulkin?] Estas se quedan en meros intentos juveniles, fragmentarios y fallidos, motivados por el afán de imitar una música que lo conmueve profundamente. Toda su formación musical se reducía a unas lecciones de piano recibidas, cuando niño, de un maestro de coro de iglesia. (p. 2)

Que Nietzsche no ostentaba una formación musical que lo hiciera poseedor de grandes medios técnicos para la composición musical se puede apreciar –sin duda alguna– al observar sus partituras, pero si se atiende que el mismo Schulkin (2002) dice, que la última composición Nietzsche la hizo en 1882 (p.9), cumplía entonces 38 años –ya no se puede hablar de “meros intentos juveniles”–; y, aun considerando, como comenta Schulkin (2002), que “se trata de la misma música de la parte del coro del Himno a la Amistad” (p.9), éste himno fue compuesto en 1874 (Cf. Schulkin,2002, p.8), y entonces ya Nietzsche estaba alrededor de los treinta años: ¡Nada juvenil! Sin embargo, se puede estar de acuerdo que su producción no presenta obras de factura mayor, por el contrario sus grandes aciertos compositivos están en las de factura pequeña, pero ello no tiene porqué constituir demérito alguno como tampoco podría ser un mérito, no es ese el ángulo para apreciar el valor de las obras. Además, es pertinente considerar que si fuese un compositor carente de méritos como tal, ¿Hubiese publicado esta casa musical (Bärenreiter-Verlag) todo su legado musical?

Claudio Schulkin se encarga en las líneas seguidas de orientar su apreciación, concluyendo por reconocer que las composiciones musicales de Nietzsche, son realmente “obras” y no regatea elogios cuando reconoce su calidad de “hermosas y logradas”, veamos:

Por ende, nunca estuvo listo para obras de gran aliento. En cambio las piezas cortas para piano y los lieder aparecen como más adecuados a sus posibilidades de dar una forma acabada a los arrebatos de su inspiración: casi la mitad del volumen está ocupado por este tipo de piezas, que son a las que debemos prestar atención ya que adquieren real categoría de “obras”, algunas especialmente hermosas y logradas. El fue, para decirlo en una palabra, un “**compositor intuitivo**”. [R. N.] (Schulkin, 2002, p.2/3)

Imaginar una tertulia –de manera muy creativa y amena– donde se está hablando de Nietzsche como músico y la influencia de la música en él como filósofo; y plantear preguntas que transmitan la sorpresa, es lo que hace Schulkin (2002) en medio de lo cual se plantea: “(...) ¿Cómo? ¿Nietzsche compositor? ¿Acaso ejerció la música en forma profesional? ¿Cuál fue su carrera en este ámbito? ¿Se estrenaron sus obras?” (p.2). Y cuenta cómo las respuestas no parecen satisfacer a los tertulianos. Aprovecha para dejar sentado que no debería ser aplicable la disyuntiva profesional – aficionado tanto en poesía, música, filosofía, y otras artes donde lo utilitario no es lo primordial. Resultan aleccionadoras tanto la pregunta por la existencia de poetas profesionales, como la situación que plantea acerca de saber más de filosofía una persona que otra, pero esa otra persona si es filósofo, en cambio la primera no lo es, aunque sabe más. Veamos:

Se origina entonces una discusión alrededor de las categorías “profesional/aficionado”. El Profesor, enojado, pregunta si alguien conoce algún “poeta profesional”. “Es más —dice casi enrojando— Nietzsche ni siquiera fue un filósofo profesional. Lou Andreas Salomé, su

discípula, la mujer que él amó y que lo dejó sufriendo en carne viva al rechazarlo, sabía mucho más de filosofía que él. Pero él era el filósofo, y no ella. En rigor, ni la poesía, ni la filosofía ni la música son “profesiones” en el sentido corriente del término (por lo que mal puede alguien convertirse en “profesional”). Las profesiones sirven para conseguir algo bien concreto y estas actividades son completamente inútiles para eso. Entiéndase: no son utilitarias. En el momento en que “sirven” a un fin ulterior a sí mismas, (cualquiera que sea: sustento, reconocimiento, etc.), se contaminan y se marchitan. Es por eso que prefiero pensar que en este terreno nadie pasa el nivel de aprendiz. O, si ustedes quieren: de aficionado. (Schulkin, 2002, p. 2).

Susana Desimone (2004) se pregunta, a manera de título de un artículo, ¿Quién recuerda a Nietzsche como compositor?; y afirma que cuando se evoca “la figura de Nietzsche acuden a nuestra memoria, en primer lugar, el filósofo, el pensador y también –claro está- el personaje torturado por la sífilis y la locura”; y agrega:

Es cierto que no ha pasado a la historia por la calidad de las obras musicales que compusiera. Sin embargo es innegable que, durante toda su vida, profesó una verdadera devoción por la música clásica y trató reiterada, y a veces, desesperadamente, demostrar a sus contemporáneos y a sí mismo que él era un compositor. (Ídem)

Considera Desimone (2004) que “los conocimientos y la preparación musical de Nietzsche eran insuficientes para alcanzar sus ambiciones como compositor”; y menciona cómo Wagner y su esposa Cósima, en algún momento lo trataron con desdén; atribuyendo a esta situación, “su alejamiento de la pareja”. Sin embargo anota que con el paso del tiempo “se ha reconocido el valor de muchos de sus lieder e impresiona también la cantidad de música religiosa compuesta por él”; y señala que “ese tipo de música impresionaba profundamente su espíritu, aunque su bagaje técnico, propio de un intuitivo, no le resultaba suficiente para emprender obras de mayor envergadura”.

Cristóbal Halffter, compositor español, reconoce en Nietzsche su rol en el desarrollo cultural de su tiempo y dice “Otorgo a la figura, la obra y el pensamiento de Friedrich Nietzsche un importante papel como uno de los protagonistas responsables del desarrollo de la cultura de la segunda mitad del siglo XIX” (Halffter, 2000); pero señala la carencia de capacidad de sistematización, siendo sugerente e imaginativo, fragmentario y hasta contradictorio<sup>9</sup>.

Nietzsche fue un **gran concedor** de este arte y al mismo tiempo un **músico por vocación y afición**: un músico **autodidacta** pero un músico activo. Sabido es cómo en su juventud dudó largo tiempo antes de decidir dedicar sus principales esfuerzos a algo que no fuera estrictamente musical. Compuso un buen número de obras entre las que me gustaría destacar una extraña obra orquestal escrita en 1864 titulada "Eine Sylvesternacht" y una réplica o continuación de la

---

<sup>9</sup> Sobre la característica de falta de capacidad de sistematización, reconociéndole ser sugerente e imaginativo, recordemos a Mozart de quien se cuenta que alguien le pidió que le enseñase composición, a lo que Mozart le respondió que para poder enseñarle composición, primero tendría que aprender armonía, contrapunto, fraseo, articulación, formas musicales, fuga. El solicitante le replicó ¿Usted componía desde que tenía cinco años?, y Mozart dijo: Sí, pero yo no le pedí a nadie que me enseñe a componer. Y Mozart fue un genio precoz de la composición, es más, sus manuscritos no presentan tachaduras ni enmiendas; lo que evidencia que imaginaba toda la música y luego la escribía, un caso admirable, singular; propio de sus dotes personales. Era un Don.

misma, diez años más tarde que tituló "Nachhall einer Sylvesternacht" ("Una noche de San Silvestre" y "Ecos de una noche de San Silvestre") que demuestran su imaginación y fantasía.

Menciona también Halfter (2000), que poseía "extraordinaria capacidad de improvisación"; y trae a colación testimonios, que considera autorizados, de Ricardo Wagner y Hans von Bülow; quienes afirman que ante el piano, improvisaba durante horas y creaba música "que superaba en ideas, audacia, creatividad y fantasía a lo que luego quedaba reflejado en la partituras escritas" (Ídem). Luego, era un gran improvisador –y considérese la improvisación como una composición en el instante, al paso–, pero después no lograba dejar escritas sus ideas fielmente en los pentagramas. Halfter, compositor con gran conocimiento del 'propio oficio', no queda satisfecho con esta característica y explica:

Toda persona con un mínimo de sensibilidad musical es capaz de intuir en una ráfaga de tiempo, una sonoridad, un contrapunto o una armonía. Si esa sensibilidad se desarrolla, puede llegar a percibir una gran forma completa que está en el tiempo e imaginar en un instante una obra de amplias dimensiones. También, si tiene la técnica mecánica necesaria, será capaz de reflejar ante el piano o cualquier otro instrumento, ideas que nacen en un tiempo real. Ahora bien, esa música imaginada y "sonante", sólo puede adquirir la categoría de obra de creación cuando su autor la fija por medio de unos signos –cualesquiera– para que otra persona –el intérprete– pueda volver a crear –a recrear, a interpretar– ese orden formal que en sí mismo está en el tiempo pero que ha de ser fijado en la partitura para poder llegar a ser. (Ídem)

Considerando que es necesaria la estimación cuántica anotamos que el Catálogo de composiciones musicales de Nietzsche que presenta Schulkin (2002) considera cuarenta números (Cf. p.10); mientras el listado de Wikipedia (2015) presenta cuarentinueve números. Y, sobre la discografía, Schulkin (2002) menciona: "Fischer-Dieskau, Dietrich (barítono), Reimann, Aribert y Budde, Elmar (piano): Friedrich Nietzsche – Lieder- Piano Works- Melodrama, Berlín, Philips Clasic Productions, 426 863-2,1995" (p. 10). Por su lado Wikipedia (2015) presenta:

- Friedrich Nietzsche: Compositions of His Mature Years, 2 volumes. Par Laurette Altman and Wolfgang Bottenberg. Albany Music, 1996 et 1997.
- Dietrich Fischer-Dieskau: Lieder. Por Dietrich Fischer-Dieskau y Aribert Reimann. EMI Classics.
- Friedrich Nietzsche: Lieder-Klavierwerke-Melodrama. Por Dietrich Fischer-Dieskau. Phillips, 1996.

Las grabaciones, indudablemente apoyan la visión de Nietzsche como un compositor de valía musical y con suficientes méritos para ser considerado.



## Valoración y Crítica

¿Qué ha significado la publicación de las obras musicales de Nietzsche? Tomando en cuenta que la editorial fue Bärenreiter-Verlag de Basilea y el revisor, Curt Paul Janz, se puede considerar una muy alta significación. Tan alta que para reconocer a Nietzsche como músico, este hecho es un “punto de quiebre”, un hito para encontrar un antes y un después: antes de la publicación era poco probable sostener, sin recibir objeciones, que Nietzsche era un compositor digno de tomarse en cuenta; después de la publicación resulta de gran apoyo mirar el sólo hecho que ella se haya producido, para apoyarse en ella y fundamentar que es una razón de peso que avala y garantiza la valía y calidad de las composiciones de Nietzsche.

Considérese que “Bärenreiter-Verlag es una editorial alemana de música culta especializada en la edición de partituras, con sede en la ciudad de Kassel” (Bärenreiter-Verlag, 2013). En cuanto a la trayectoria de la editorial, es una empresa “fundada por Karl Vötterle (1903–1975) en Augsburg en 1923, y traslada a Kassel en 1927, donde mantiene en la actualidad sus oficinas centrales” (Ídem); y que “también posee sucursales en Basilea, Londres, Nueva York y Praga. La compañía es actualmente dirigida por Barbara Scheuch-Vötterle, descendiente del fundador, y Leonhard Scheuch” (Íd.). La editorial se dedica a la música de compositores reconocidos, y está catalogada en la “Categoría: Editoriales de música de Alemania”; lo cual es un abono en los créditos musicales de Nietzsche.

Desde 1951, la compañía se ha centrado en editar, en ediciones urtext, las obras completas de varios compositores, como Johann Sebastian Bach, Hector Berlioz, Christoph Willibald Gluck, Georg Friedrich Händel, Leoš Janáček, Wolfgang Amadeus Mozart, Franz Schubert y Georg Philipp Telemann, entre otros. (Bärenreiter-Verlag, 2013)

Por otro lado, Curt Paul Janz, fue un músico suizo, que estudió piano y violín desde la infancia, y a la edad de doce años tomó la decisión de convertirse en músico. Terminada la secundaria ingresó al Conservatorio, donde estudió violín con Josef Braunstein y, además viola y clarinete. A los diecinueve años, pasó la Audición para integrar la Basler Orchester Gesellschaft, hoy Sinfónica de Basilea; su carrera musical duró cuarenta y tres años, y representó con éxito los intereses de su profesión. Entre los honores que recibió se menciona:

- 1973 Miembro honorario de la Asociación Suiza de Músicos.
- 1978 Primo Premio Internazionale di Filosofia Federico Nietzsche Taormina
- 1979 Doctor Honoris Causa de la Facultad de Artes de la Universidad de Basilea para su obra magna.
- 1998 galardonado con el Gran Premio de Literatura Nietzsche de Sajonia-Anhalt, en Naumburg. (Curt Paul Janz, 2015)

Entre las obras que escribió, no sólo lo hizo de manera brillante sobre Nietzsche, también publicó otras relacionadas con la música, como es el caso de *Los músicos de la orquesta*. Contribuciones a una descripción del trabajo, de los músicos suizos Asociación, de Basilea, 1980. Veamos, lo que de él se dijo en *Magazine Littéraire* N° 298, en abril de 1992, al realizarle una entrevista:

Músico de profesión, destacado investigador de la vida y obra de Richard Wagner, Curt Paul Janz es autor del famoso catálogo de las obras musicales de Nietzsche. Fue uno de los primeros autores que aclararon el rol que jugó la música en el pensamiento del filósofo alemán. Curt Paul Janz es el autor de una biografía monumental sobre Nietzsche, aparecida en 1978 en Alemania (la edición francesa se publicó abreviada en tres volúmenes), biografía que hoy puede parecer definitiva. Ya ha tenido varias ediciones alemanas y traducciones al italiano, al español y al francés. Solamente los ingleses rechazan la importancia de esta obra. Curt Paul Janz se basó especialmente en la abundante correspondencia de Nietzsche. Esta metodología además le ha permitido seguir con gran precisión los diferentes momentos de la vida de Nietzsche y las influencias que esta ha ejercido sobre su pensamiento. Curt Paul Janz, con más de ochenta años, vive actualmente en Muttenz, en las afueras de la ciudad de Basilea (Ábrete Libro, 2009).

Y ¿Qué dijo Curt Janz en la entrevista? Nos cuenta porqué se interesó en estudiar a Nietzsche, y difundir lo que fue descubriendo.

**Entrevistador:** ¿Qué razón lo llevó a comprometerse con ese enorme trabajo?

**Curt Paul Janz:** Esto puede sonar sorprendente, yo no soy filósofo de profesión. Originalmente soy músico y durante cuarenta años fui miembro de la orquesta sinfónica de Basilea. Pero mi hobby es la filosofía y la filología griega.

Descubrí a Nietzsche por medio de Wagner. Cuando hacía mis estudios en el conservatorio descubrí un texto donde se hacía mención de un horrible autor que había escrito un libro horrible sobre Wagner: se trataba del *Caso Wagner*. Fui entonces a buscarlo a la biblioteca y lo encontré junto con *El crepúsculo de los ídolos*. Mi profundo conocimiento de Wagner y de sus obras musicales, sus escritos y su correspondencia, me ayudaron mucho en mi trabajo sobre Nietzsche. Nietzsche, efectivamente, nunca dejó de luchar contra Wagner. Eso tampoco se detuvo con su separación. Cuando se leen los fragmentos póstumos uno constata que siempre y de un modo totalmente imprevisto - pero insistente- Nietzsche vuelve a Wagner. Esa es una discusión que no ha terminado nunca... (ídem)

Mundo lleno de paradojas el que vivimos, el mayor y más fiel biógrafo de Nietzsche llegó a él por Wagner; partió de su solvente conocimiento acerca del músico de Bayreuth y sus obras musicales, además de sus ensayos y cartas, y emprendió una tarea que antes que se realizase era posiblemente inimaginable. No sería exagerado afirmar que los genios Wagner y Nietzsche se reconciliaron en la obra de Janz; y no por voluntad de éste último, aunque sí gracias a su persistente esfuerzo por esclarecer la verdad. El entrevistador le comenta a Janz: "Se dice que la música de Nietzsche no era muy buena" (RojolIntenso.net, 2007); a lo que el biógrafo y editor responde:

Es la reputación que le hizo Hanz von Bülow en 1872 en una carta donde le responde a Nietzsche que le había enviado su meditación de Manfredo: "Entre todos los bosquejos musicales que observo, hace mucho tiempo que no veía algo con un estilo tan extravagante, tan desagradable y tan antimusical". Y a continuación se preguntaba si no se estaría tratando de una broma. Esa crítica no dejó de tener sus efectos: rompió todas las pretensiones musicales de Nietzsche y eso

justo en el mismo momento en que Nietzsche publicaba su primer gran trabajo filosófico -El nacimiento de la tragedia- violentamente condenado por Wilamowitz. (Janz, 1992, en RojoIntenso.net, 2007).

Acerca de Bülow, causante de la reputación de Nietzsche como persona negada para la música, Schulkin presenta la situación con suficiente mirada retrospectiva, que permite visualizar hechos colaterales; y vemos que Nietzsche, al editarse el libro *El Nacimiento de la Tragedia*, “alegato a favor de Wagner proclamando que a través de su música volverían los gloriosos y heroicos tiempos trágicos de los griegos” (Schulkin, 2002, p.6), envió a Wagner “un ejemplar de lujo como regalo de Navidad (1871) y, con el mismo motivo, para Cósima, su última composición musical: Resonancias de una noche de San Silvestre para piano a cuatro manos (sin duda con la ilusión de tocarla con ella)” (Ídem). Wagner hizo, acerca de la música de Nietzsche, el siguiente comentario: “Le entiendo a usted también con el sentido de las composiciones musicales con las que tan ingeniosamente nos sorprendió. Solo me resulta difícil comunicarle mi comprensión. Y, como percibo esas dificultades, me siento angustiado” (Wagner, citado por Schulkin, 2002, p.6). Schulkin, (2002) sospecha “que el Maestro apenas si se dignó a echarle un vistazo a la primera página de la composición” (p.6), porque “Lo único que a él [a Wagner] le interesaba era el libro que estaba a su servicio y que, por cierto, lo entusiasmó” (Schulkin, 2002, p.6). Califica – Schulkin (2002)– de injustos, la apreciación y comentario de Wagner dado que “la música es perfectamente comprensible, casi naïve<sup>10</sup>, contiene sugestivos fragmentos y se reconoce alguna ‘resonancia’ de Los Maestros Cantores, cuya obertura Nietzsche solía tocar en las reuniones” (p.6). Y para colmo de desventura para Nietzsche, “La reacción de Cósima fue peor: ni siquiera acusó recibo” (Schulkin, 2002, p.6). Así fue respondido el regalo de navidad que hizo Nietzsche a la pareja Richard Wagner – Cósima.

Ante este desprecio, Nietzsche envió a Hans von Bülow<sup>11</sup> la partitura de la Meditación de Manfredo (para piano a cuatro manos) –“Sin duda despechado, busca de nuevo una aprobación ‘profesional’” (Schulkin, 2002, p.6). –, y agrega Schulkin (2002) precisando su apreciación, “En rigor se trata de una reelaboración de las Resonancias” (Id.), e indica que “varios fragmentos son casi idénticos” (Id.)<sup>12</sup>, además considera –es su opinión–que: “No podemos decir que las partes nuevas la hayan mejorado. Por el contrario, ahora hay más ‘errores’, de esos que tientan a los profesores a marcarlos con un lápiz rojo” (Ídem). Y Bülow, –“que es la principal fuente en la que se basa la pobre opinión establecida sobre Nietzsche como compositor” (Schulkin, 2002, p.6) –, le contestó en una carta “que es una obra maestra de la crueldad” (Ídem). En ella, “guardando todas las formas de la etiqueta le dice que su composición era” (Ídem):

“el summum de la extravagancia”, lo “más insoportable y anti musical que había oído en mucho tiempo”. Le reprocha haber escarnecido (¿deliberadamente?) todas las reglas de la composición,

---

<sup>10</sup> [Cándida, ingenua]

<sup>11</sup> ¿Quién era Bülow? “Famoso director y pianista, discípulo de Liszt y profesor de sus hijas —había sido el primer marido de Cósima— discípulo y asistente de Wagner (quien lo anuló en sus aspiraciones como compositor y le arrebató la mujer)” (Schulkin, p. 6).

<sup>12</sup> Lo que en la música no es un problema, porque se maneja el concepto de ‘citas’, y entre los músicos barrocos y clásicos era común que la misma idea musical se presentase, de la misma forma o con alguna variación, en una y otra obra –en muchos casos en más de dos obras–; como puede apreciarse en Händel, Bach, Mozart, Haydn y muchos más. En la época romántica la idea cambió y los músicos buscaban no repetirse, ello explica por qué Mozart que vivió sólo 36 años dejó 41 sinfonías, aparte de mucha otra música, Haydn, más de 100 sinfonías, en cambio, Beethoven sólo 9 sinfonías, Schubert, un número parecido con una “¿inconclusa?” y otra “inacabable”

de la sintaxis, de la ortografía musical. Su delirante producto musical era, en el campo de la música, equivalente a un delito en el mundo de la moral. Era una violación de Euterpe, la musa de la música. Entre tantos juicios hirientes y lapidarios se permite darle un consejo, si es que aun toma en serio “esa aberración en el campo de la composición”: debería escribir música vocal, donde la palabra “en el salvaje mar de los sonidos” puede dirigir el rumbo. (Bülow, citado por Schulkin, 2002, p.7)

Schulkin (2002), tomando la debida distancia de los maltratos de los que se hizo blanco a Nietzsche, opina: “Dejando de lado la inapelable condena a sus esfuerzos, no podemos menos que estar de acuerdo en el consejo: lo mejor de sus composiciones son los lieder” (p.7). Nietzsche le mostró la carta a Cósima, y esta “le dio la razón a su ex marido” (Schulkin, 2002, p.7). El padre de Cósima, Franz Liszt, “emitió un juicio más benévolo”. Coincidimos con Schulkin que esta situación muestra un Nietzsche perseverante, que no se dejaba ganar por el desánimo, y de ello hay testimonio:

Para cualquier persona normal esto hubiera bastado para nunca volver a escribir siquiera una sola nota más. Pero, ya se sabe, Nietzsche no era una persona normal: él debía obedecer a esa fuerza “dionisiaca” que lo impulsaba, en momentos de entusiasmo vital, a sentarse nuevamente al piano para sumergirse en aquel “salvaje mar de los sonidos” y dejarse naufragar en él. A los pocos meses de la carta de Bülow da a luz a otra composición para piano a cuatro manos: Monodie a deux, para la boda de Olga Monod (de ahí el juego de palabras del título). (Ídem)

Y continuemos con la entrevista a Janz, quien considera a Nietzsche buen músico porque tocaba el piano con solvencia, además de ser buen compositor, y ¡oh ironía!, tocaba obras de Wagner:

Pero esa crítica es muy injusta. Nietzsche era un buen músico, tocaba muy bien el piano y es autor de buenas piezas musicales. Después de su hundimiento en 1889 continuó tocando el piano. En Jena, por ejemplo, asistía a un restaurante donde lo dejaban tocar el piano y allí improvisaba durante horas todos los días. Siempre tocó el piano, especialmente obras de Wagner. (Janz, 1992, en RojoIntenso.net, 2007).

Se ha dicho, con bastante simpleza, desacierto e injusticia, que el camino de compositor de Nietzsche estuvo marcado por la imitación de lo ya hecho por otros, con total carencia de creatividad y de técnica compositiva propia. Con plena claridad se expresa así Halfter (2000) en ese sentido:

El elemento esencial de la música es el sonido. Pero ninguno de los cuatro parámetros del mismo -altura, duración, intensidad y timbre- tiene una exacta fijación posible. Para llegar pues, a la perfección en ese juego creativo entre la férrea imposición que obliga lo escrito y la libertad que se le pide al intérprete para que recree la obra, es necesario el dominio de unas técnicas compositivas que sean capaces de racionalizar la intuición del compositor para servir de principio a la creatividad del intérprete.

Una técnica mediocre, una técnica solamente aprendida en imitación de lo que ya ha sido hecho, empobrece cualquier pensamiento inicial de su creador. Una técnica nacida de la individualidad del proceso creativo y nacida de la propia necesidad creativa del mismo, engrandece ese

pensamiento hasta el infinito. De esta técnica es, según mi criterio, de la que carecía el genio de Nietzsche, más cerca de la pura intuición que a la razón ordenada. Quizá este aspecto de su personalidad podremos constatarlo en algunos de sus escritos, ensayos y crítica y no sólo los realizados sobre la música. (Halfter, 2000)

Sin embargo, Janz (1992) sostiene que en realidad se trataba de una reelaboración, a partir de otros, a la manera de una confrontación. Luego, fue un intento de plantear una técnica compositiva. ¿No pudo continuarla porque perdió la salud mental? O, ¿Era un procedimiento inviable? Puede ser también que siendo viable, le faltó fuerza, energía y aliento, a través del reconocimiento social, para que pudiese desarrollarla. Tuvo todo lo contrario, críticas desalentadoramente destructivas a las que supo enfrentarse, pero se perdió en medio de la incapacidad mental. Sobre esta característica, Janz (1992) establece un paralelo muy interesante entre el procedimiento de “reelaborar impresiones” en música y en filosofía:

Nietzsche empezó a componer desde muy chico, en sus años de liceo: bosquejos de un requiem (sin duda inspirado en Mozart), una misa, un oratorio de navidad, un muy hermoso miserere que debió componer bajo la influencia de Palestrina. Escribió además hermosísimas piezas para piano, una quincena de lieder<sup>13</sup> (sic) y bosquejos de sinfonías, que -más allá de lo que se hacía en su tiempo- anunciaban la música de Richard Strauss. (Janz, 1992, en RojoIntenso.net, 2007). Nietzsche reelaboraba las impresiones que recogía escuchando a otros, como si estuviera discutiendo con aquellos que podían sentir como él: por ejemplo con Beethoven o Chopin. Después hizo lo mismo en filosofía, con Kant o con Platón.

Andrés Sánchez Pascual, en *El triple texto de Nietzsche*, plantea la existencia, para las obras, de un proceso en tres niveles (estratos los llama él): comienzo (cartas), diálogo consigo mismo (fragmentos póstumos) y resultado final (obras) (Cf.: Sánchez, 2000). Y lo plantea de manera generalizada –no sólo para Nietzsche–, pues dice “Todos, o casi todos, los textos preparados por un autor para su publicación y hechos editar, o no, por él constituyen el final (provisional) de un proceso...” (Sánchez, 2000); y a ese proceso lo llama *genealogía del texto* y afirma que “encierra en gran parte su sentido”.

Considera además que “Si también esa genealogía quedó fijada por escrito y tal fijación textual se ha conservado, su accesibilidad al lector, es decir, su publicación, otorga profundidad y vida a la obra”, y este es el caso especialísimo de Nietzsche –situación “privilegiada y representa un caso excepcional en la literatura filosófica” –, de quien se ha dicho que hace ya más de 140 años que “mantiene en vilo el pensamiento de Occidente”; como también se ha afirmado, con gran acierto, “que es una interrogación plantada al borde del camino que el hombre europeo ha venido recorriendo hasta ahora”. Particularmente con Nietzsche se cuenta con cartas, apuntes y obras –en el caso de los fragmentos póstumos es “el diálogo de Nietzsche consigo mismo, diálogo lleno de tensiones y de cambios de perspectiva”–; y, mirando el resultado final (obras), “es, unas veces, más preciso, pero, otras, más flojo que el estadio intermedio; el trabajo retórico le jugó ocasionalmente a Nietzsche malas pasadas y lo llevó a sacrificar

---

<sup>13</sup> Lied es singular, lieder es plural. Luego la expresión correcta es: *una quincena de lieder*.

en determinados casos la precisión intuitiva y los delicadísimos matices de un filosofar experimental como el suyo.

No siempre el texto publicado es mejor que el apunte preparatorio” (Sánchez, 2000). Pues bien, si para las obras filosóficas se considera en la perspectiva la posibilidad válida que “el trabajo retórico” juegue en contra, ¿por qué en las composiciones musicales juzgar como incapacidad el hecho que cuando tocaba improvisando era más brillante y audaz que lo dejado escrito en los pentagramas? ¿Por qué, si como afirma Janz “reelaboraba impresiones”, tildarlo de poco original? ¿No será que todavía está pendiente un proceso de aprendizaje –y una consiguiente asimilación– de la música de Nietzsche?

Janz nos sigue ilustrando sobre ese proceso lleno de sesgos e incompreensión en el que se movió Nietzsche, y ¡cómo la grandeza y genialidad no se da en todas las esferas del ser humano! Ello se vislumbra el actuar del propio Wagner, a quien al parecer, sólo le interesaba la presencia de Nietzsche cuando le era útil para la propaganda de su obra, pero, en cuanto Nietzsche mostró interés en la música de otros se produjo lo inevitable: el alejamiento, el rompimiento, la enemistad.

En 1874 Brahms estaba en Basilea para dirigir la primera de sus "triumphlied" para coro y orquesta que había compuesto para la victoria (alemana) de 1871. Obviamente Nietzsche siguió a Brahms a Zurich donde iba a brindar el mismo concierto. Nietzsche hizo una transcripción para piano de ese concierto y luego se la dio a Wagner, haciéndole los más grandes elogios. Pero éste parece que lo tomó a mal. Ese fue sin duda uno de los motivos de la separación. En la misma época Nietzsche estaba ensayando grandes composiciones que ya no estaban influidas por Wagner. Hay una divertida pieza para piano que se desarrolla repentinamente transformándose en una sonata de Beethoven, que Nietzsche apreciaba especialmente y que la interpretaba como Chopin. (Janz, 1992, en RojoIntenso.net, 2007)

Estos últimos párrafos, tomados de la entrevista a Janz, muestran dos hechos que todavía no se habían mencionado:

1. Nietzsche era capaz de realizar transcripciones para piano, lo cual indica que tenía desarrollados conocimientos que le alcanzaban para realizar semejante tarea.
2. El hecho que fuera capaz de componer música que al desarrollarse se transforme en alguna obra de otro compositor, y que sea tocada en el estilo de un tercero, nos sitúa frente a un músico que tiene una vocación ecléctica –y capacidad para realizar y desarrollar esa vocación, pero no por ello carente de inventiva, imaginación y dotes musicales. Todo lo contrario, estamos ante un músico, un compositor. Que nos guste o no su música, eso es otro asunto.

El pensamiento y la obra de Nietzsche fueron reconocidos y valorados tardíamente, a mediados del siglo XX ¿No estará aun aguardándose el momento que se le reconozca plenamente como músico? No se trata de exagerar y pronunciar elogios inconmensurables, por el contrario, una postura justa sería el mejor homenaje a quien “toda su vida se consideró a sí mismo un aficionado” (Schulkin, 2002, p.2) pero era “un verdadero artista” (Ibídem, p.1), porque debe tenerse en cuenta que “compuso con la misma

honestidad y la misma entrega total con que escribió cada uno de sus libros”; y por lo tanto merece, se le tome en serio en su calidad de compositor, difundiendo y apreciando su música.

## CONCLUSIONES

Nietzsche consideró la composición musical como una actividad seria e importante. Él quiso dejar el testimonio de sus composiciones musicales, no poseía una gran formación musical, y carecía de grandes recursos técnicos para ella. Fue un compositor intuitivo, asistemático, sugerente, fragmentario, y nos preguntamos ¿contradictorio?

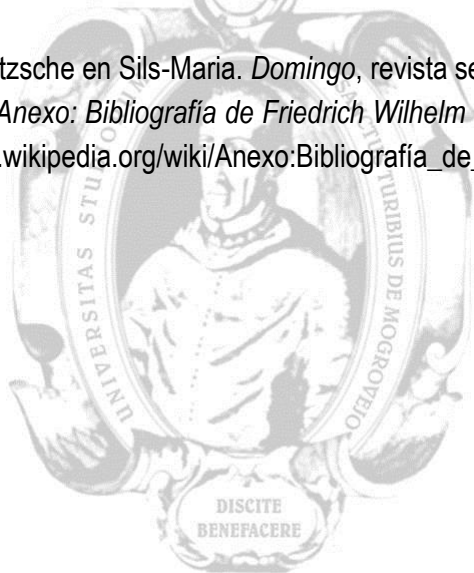
Nietzsche quiso siempre demostrar a los demás, y a sí mismo que era un compositor. Irónicamente no ha pasado a la historia como compositor, sólo logró convencerse a sí mismo en su momento. La posteridad lo está revalorando. Su producción musical no es numerosa, no abarca grandes formas musicales, pero no por ello es carente de valor. Las opiniones sobre Nietzsche como compositor son diversas, sin embargo es necesario difundir su producción musical, como medio para revalorarlo como tal.

En este estudio se ha considerado diferentes enfoques, analizándolos, aportando nuevas miradas con la esperanza de ser imparciales. Conscientes que el valor de la persona está por sobre toda consideración acerca de la calidad y resultados de sus producciones, rendimos homenaje a la persona de Federico Guillermo Nietzsche, en primer lugar por su condición de persona humana, y, también por la alegría de haber contribuido en la revaloración de su legado musical.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ábrete Libro (2009, junio, 10) Entrevista a Curt Paul Janz (1992, abril) originalmente en *Magazine Littéraire* (298) [Cita parcial]. 2015, setiembre, 14. Recuperado de <http://www.abretelibro.com/foro/viewtopic.php?t=35458>
- Bärenreiter-Verlag. (2013, marzo, 11). 2015, setiembre, 8, de *Wikipedia*, la enciclopedia libre. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/B%C3%A4renreiter-Verlag>
- Curt Paul Janz (2015, setiembre, 9). 2015, setiembre, 25, de *Wikipedia*, Die freie Enzyklopädie. Recuperado de [https://de.wikipedia.org/wiki/Curt\\_Paul\\_Janz](https://de.wikipedia.org/wiki/Curt_Paul_Janz)
- Dávila, E. (2014, julio, 20). Así era Nietzsche, al piano. 2015, setiembre, 7, de *Latitud*. Recuperado de <http://revistas.elheraldo.co/latitud/asi-era-nietzsche-al-piano-131576>
- Desimone, S. (2004, julio, 2). ¿Quién recuerda a Nietzsche como compositor? 2015, setiembre, 6, de *Mundoclasico.com* Recuperado de <http://www.mundoclasico.com/ed/documentos/doc-ver.aspx?id=227a4262-a174-4b47-a1d6-b3ba41ce0db1>
- Halfter, C. (2000, junio, 21). Nietzsche y la música de su tiempo. Friedrich Nietzsche, 100 años de su muerte. 2015, setiembre, 7 de *El Cultural* Revista semanal de El Mundo. Recuperado de <http://www.elcultural.com/revista/especial/Nietzsche-y-la-musica-de-su-tiempo/17445>
- Janz, C. P. (1981). Friedrich Nietzsche Vol. 1. Infancia y juventud. Trad. Jacobo Muñoz. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Janz, C. P. (1992, abril). Entrevista a Curt Paul Janz 2015, setiembre, 14. *Magazine Littéraire* (298). Cita parcial en *Ábrete Libro* (2009, junio, 10) Recuperado de <http://www.abretelibro.com/foro/viewtopic.php?t=35458>
- Riestra, S (2009). La música de Nietzsche. 2015, julio, 28 de *El Jabalí Revista Ilustrada De Poesía* N° 19 (pp. 11-15). Recuperado de [http://www.poesiaeljabali.com/r19\\_nietzsche.htm](http://www.poesiaeljabali.com/r19_nietzsche.htm)
- Rojointenso.net (2007, febrero). Entrevista a Curt Paul Janz (1992, abril) originalmente en *Magazine Littéraire* (298) [Cita completa] 2015, setiembre, 16. Recuperado de <http://rojointenso.net/mybb/showthread.php?tid=6835>
- Roldán, C. (2014, Diciembre, 11). La Música en la Filosofía de Nietzsche., *Investigartes: Revista de Arte, Educación y Filosofía* Recuperado de: [www.investigartes.com/inicio/](http://www.investigartes.com/inicio/)
- Sánchez, A. (2000, junio 21). El triple texto de Nietzsche. Friedrich Nietzsche, 100 años de su muerte. 2015, setiembre, 7 de *El Cultural* Revista semanal de El Mundo Recuperado de <http://www.elcultural.com/revista/especial/El-triple-texto-de-Nietzsche/2609>
- Schulkin, C. (2002, enero). Nietzsche Compositor. *A Parte Rei* Revista de Filosofía, N° 19, 1-10, Recuperado de: [serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/nieto.pdf](http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/nieto.pdf).
- Varela, G (2008). *La filosofía y su doble*. Nietzsche y la música. Buenos Aires: Libros del Zorzal. Citado por Roldán, C (2014)
- Vargas, M. (2015, julio 26). Nietzsche en Sils-Maria. *Domingo*, revista semanal de La República, p. 11.
- Wikipedia (2015, febrero, 18). *Anexo: Bibliografía de Friedrich Wilhelm Nietzsche*. 2015, setiembre, 27. Recuperado: [https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Bibliografía\\_de\\_Friedrich\\_Wilhelm\\_Nietzsche](https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Bibliografía_de_Friedrich_Wilhelm_Nietzsche)





# ENSAYOS

## Análisis, terapia y sentido común en Wittgenstein. Homenaje a Edgar Guzmán Jorquera

*Analysis, Therapy and common sense in Wittgenstein. Tribute to Edgar Guzman Jorquera*

Carlos Quenaya Mendoza<sup>14</sup>

### RESUMEN

*Existencia y Realidad*, es un libro que reúne en dos tomos el trabajo filosófico de Edgar Guzmán Jorquera, importante filósofo peruano contemporáneo cuyas obras están pendientes de estudio y valoración. Este ensayo se propone llenar en algo tal vacío. Asimismo, se discute con los argumentos críticos que Guzmán formula a las tesis propuestas en el segundo Wittgenstein en la línea interpretativa de Ryle y Austin en torno al carácter del análisis filosófico, exponiéndose la crítica de Guzmán al autor del *Tractatus*. Finalmente, se estudia dicha crítica, interpretando de manera alternativa las conocidas tesis del filósofo austriaco.

**Palabras Clave:** Filosofía del lenguaje. Filosofía Peruana Contemporánea. Hermenéutica textual.

### ABSTRACT

Existence and Reality, a book containing two-volume philosophical work of Edgar Guzman Jorquera, important contemporary Peruvian philosopher whose works are pending study and evaluation is. This paper aims to fill this gap somewhat. Also it discussed with the critical arguments that Guzman theses formulated in the second Wittgenstein proposed in the interpretative line Ryle and Austin regarding the character of philosophical analysis, exposing themselves to criticism of Guzman author of the *Tractatus*. Finally, this criticism is studied, playing alternatively known thesis of Austrian philosopher.

**Keywords:** Philosophy of Language. Contemporary Peruvian Philosophy. Textual hermeneutics.

<sup>14</sup> Licenciado en Filosofía. Actualmente prepara una tesis sobre Aristóteles y el problema de la paidea en la Grecia clásica para su maestría en Historia de la Filosofía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Docente de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y de la Universidad San Martín de Porres, Lima. Autor de dos libros de poesía: *Elogio de otra vana invención* (2008) y *Los discutibles cuadernos* (2012). Ha publicado en revistas especializadas como *Phainomenon*, *Dialéctica* y *Lucerna*. Email: carlosquenaya@upch.pe

**A** más de 10 años de la publicación de *Existencia y Realidad* (2002), libro que reúne el trabajo filosófico de Edgar Guzmán Jorquera (1935 - 2000), escrito con alto rigor, original densidad argumentativa y notable contemporaneidad de sus ideas, no ha recibido hasta la fecha un reconocimiento de su contribución a la filosofía peruana. Llamar la atención sobre ese desconcertante vacío es uno de los propósitos del presente ensayo. Asimismo, discutir con la recusación que Guzmán formulara a las tesis propuestas por Wittgenstein en torno al carácter del análisis filosófico, dentro de la línea argumentativa del segundo Wittgenstein y de los filósofos oxonienses Ryle y Austin. Este estudio se concentra en el artículo *Análisis y Argumentación*, texto publicado en la revista *Areté* en 1992 y recogido después en el primer volumen de *Existencia y Realidad*.

### **La filosofía como especulación controlada por el argumento**

Algunas indicaciones generales sobre el carácter de la argumentación filosófica presiden la estrategia expositiva de Guzmán. Siguiendo a Passmore (1983), Guzmán destaca la idea de que la filosofía es especulación controlada por el argumento, a diferencia de la ciencia y la matemática que serían, respectivamente, especulación controlada por el experimento y la prueba. Guzmán se pregunta, entonces, cómo es disciplinado el filósofo por el argumento. Dentro de las múltiples posibilidades se distingue la reducción al absurdo, método crítico y destructivo en el que el mismo Guzmán exhibe consumadas habilidades. No obstante, ello no impide que la argumentación pueda adquirir un carácter más propositivo o constructivo.

De acuerdo a Hamblin (1970), los argumentos deben cumplir ciertos criterios necesarios para su estimación. Los criterios aléticos, por ejemplo, nos permiten establecer la bondad de los argumentos en función a la verdad o falsedad de sus premisas, a la implicación de la conclusión y su derivación razonablemente inmediata, entre otros aspectos. Sin embargo, es posible poner en duda los criterios aléticos preguntando cómo sabemos que las premisas son verdaderas o no.

Así, se impone la necesidad de un grupo de criterios epistémicos, los cuales enfatizan el carácter cognoscitivo de las premisas y las conclusiones, aunque sin perder de vista la contingencia histórica y la finitud de los cognoscentes concretos. En la práctica, no obstante, la argumentación se realiza sobre supuestos menos exigentes que los del conocimiento. Es suficiente que las premisas asciendan al nivel de la creencia o aceptación para admitir su racionalidad o su valor. De modo tal que, todavía de acuerdo a Hamblin (1970), se arguye a favor de un grupo de criterios dialécticos.

Esta línea es desarrollada por Walton, quien aboga por una perspectiva pragmatialéctica: *“Según este enfoque, un argumento es más que un conjunto de proposiciones. Comprende muchas clases de actos de habla, evaluados conforme a un modelo de diálogo normativo y orientado a fines. Así, el argumento deviene instrumento públicamente expreso de persuasión que implica el uso del razonamiento...”* (Guzmán 2002, p. 251).

El fin de la exposición de Guzmán es, ya en la segunda y tercera sección de su artículo, la caracterización y ulterior refutación de la argumentación *wittgensteiniana* y la de los filósofos oxonienses. La contrastación hará patente, por un lado, las exigencias de Guzmán al análisis y la argumentación filosófica y, por otro, las presuntas inconsistencias argumentativas de Wittgenstein y los analistas oxonienses.

## La crítica de Guzmán y sus consecuencias en el análisis filosófico

La tercera sección del texto que comentamos se concentra en la demostración de las contradicciones en las que recaen las tesis de Wittgenstein. Aunque parco en citas, la exposición de Guzmán tiene presente, sin duda, párrafos como los siguientes:

124. La filosofía no puede en modo alguno interferir con el uso efectivo del lenguaje; puede a la postre solamente describirlo.

Pues no puede tampoco fundamentarlo.

Deja todo como está.

Deja también la matemática como está y ningún descubrimiento matemático puede hacerla avanzar. Un “problema eminente de lógica matemática” es para nosotros un problema de matemática como cualquier otro.

126. La filosofía expone meramente todo y no explica ni deduce nada. –Puesto que todo yace abiertamente, no hay nada que explicar. Pues lo que acaso esté oculto, no nos interesa.

Se podría llamar también “filosofía” a lo que es posible *antes* de todos los nuevos descubrimientos e invenciones.

128. Si se quisiera proponer *tesis* en filosofía, nunca se podría llegar a discutir las porque todos estarían de acuerdo con ellas. (Wittgenstein 2008, pp. 129 - 131)

Es sobre todo el último párrafo el que retorna al centro del cuestionamiento de nuestro autor. La intención general de la crítica es la siguiente:

Si bien puede el análisis filosófico declarar, *grosso modo*, que se deja fuera del espíritu constructivo y que no se explica ni inventa (excepto aparatos conceptuales para auxiliar a la dilucidación respectiva), dicho análisis recurre en forma tal a la argumentación que en sus premisas se infiltran, aunque no fuera sino por tácita implicación, posiciones acerca de la naturaleza de las cosas, del lenguaje y de los dispositivos mentales. En consecuencia, el análisis no muestra en sus conclusiones sólo lo que hay, tal como es realmente, una vez clarificado o rectificado, sino muestra lo que hay como debe ser más allá de la clarificación o rectificación. De lo contrario, deberían aceptarse sin discusión todos los resultados a que llega el análisis filosófico, lo cual no ocurre, como se verá más abajo. (Guzmán 2002, p. 260).

Estas consideraciones ponen de manifiesto que el análisis filosófico no puede ser únicamente descriptivo, es decir, no se limita a dejar todo como está. Y, por el contrario, al proponer singulares tesis filosóficas con las que no todos se encuentran de acuerdo, tampoco cumple con aquello de no suscitar discusiones, idea que parecía sugerir el párrafo 128. Esto significa que el análisis introduce presupuestos que le confieren una naturaleza constructiva y no una meramente descriptiva. Rechazar esta lectura supondrá, para nosotros, replantear la interpretación de los párrafos citados e iluminar desde otras aristas la noción de descripción en Wittgenstein. A ello nos dedicaremos en el siguiente apartado.

Sin perder de vista a Wittgenstein, la segunda parte de la crítica está dirigida, casi en los mismos términos, a Ryle y Austin. Luego de caracterizar la argumentación de los filósofos mencionados como una investigación epistémica y dialéctica, en tanto defienden premisas que se basan en el sentido común, Guzmán anota:

Wittgenstein, Ryle y, en menor grado, Austin presuponen en sus análisis el empleo de argumentos aléticos. De acuerdo con ello, partirían de premisas verdaderas *de facto*, tomadas del lenguaje ordinario en cuanto repositorio y vehículo de la visión del mundo del sentido común, y llegarían a conclusiones verdaderas que, aunque no fueran proposiciones de las que nadie discrepara, llevarían sin embargo la garantía de la verdad ínsita en el lenguaje común y su uso, concordantes con aquella visión. Pero el hecho es que los tres filósofos mencionados emplean, por fuerza, argumentos epistémicos y dialécticos para cumplir sus tendencias demostrativas de hechos no conocidos o aceptados previamente, aunque tales tendencias no sean reconocidas en absoluto, como sucede en Wittgenstein, quien decide recurrir a la visión del mundo del lenguaje común como fuente, sino de un saber filosófico expresable en tesis, al menos de los datos que permiten el enderezamiento de entuertos filosóficos. (2002, p. 261)

La asimilación de Wittgenstein a las tesis defendidas por Ryle y Austin es obvia. Aquí y en otros pasajes, Guzmán no tiene mayor reparo en identificar lo sustancial de sus ideas en un frente común. Esta lectura asume que, para Wittgenstein, el lenguaje ordinario es la fuente natural de verdades *de facto*. Ella se presentaría como una argumentación alética cuando, según Guzmán, es dialéctica, esto es, una alocución susceptible de ser aceptada o rechazada. La deducción, entonces, es que Wittgenstein: “...especula como el filósofo tradicional, aunque sólo fuera defendiendo los fueros del sentido común, y lo hace bajo el control del argumento, como ocurre en el filosofar visto por Passmore”. (Guzmán 2002, p. 263)

En las siguientes secciones de su trabajo (3.3.1 y 3.3.2), Guzmán aborda un par de ejemplos que deberían confirmar su lectura. El primero de ellos es el concepto de lenguaje privado. La famosa tesis de Wittgenstein resulta inconsecuente con lo expresado en los párrafos 124, 126 y 128, pues, a todas luces, es una idea que se puede discutir y con la que, de hecho, no todos los filósofos concuerdan. Es llamativo también que Guzmán asuma que, para Wittgenstein, la filosofía sería terapéutica respecto de los excesos conceptuales, los cuales podrían ser desbaratados mediante una *confrontación con los hechos* que de antemano estarían al alcance del filósofo (2002, p. 264). Asimismo, Guzmán relaciona esta idea del unánime acuerdo en torno a las tesis filosóficas que, supuestamente reclamaba Wittgenstein, con la de un saber lingüísticamente cristalizado accesible también a todos los filósofos (2002, p. 266). Ambas tesis, como veremos más adelante, no son algo que el segundo Wittgenstein estuviera en posición de sostener.

El segundo ejemplo a favor de la crítica de Guzmán es la de los juegos de lenguaje. Aquí Guzmán recuerda el párrafo 65<sup>15</sup> de las *Investigaciones* y pretende impugnar la idea de que no es posible encontrar un rasgo común a todos los juegos del lenguaje, lo que supondría la renuncia de la búsqueda

---

<sup>15</sup> “En vez de indicar algo que sea común a todo lo que llamamos lenguaje, digo que no hay nada que en absoluto que sea común a estos fenómenos por lo cual empleamos la misma palabra para todos –sino que están emparentados entre sí de muchas maneras diferentes. Y, a causa de este parentesco, o de estos parentescos, los llamamos a todos ‘lenguaje’”. (Wittgenstein 2008, p.87).

de una esencia del lenguaje. ¿Es posible o no, de acuerdo a Wittgenstein, hablar de los juegos de lenguaje en general sin encontrar una esencia o un rasgo común a todos ellos? Volveremos sobre eso en el siguiente apartado. Luego de proponer una definición de juego y de lenguaje, es decir, de argumentar a favor de una generalización sobre ambas nociones, Guzmán concluye enfatizando:

i) el análisis filosófico no puede ser puramente descriptivo, por cuanto efectúa generalizaciones a manera de la metafísica tradicional, aunque alguno pretenda no reconocerlas como tales; ii) no puede ser cumplidamente terapéutico, porque él mismo, constituido en terapeuta, está necesitado de terapia; iii) no es el caso que no promueva tesis filosóficas; iv) incluso cuando pretende beber en forma exclusiva de una fuente de saber lingüísticamente cristalizado, recoge materiales de lo que Wittgenstein consideraría espurios manantiales. (2002, p. 277)

Nuestras consideraciones a esta crítica, pues, deberán concentrarse en 1) la noción de descripción en Wittgenstein; 2) la idea de un saber lingüísticamente cristalizado en el sentido común en su filosofía; 3) el deslinde categórico de algunas extrapolaciones que no corresponden, de acuerdo a nuestra lectura, a la intención filosófica de Wittgenstein.

### **Observaciones a la crítica**

Sería posible ubicar la crítica de Guzmán dentro de un espacio de discusión que se podría rastrear, por lo menos, hasta Carnap: “*Me parece que Wittgenstein es inconsecuente en lo que hace. Nos dice que no podemos enunciar proposiciones filosóficas...; y más tarde, en vez de guardar silencio, escribe todo un libro de filosofía*”. (Citado por Fann 1975, p. 54). Aunque referida al *Tractatus*, la observación de la inconsecuencia de Wittgenstein por, posiblemente, no practicar lo que dice que practica alcanza también al segundo Wittgenstein, si tenemos en cuenta el desarrollo de Guzmán.

Creemos, en contra de lo argüido por Guzmán, que es posible entender de otra forma la tesis *wittgensteiniana* de que la filosofía deja todo como está. La descripción del lenguaje, como función esclarecedora de la filosofía, no debe entenderse como una visión aséptica, desprovista de presupuestos acerca de la naturaleza de las cosas, el lenguaje y los dispositivos mentales. Describir es describir desde cierto marco conceptual, sin el cual no sería posible ninguna descripción –acertada o errónea– del lenguaje, la realidad o las cosas.

Uno podría recordar la metáfora de las redes que usa Wittgenstein en el *Tractatus*. En 6.341 señala que a diferentes redes corresponden diferentes sistemas de descripción del mundo. Nadie, ni el físico ni el filósofo tienen una confrontación directa con el mundo, esto es, sin redes. En esta misma dirección interpretativa se encuentra Álvaro Revollo (2009) quien, luego de trazar un paralelo entre las *Observaciones sobre la Filosofía de la Psicología* y la *Investigaciones Filosóficas*, apunta:

Describir es, entonces, usar nuestros esquemas conceptuales para organizar nuestra forma de pensar sobre los fenómenos percibidos. Pero esta manera de describir, ligada a la investigación conceptual, al desarrollarse en el plano de la interpretación, ocurre también en un plano intersubjetivo. No solo por el uso de palabras que expresen nuestros conceptos en la comunicación con otros sujetos, sino además y principalmente por desarrollarse según la

experiencia colectiva. Así, nuestra manera de ver el mundo, está supeditada a nuestra relación con los demás al interior de una comunidad. Lo que importa es partir de *nuestra* experiencia pasada formada por un tejido proposicional empírico. (2009, p. 72)

En la medida en que nuestro lenguaje se desarrolla como una experiencia colectiva es posible describirlo desde un marco conceptual alternativo, el cual naturalmente también se encuentra cargado de presupuestos. A la ciencia le correspondería explicar las causas o los fundamentos de la realidad; la filosofía, en cambio, no tiene como objeto la fundamentación de nada, en el sentido metafísico tradicional de decirnos cómo son realmente las cosas, sino, por el contrario, tendría la tarea de realizar elucidaciones sobre nuestra forma de ver el mundo. En ese sentido deja todo como está.

Para Wittgenstein (Cf. 2008, p. 461) ver algo es hacerlo siempre por medio de una interpretación. Sólo que el ver inmediato no se presenta a sí mismo como una interpretación: simplemente ve. Es la reflexión conceptual la que nos permite dar cuenta de esa mirada a la que no se le agrega ni se le prescribe nada (la deja como está), para poder entenderla o hacerla visible desde otro tejido conceptual, el cual –diríamos nosotros– no es paralelo o radicalmente opuesto al primero, sino que se halla en discreta o abierta tensión con nuestra forma cotidiana de ver y estar en el mundo.

Desde este punto de vista, no son posibles las tesis filosóficas (las de la metafísica tradicional), pues la labor de la filosofía no residiría en decirnos cómo es realmente el mundo –tarea que habría que abandonar–, sino en ofrecernos maneras alternativas de pensar en él. ¿Por qué, sin embargo, de intentar proponer tesis filosóficas, todos estarían de acuerdo con ellas? Es posible interpretar el parágrafo 128 diciendo que si alguien propusiera una tesis metafísica tradicional sobre el lenguaje, el mundo o la realidad y fuera ciego a su propio entramado conceptual (a la red desde la que mira el mundo), no sería posible discutir con él, pues sencillamente lo miraría así. Es en el plano de la descripción o de la interpretación filosófica que es posible la discusión. Tal vez, de manera sutil, el parágrafo citado aluda a cierta tendencia fundamentalista, no dialógica, de sostener verdades absolutas indiscutibles, o, lo que es peor, a no darnos cuenta de ellas.

Estas consideraciones deben servir para objetar la otra parte de la crítica de Guzmán. El lenguaje del sentido común tampoco podría entenderse como una fuente de saber lingüísticamente cristalizada, como si, por sí mismo, podría echar luz sobre las construcciones teóricas del filósofo. El problema no se reduce a que en el lenguaje ordinario resida un saber verdadero y en el filosófico un saber confuso:

No hay respuesta de sentido común para un problema filosófico. Solamente se puede defender el sentido común contra los ataques de los filósofos resolviendo sus enredos, es decir, curándolos de la tentación de atacar el sentido común; pero no reafirmando los puntos de vista del sentido común. Un filósofo no es un hombre que haya perdido el sentido, una persona que no vea lo que todo el mundo ve; por otra parte, su desacuerdo con el sentido común no es tampoco el del científico, que discrepa de las opiniones ordinarias del hombre de la calle. Es decir, su desacuerdo no está fundado en un conocimiento de hecho más sutil. Por tanto, tenemos que investigar el *origen* de su enredo. (Wittgenstein 2003, p. 92)

Este párrafo, tomado de *Los Cuadernos Azul y Marrón* resulta útil para hacer algunas precisiones. La defensa del sentido común de los ataques del filósofo no se basa en la superioridad

lingüística del primero sobre el segundo. Si, de acuerdo a Wittgenstein, hay que curar al filósofo de la tentación de atacar el sentido común no es para reafirmar sus puntos de vista (los del sentido común), como si ellos fueran los legítimamente verdaderos. No se trata, entonces, de reafirmar o atacar nada. Creemos que la idea aquí consiste en que el lenguaje ordinario nos brinda una perspectiva familiar, cuyo contraste le permitiría al filósofo contemplar los problemas filosóficos con una nueva luz (¡curarse de ellos!).

La perspectiva filosófica, por otra parte, podría darle también al filósofo una amplitud diferente en relación a la manera de ver las cosas como todo el mundo las ve (el filósofo no ha perdido el sentido). Curarse de los enredos filosóficos significaría, así, ganar una amplitud mayor, una perspectiva que promueva el esclarecimiento del origen de los problemas metafísicos tradicionales como de nuestra visión de sentido común. Una idea interesante a este respecto es que el lenguaje ordinario mantiene nuestra mente rígidamente en una posición (Cf. Wittgenstein 2003, p.92). De la necesidad o el deseo de adoptar nuevas posiciones surge la reflexión filosófica.

Habría que agregar que tampoco sería admisible asimilar las ideas de Wittgenstein a la de los analistas oxonienses que alude Guzmán. Siguiendo a Tomasini (Cf. 1988, p. 98), creemos que la defensa *wittgensteiniana* del lenguaje natural no debe ser confundida con los representantes de la escuela del lenguaje ordinario. Asimismo, su adhesión al lenguaje natural no lo compromete con ningún sistema particular de creencias, cosmovisión o metafísica. Y, por ello, se encuentra más distante que ningún otro filósofo de la metafísica asociada comúnmente al lenguaje natural.

A propósito de Austin, y diferenciándolo nítidamente de Wittgenstein, Tomasini escribe: “*Su objetivo, por tanto, es claro: de lo que se trata es de no revisar nuestro aparato conceptual y nuestro sistema de creencias promovido por el lenguaje natural*”. (1988, p. 99 - 100).

Esto nos da una imagen más clara del error de Guzmán. A diferencia de Austin, la defensa del lenguaje natural en Wittgenstein no supone sostener la metafísica o el sistema de creencias que ésta promueve; implica, más bien, esclarecer sus mecanismos que, al filósofo metafísico y al hombre de sentido común, se le escapan. No hacer esta distinción supone identificar a Wittgenstein con Austin y Ryle y volverlo patentemente contradictorio. Creemos, sin embargo, haber demostrado que tal identificación no es pertinente.

¿Es posible encontrar un rasgo común a todos los juegos del lenguaje?, ¿se puede generalizar sobre el lenguaje como, de hecho, propone Guzmán?, ¿podemos seguirnos preguntando por la esencia del lenguaje? Lo que sugiere Wittgenstein es que lo que busca establecer es un orden en nuestro conocimiento del lenguaje, esto con una finalidad determinada; no busca *el* orden (Cf. 2008, p. 131). Dentro de los muchos órdenes posibles, Wittgenstein indaga para lograr una mejor orientación en nuestra comprensión del lenguaje. Pero comprenderlo, o hacer generalizaciones sobre los juegos del lenguaje (como en efecto Wittgenstein realiza) no supone buscar esencias. La esencia del lenguaje, desde la metafísica tradicional, se erigiría como la verdad metafísica con mayor poder de fundamentación sobre las otras posibles miradas.

Las esencias metafísicas, la indagación filosófica adquiere otra utilidad y nuevas pretensiones. De esto resulta que la definición sobre el lenguaje (inspirada en la pragmática) que propone Guzmán es, naturalmente, una forma de generalizar para poner un orden en nuestro conocimiento del lenguaje, siempre desde un determinado enfoque. No habría, por lo tanto, contradicción entre la propuesta de



Guzmán y la indagación sobre el lenguaje de Wittgenstein. Luego, en lo fundamental, su crítica habría quedado sin efecto.

### Consideraciones finales

La obra filosófica de Edgar Guzmán Jorquera nos devuelve a una de las mentes más talentosas de la filosofía en el Perú. Nuestro propósito, en lo inmediato, ha sido revisar solamente uno de sus artículos. Queda pendiente ponderar el alcance del conjunto de su obra que, por cierto, no se restringe a la filosofía, pues abarca varios volúmenes de poesía reconocidos por la crítica especializada y, hasta donde tenemos noticias, una novela, todavía inédita, de ciencia ficción. En lo filosófico, creemos que su tesis doctoral de 1971 –que da título a los dos volúmenes editados por la Universidad Nacional de San Agustín–, constituye el reto más arduo para los futuros investigadores, en la medida que actúa como centro de gravedad de buena parte de sus artículos, invariablemente escritos desde una orientación analítica y humanista. Al ejercer nuestro derecho a la crítica no hemos querido sino responder a esa invitación al pensamiento riguroso, exigente y veraz que distingue su obra.

### BIBLIOGRAFÍA

- Fann, K. T. (1975). *El concepto de filosofía en Wittgenstein*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Guzmán Jorquera, E. (2002). *Existencia y Realidad*. Tomo I. Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín.
- Hamblin, Ch. (1970). *Fallacies*. London: Methuen.
- Passmore, J. (1983). *Filosofía de la Enseñanza*. Trad. Federico Patán. México: Fondo de Cultura Económica.
- Revolledo Novoa, A. (2009). *Menos Platón y más Darwin y otros ensayos*. Lima: Editorial Mantaro.
- Tomasini Bassols, A. (1988). *El pensamiento del último Wittgenstein*. México: Editorial Trillas
- Wittgenstein, L. (2001). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Edición bilingüe. Traducción de Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera. Madrid: Alianza Editorial.
- Wittgenstein, L. (2003). *Los Cuadernos Azul y Marrón*. Traducción de Francisco Gracia Guillén. Madrid: Editorial Tecnos
- Wittgenstein, L. (2008). *Investigaciones Filosóficas*. Edición bilingüe. Traducción de Alfonso García Suárez y Ulises Moulines. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

## Reflexiones en torno al poder, amistad y sexualidad en la Persona

*Reflections on power, friendship and sexuality within the person*

**Ruth Cotrina Albarrán<sup>16</sup>**



### RESUMEN

Este ensayo reflexiona en torno a temas fundamentales sobre la vida de la persona, comenzando desde su comprensión, el poder, la amistad y la sexualidad. Se realiza desde una perspectiva filosófico-teológica, buscando ante todo un criterio de sentido en medio de la vorágine comprensiva del mundo contemporáneo.

**Palabras Clave:** Persona. Poder. Amistad. Sexualidad.

### ABSTRACT

This essay reflects on key issues on the life of the person, beginning with his understanding, power, friendship and sexuality. It is made from a philosophical and theological perspective, looking primarily a criterion of meaning amid the maelstrom understanding the contemporary world.

**Keywords:** Person. Power. Friendship. Sexuality.

<sup>16</sup> Licenciada en Educación en la especialidad de Filosofía y Teología. Magíster en Educación y doctoranda en esta misma especialidad. Docente en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, donde es Secretaria Académica de la Facultad de Humanidades. Email:rcotrina@usat.edu.pe

**E**n la sociedad contemporánea hay un predominio de la concepción de la persona y de sus actividades en función sólo de lo corpóreo y lo placentero, obviando una comprensión más integrada, y con ello coherente. Por eso, este ensayo se propone abordar, de manera clara y sencilla, temas cruciales en la vida de toda persona como son el ejercicio del poder, la relación de amistad y el ejercicio de una auténtica sexualidad.

### **¿Somos pre personas, post personas o sub personas?**

En los últimos tiempos se ha dudado que el embrión humano, desde su concepción sea una persona. Esto ha traído un sin número de confusiones e interrogantes como: ¿El embrión es un ser humano? ¿En qué momento el embrión es persona? ¿Si no se da origen a una persona entonces a qué se da origen? De esta manera el concepto de persona humana va perdiendo el fundamento metafísico y antropológico, adquiriendo una nueva definición, manifestada en intereses personales, políticos y relativistas en que el significado de persona humana se va degradando, he aquí un planteamiento del biólogo Luis Arbaiza (2009): Ser un ser humano es tener conciencia, mente o yo, por lo tanto, el embrión no es un ser humano.

Siguiendo este razonamiento que defienden muchos científicos, los bebés, ancianos y personas con severos deterioros físicos tampoco serían personas. Ante estas afirmaciones, nosotros asumimos que la persona no sólo se define por su conciencia, sino por su existencia, por lo tanto el embrión humano también es persona; y más aún, los niños, ancianos y personas con discapacidad tienen vida mental, por lo que son seres humanos plenos. Cuando un hombre pierde sus funciones cerebrales en un accidente como el caso de la muerte cerebral, se deja de tener pensamientos y se considera universalmente que la persona ha muerto. Aunque su cuerpo insensible esté aún vivo. ¿Será verdad esta concepción y otras concepciones que el embrión no es persona? ¿Serán sólo seres humanos los niños y ancianos? ¿Un ser humano en estado vegetal no es persona?

Afirmar la posibilidad de estos planteamientos significaría que algunos seres humanos son personas mientras otros no lo son; se introduciría así una división clasista entre hombres, y se negaría la igualdad entre todos. Por consecuencia se debe afirmar que la vida biológica embrional es ya una vida humana y vida personal. Los datos de la ciencia son claros. Pero más allá del dato observable la lógica del filósofo atestigua que no se puede dar saltos de cualidad, ni pasajes de una especie a otra.

Si en el desarrollo embrional, la vida biológica se disociara de aquella propiamente humana, no se lograría explicar la identidad del sujeto, y se estaría en una dicotomía entre el yo personal y su vida corporal. La persona adulta es, ciertamente, más madura en su dimensión biológica, psicológica y moral que cuando era en el estado embrional, pero tal maduración ha sucedido en el ámbito de la misma identidad de persona.

No se puede afirmar que una persona a treinta años sea más persona que de un embrión, de un niño o de cualquier otro hombre. “El embrión no es un hombre en potencia sino un ser humano en acto. No es una persona potencial, sino que es actualmente una persona humana con potencialidades todavía no actualizadas. Lo que está en potencia es el desarrollo de unas facultades, pero no el sujeto de tales facultades” (Pardo 2004). Una destacable consecuencia de todo esto es que un ente actúa porque es, y no al revés. A veces el aborto se defiende sobre la base de que el niño, en el seno materno, no es una persona, pues no actúa como tal. Como si tal actividad fuera lo que determina el ente, cuando de hecho

es exactamente lo contrario. Aun si una persona no actúa como tal por cualquier razón, ésta todavía conserva su dignidad y sus derechos porque sigue siendo una persona. La vida humana es un ser humano y no necesariamente un actuar humano. Es la persona la que actúa por que es, y lo que la hace una persona no es que actúa como tal, sino que sea una persona de una naturaleza racional (De Torre, 1982). El ser humano es persona en virtud de su naturaleza racional, no llega a ser persona en fuerza de la posesión actual de cierta propiedad, del ejercicio efectivo de ciertas funciones. Es decir, lo que es relevante para el reconocimiento del ser persona es el pertenecer, por naturaleza, a la especie humana racional, independientemente de la manifestación exterior en acto de ciertos caracteres, operaciones o comportamiento. No se es más o menos persona, no se es pre persona o post personas o sub personas, o se es persona o no se es persona.

Y es así que la condición de persona está supeditada al ser, se es persona por la nobleza de su ser. Por lo que no podemos calificar si alguien es persona o no por su obrar; ya que primero es el ser y luego el obrar. Su ser aunque no llegará a desarrollarse no perdería su valía es persona en acto, no en potencia. "Un ente no es lo que es por su actividad, sino porque es lo que es. Pero no es meramente cierto que es por su actividad por lo que un ente se perfecciona así mismo. El niño en el seno materno es ya un ser humano, pero claro, es extremadamente imperfecto: ha de perfeccionarse a sí mismo por sus actividades" (De Torre, 1982).

Además de esto, hay una profunda razón metafísica por lo cual la vida biológica del embrión es y debe ser ya vivida personal. La vida humana es la vida de una persona, que es una unidad corpórea-espiritual; ella no es solamente bios, ni menos espíritu puro. Si bien el uso de las facultades superiores específicamente humanas sea el signo distintivo de la persona, por si solas no constituyen la persona ni como facultad, ni tanto menos como actos por ellos puestos. El alma humana es el único principio vital, única forma sustancial del cuerpo. En el hombre no hay tres almas distintas, una vegetativa, sensitiva y otra espiritual, sino una única alma espiritual que posee todas esas funciones de la vida. Por tanto, una vida vegetativa de un embrión humano es una vida personal humana porque su principio vital único es el alma espiritual. Se inicia así una nueva vida humana cuyas principales capacidades requieren un tiempo para desarrollarse y poder actuar. Los sustentos antropológicos, ontológicos y éticos fortalecen más la argumentación biológica del estatuto del embrión humano basado en sus derechos y deberes y su naturaleza como un nuevo ser, como una persona humana (Zurriarán, 2007).

Por lo tanto la metafísica, bioética y la antropología filosófica tienen un rol importante en esta argumentación científica permitiendo así humanizar las ciencias particulares y tecnologías biotecnológicas frente a las grandes barbaries que se realizan hoy en día con los embriones sin respetar su valía y dignidad como persona, la investigación en este campo es ardua pero la verdad siempre saldrá a la luz.

### **La persona y el poder**

"Nos hiciste, Señor, para Ti, y nuestro corazón está inquieto, hasta que descanse en Ti". (San Agustín)

Es triste percibir a mujeres y hombres que cambian a Dios por el poder, o la aceptación de doctrinas que van en contra de la fe, por el hedonismo, la ambición, la autosuficiencia o las dificultades que se presenta en la vida. En una sociedad consumista y materialista, este maléfico canje da lugar al

egoísmo, la vanidad y la indiferencia para con sus semejantes. Situaciones así pueden surgir en nuestra comunidad y hasta en nuestro hogar. Además, el hombre contemporáneo muchas veces inmersos en un tecnicismo inhumano produce objetos que tienden a enajenarlo, propiciando su autodestrucción, llevándolo a una frivolidad para con Dios y con el prójimo. Ante este panorama me pregunto: ¿necesitará el hombre ser rescatado o salvado? ¿Será posible que este hombre permita que Dios renazca en su vida? ¿Dios aceptará nuevamente a éste hombre? Sí, siempre y cuando se deje guiar por el amor de Jesucristo - en quien debemos apoyarnos- que es la clave para esta acción.

San Josemaría Escrivá con una exquisita dosis de fe dijo que "la mano de Dios no se ha agotado, no se ha reducido; el Señor, sigue siendo generoso, Padre cariñoso, que sigue buscando a sus hijos y sigue siendo su delicia estar con los hijos de los hombres". Dejemos que Jesús tenga ese diálogo, y tratemos de imitar el amor de Jesús hacia el Padre, y así mismo tomemos como ejemplo lo que Juan Pablo II nos enseñó sobre el valor del amor, al aceptar el pontificado: "en obediencia de fe a Cristo, mi Señor, confiando en la Madre de Cristo y de la Iglesia, no obstante las graves dificultades, acepto" para servir al hombre y encaminarlo hacia la gracia de Dios, bajo la luz del espíritu de Jesucristo.

Es preciso que la humanidad comprenda que su salvación se encuentra en Cristo Redentor que es amor, misericordia, edificador de la actividad del hombre, que orienta y dirige, su entendimiento y voluntad, para que este logre alcanzar su fin último. De allí la gran participación del hombre en la Santa Misa donde el misterio de la redención se hace presente mediante la Eucaristía, fuente de vida y santidad, para ser parte de la gracia y reconciliación con Dios; y es allí donde el hombre debe tomar conciencia de su realidad en la que se encuentra, fortaleciendo su fe en la medida que manifieste actos buenos y responsables, evitando caer en el debilitamiento moral. El hombre siendo libre debe llevar su vida como persona que es. El Papa Juan Pablo II comentaba que: "la libertad es un don grande solo cuando sabemos usarlo responsablemente para todo lo que supone un bien verdadero". Por lo tanto los hombres deberían darse cuenta que el corazón humano seguirá inquieto hasta que encuentre y descansa en Dios. Esto es un hecho que no se queda sólo en los pensadores católicos desde Agustín hasta Benedicto XVI mismo, que a través de su capacidad de oración va llevando los corazones humanos hacia Dios, siendo ello una clave de su pontificado, convirtiéndolo en un faro de valentía moral cuyo mensaje los habitantes del mundo deberían escuchar.

Es evidente que no se puede dejar de lado ese amor celestial, por el cual Cristo el Redentor se revela en el misterio de la redención al nacer, sufrir y morir como hombre, enfrentándose y rechazando las tentaciones, para demostrarnos que si podemos luchar contra las debilidades e instigaciones que se presenta en nuestra vida. Hagamos nuestro el pensamiento de San Agustín inspirado en San Pablo: Te buscó Jesucristo cuando eras impío para redimirte; ¿puede abandonarte a la perdición después de haberte redimido? Pueden ser grandes nuestras culpas, pero es mucho más grande el amor de Dios manifestado en Jesucristo, porque todos los lazos y cadenas son rotas fácilmente por el amor de Dios nos enseña San Jerónimo; y dejémonos transformar en Jesús por la fuerza de su amor y su comprensión nos lo aconseja San Francisco de Asís.

## La persona y la amistad

“Cada virtud necesita un hombre, pero la amistad necesita dos”. (Montaigne)

La más universal y en nuestra opinión la más noble de todas las relaciones humanas, la única capaz de arrancarnos de la soledad es la amistad. Muy poca gente piensa que la amistad es un amor de valor incomparable o simplemente un amor. El que no tenga amigos tendrá una concepción pesimista de la vida y de la condición humana.

A los antiguos, la amistad les parecía el más feliz de todos los amores humanos y el más pleno. Pero no todo amor tiene razón de amistad, sino el que entraña benevolencia recíproca, en el querer el bien del amigo por el amigo mismo; porque el amigo es otro yo, o como lo expresó San Agustín: “Bien dijo uno de su amigo que “era la mitad de su alma”. “La amistad –dice Aristóteles- es lo más necesario, para la vida y sin ella el hombre no puede ser feliz”. Hoy en día se puede decir que pocos la valoran porque poco la experimentan, y sin embargo tener buenos amigos sigue siendo un ingrediente imprescindible de la vida lograda.

El confundir – a nivel teórico y vivencial- al amigo con el compañero y colega, y la decepción que esto pueda acarrear, lleva a que la gente se pregunte: ¿Existe la verdadera amistad? ; y muchas veces con aire cínico responden que no. Esto es falso. Sí, existe la amistad, siempre que se cuente con la sinceridad, la generosidad y el afecto mutuo. Una amistad cimentada sobre la simulación, el engaño y el egoísmo estaría siempre condenada al fracaso. La verdadera amistad va surgiendo del compartir una tarea, del caminar juntos hacia un objetivo común, pero al mismo tiempo no olvidemos que dentro de ese marchar juntos surgirán discrepancias, que no deben aterrorizarnos hasta tal punto que creamos que aquello no es verdadera amistad. Las discrepancias de los amigos son enriquecedoras para la tarea común, y sirven para transmitir experiencias, e incluso muy personales.

El verdadero amigo, como dice Shakespeare: “Te socorrerá en la necesidad, llorará si te entristeces, no podrá dormir si tu velas y compartirá contigo las penas del corazón” (Mejía, F, 2012) y es así que los grandes pensadores y filósofos de todas las épocas coinciden en un punto clave al definir la verdadera amistad, como: “Respeto al amigo, permitiéndole ser él mismo y procurar su bien como si de nosotros mismos se tratara”.

Por lo tanto, hoy en día muchas veces tomamos a la amistad como algo inalcanzable, porque quizás nos hemos olvidado un poco de lo que es y de lo que significa una verdadera amistad, como lo manifestó Carl Rogers que una sana y verdadera amistad implica: Autenticidad, cordialidad, empatía, y disposición de apertura hacia el otro, donde la amistad se identifica con el amor en ser una relación íntima de dar y recibir, en tanto que ella supone sacrificios, y sólo el que está dispuesto a hacerlos sin molestia comprende la amistad (Noel Clarasó, 1982).

## La persona y la sexualidad

“La verdadera sexualidad no es el simple acercamiento de los sexos, sino el trabajo creador del hombre y la maternidad de la mujer.”

(Gregorio Marañón)

En la actualidad se excluye a la sexualidad del compromiso total de la persona, de los valores éticos, del amor y la fidelidad, hasta el punto de existir un miedo tremendo a reflexionar sobre la vida sexual, porque es mucho más fácil dejarse llevar por la espontaneidad de las tendencias, donde el deseo de placer desvirtúa la auténtica sexualidad, sometiéndola a un entretenimiento. Hay abundante información sobre la sexualidad y, también, se han relajado los recatos y tabúes en el tratamiento del tema. Sin embargo, esta difusión masiva ha trivializado y despojado de grandeza y significación a esta dimensión de la vida humana.

Uno de los fines de la educación de la sexualidad es desarrollar la capacidad de control racional de las tendencias sexuales. Por eso, la educación sexual trata de impartir una información progresiva y adecuada sobre la sexualidad humana para su formación, tanto en la dimensión biológica como en la afectivo-social. Todo ello, logrará la realización de una sexualidad plena y madura que permita al individuo una comunicación equilibrada con las personas del otro sexo, dentro de un contexto de afectividad y responsabilidad. Esta información sobre la sexualidad debe ser adecuada para los niños y los jóvenes, con el fin de que adquieran la formación de hábitos adecuados, que faciliten la ordenación de su sexualidad hacia las exigencias de la dignidad de la persona. No basta tener en cuenta la enseñanza, ella debe ser complementada por el esfuerzo personal y la madurez de cada ser humano, en una educación integral en la que participen la inteligencia, la voluntad, los sentimientos, y las virtudes. De lo contrario, es como enseñar a un niño a nadar, sin antes haberle indicado las reglas de natación que le ayudarán a perfeccionar su deporte acuático. Educar la sexualidad equivale a educar en el amor hacia el otro, educando al hombre entero y rechazando la estructura de egoísmo y mentira que convierten al hombre en un instrumentalizador de sus hermanos, terminando por hacer de la sexualidad un objeto más para el consumo. La formación para el amor es formación para la libertad, para la capacidad de ser auténticamente libres en el ejercicio de la sexualidad. "Ama y haz lo que quieras", decía San Agustín.

Además, es preciso que en la educación de la sexualidad se adquieran las virtudes que se relacionan con este aspecto de nuestra existencia. La castidad es la fuerza con que la razón se impone al impulso sexual, ennobleciendo la sexualidad, ordenándola a la expresión del amor en un sentido más profundo. La templanza es la moderación establecida por la inteligencia, referida al deseo de placeres sensibles, impidiéndole que con un ímpetu desproporcionado se salga del ámbito de la razón. El pudor es tener vergüenza del temor a realizar un acto indecoroso o indigno; esta virtud regula los signos externos aun lícitos de la relación sexual, siendo una especie de centinela y defensa de la castidad. Por ello, la educación sexual tiende a crear una conciencia recta de los actos sexuales que han de vincularse a la maduración de la vida humana, al amor verdadero, al concepto de familia y la procreación. Es crear conciencia de que el orden sexual consiste en someter los impulsos sexuales a las normas de la vida humana, fortaleciendo la idea clara de que, cuando el impulso sexual sigue su capricho y exigencia particular, tiraniza al hombre y lo deshumaniza.

En la familia surge principalmente, las mayores y mejores ocasiones para entablar el diálogo sobre las distintas cuestiones relacionadas con la sexualidad, enmarcada en el amor, en el sentido

humano y sobrenatural del amor entre un hombre y una mujer, y para ello es preciso formar conciencias delicadas y no escrupulosas. La familia es la mejor escuela donde desarrollar adecuadamente la afectividad, que incluye la sexualidad como una de las dimensiones que la componen. Es aquí, en un ambiente de confianza e intimidad familiar, donde se aprende mejor el sentido de la sexualidad, sin esperar a que surjan los primeros problemas. Por ello, cabe resaltar que hoy en día la sexualidad ya no debe considerarse como un tabú, porque es un elemento de la naturaleza humana. La instrucción sobre sexualidad, en consecuencia, debe ser biológica, pero sobre todo antropológica y ética, así como teológica. El filósofo Tomás Melendo (2005) sostiene que “en la sexualidad humana y su ejercicio es imprescindible el enfoque antropológico: de una antropología filosófica que hunda sus raíces en la metafísica, acoja las aportaciones de otras disciplinas, incluidas las ciencias experimentales, y que se encuentre abierta, también, a la fe y a la teología” Por eso, es importante que la educación sexual se lleve a cabo en el entorno familiar, cultural, antropológico, en el grupo de amigos, a través de medios de comunicación, en las instituciones escolares, políticas y de salud. Por tanto, la educación de la sexualidad puede ser definida como un proceso de perfeccionamiento del hombre, en virtud del cual llega a ser capaz de conocer, valorar y ordenar su sexualidad en el marco más amplio de la vida y la dignidad humana. Ella crea una conciencia recta de los fenómenos sexuales que se han vinculado con la maduración de la vida humana, el amor verdadero, la familia y la procreación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arbaiza, L. (2009). El embrión no es un ser humano. Blog personal. 26 de Octubre. En: [http://luisarbaizaescalante.blogspot.pe/2009\\_10\\_01\\_archive.html](http://luisarbaizaescalante.blogspot.pe/2009_10_01_archive.html)
- Ayllón, R. (2002). *En torno al hombre: Introducción a la filosofía* (9na.ed.) Madrid: Rialp.
- Caffarra, C. (2000) *Ética general de la sexualidad*. Madrid: Internacionales universitarias.
- Cardenal, C. *Noviazgo tiempo de gracia un itinerario educativo*. Bogota: San Pablo.
- Clarassó, N. (1982). *Antología de anécdotas*. 3ra. Ed.España: Acervo.
- Cipriano, J. (1996) *Educación familiar*. Lima: Stella
- De Torre, J. (1990) *Filosofía cristiana ediciones*. (4ta ed.) Madrid: Palabra
- García, A. (2003) *Antropología filosófica: Una introducción a la filosofía del hombre*. Navarra: Universidad de Navarra.
- Melendo, T (2005). *Antropología de la sexualidad*. Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.
- Mejía, F. (2012). *Los Valores están ahí y te llaman*. República Dominicana Impresos Norte.
- Pardo, J. (2004). *Bioética práctica al alcance de todos*, Madrid: RIALP.
- Rodríguez, A. (1982). *Ética*. Pamplona: Eunsa
- Sarmiento, A. (1997) *El matrimonio cristiano*. Madrid: Universidad de Navarra.
- Yepes, R., Aranguren J (2001) *Fundamentos de antropología: un ideal de la excelencia humana*. (5ta.ed.) Pamplona: Universidad de Navarra.
- Zurriarán, R. (2007). *Los embriones humanos congelados. Un desafío para la bioética*. Tribuna Siglo XXI.



**SEMILLERO**

**Luisín A. Taboada Montaña<sup>17</sup>**



**RESUMEN**

Este ensayo reflexiona sobre el aborto, saliendo en defensa del inocente, como decía la Madre Teresa de Calcuta que “el aborto mata la paz del mundo, es el peor enemigo de la paz, porque si una madre es capaz de destruir a su propio hijo, ¿qué me impide matarte?” Se pone en relieve que el aborto es un tema que ha motivado discusión política, económica, social y religiosa, en todos ellos con implicaciones morales. El texto recomienda la objetividad, evitando eufemismos, al denominar y comprender el aborto.

**Palabras Clave:** Aborto. Conciencia moral. Defensa de la vida.

**ABSTRACT**

This essay reflects on abortion, leaving the defense of the innocent, as Mother Teresa of Calcutta said that "abortion kills the peace of the world, it is the worst enemy of peace, because if a mother can kill her own child what prevents me to kill you?" It highlights that abortion is an issue that has caused political, economic, social and religious discussion, all with moral implications. The text recommends objectivity, avoiding euphemisms when naming and understanding the abortion.

**Keywords:** Abortion. Moral conscience. Defense of life.

---

<sup>17</sup> Estudiante de la Escuela de Educación en la especialidad de Filosofía y Teología, profesor de Filosofía, Psicología y Religión, director de la Organización Dios Habla Amando al Mundo (DHAM) Voluntariado (ONG). Email:aldex\_16@hotmail.com

**H**oy en día, cualquier tipo de coloquio realizado con una persona de pensamiento materialista o hedonista, siempre mantiene como conclusión anticipada ciertas ideas que deja sorprendido a más de uno, y lo peor de ello es que no conocen cuál es su origen y fundamento. Esto demuestra una vez más que en la cultura de los jóvenes, sólo les interesa vivir el momento sin asumir responsabilidades, y mucho menos, medir consecuencia alguna.

Pues en nuestro contexto es el mismo entorno que nos ofrece un conocimiento de lo que se convierte en una divisa del joven: “primero actuar y luego pensar... si es que quiero”.

Empezando a analizar nuestra realidad, de manera impresionante descubrimos respuestas a esta discutida y a la vez ya solucionada pregunta **¿El aborto es una solución o un problema?** Se entiende que no se trata de una iniciativa original y también se entiende que al mismo tiempo encierra conocimientos superficiales que los jóvenes aportan a los contenidos y perspectivas acerca de esta temática de tanta actualidad en el mundo. Es importante considerar nuestro contexto ya que serviría mucho como antecedente de una buena educación de la conciencia, y que a su vez se desarrollarán criterios para que los jóvenes podamos abordar sin apasionamientos tal dilema.

Es triste poder contemplar estadísticas sobre el tema del aborto, si hace casi dos años, el Diario *La República*, anuncia en su apartado Sociedad: “Más de mil mujeres abortan diariamente en Perú, manifestando que “diariamente más de mil mujeres abortan, 94 son atendidas por abortos incompletos y dos mueren por complicaciones en Perú, aseguró la ONG, Manuela Ramos en el Día Internacional de Acción por la Salud de la Mujer” (Octubre, 2012). Si en aquel entonces era esta cantidad, hoy en día la tendencia va en alza. Es así que nos atrevemos a decir que el aborto en el Perú ha sido uno de los temas más polémicos durante los últimos años. A pesar de que existe una fuerte influencia por parte del cristianismo católico que propone y asume una postura de defensa a favor de la vida, existe también diversidad de opiniones en cada uno de los sectores.

Sabemos perfectamente que el aborto es la eliminación de un ser humano antes de que pueda vivir fuera del seno materno. Puede ser espontáneo o provocado, según se haya producido de modo natural o se lleve a cabo mediante una agresión voluntaria. El aborto provocado recibe diversos nombres, según las razones que se utilicen para realizarlo.

Considerando la pregunta del título que orienta estas reflexiones, nos toparemos con personas que lo primero que dirán acerca del aborto, es *una solución*; ya que “cuando una mujer aborta lo hace por miedo, o por defender proyectos personales, o por un extraño rechazo hacia las responsabilidades ante la vida del hijo, o por otros motivos más o menos conscientes” (F. Pascual, s.f) o bien sea para poder evadir cualquier tipo de circunstancia; por ejemplo, en el caso de una violación; que puede presumir una muerte subjetiva que afecta fuertemente a la víctima, por tal razón la gente piensa que el niño nacido por este tipo de acto indignante, sería un recuerdo de ese momento terrible, justificando de este modo la aceptación del aborto, pero eso más bien “libera” al verdadero culpable: al violador.

Otro motivo para poder justificar la respuesta **de Solución**, es manifestando el peligro de muerte de la madre; porque los embarazos con riesgo son bastante comunes, por esta razón cuando la mujer esté en peligro de muerte al dar a luz, se le piensa conceder la opción de abortar, a este proceso se le es calificado de aborto terapéutico, es por ello que “otros sostienen que sería terapéutico cuando se puede agravar el pronóstico materno o cuando hay peligro vital para la madre en situaciones médicas complejas como el síndrome hipertensivo del embarazo severo y precoz, embarazo ectópico con embrión vivo, infección ovular con feto vivo, etc.” (F. Chomali, s.f)

Para ser más específicos “se trata de aborto terapéutico en tres circunstancias: cuando está en riesgo la salud de la mujer, cuando hay inviabilidad fetal extrauterina y en caso de violación. Es decir, la ética que se postula no se reduce al problema de la voluntad, separada de los múltiples aspectos afectivos, corporales y psíquicos que caracterizan a los seres humanos sino de situaciones reales y concretas” (CESOP, 2013). Es muy triste pensar que no sólo es un dilema de la gente de bajo conocimiento sobre su dignidad, sino se toma en cuenta también la negligencia médica, es decir por parte de su ética, en el momento de ser aceptado por el médico.

También existe el aborto llamado eugenésico, al que se le atribuye por malformaciones del feto; y su justificación se aduce como motivo de ahorrarle a esta persona un sufrimiento en el futuro. También existe el aborto psicológico cuando se alega propiamente problemas psicológicos por parte de la madre, como circunstancias económicas adversas o motivos sociales.

Todas estas llamadas circunstancias de problemas, se da en un entorno en el que la persona quien acude a esta situación tiene como pensamiento el de que su cuerpo es sólo suyo y que puede ejercer cualquier tipo de acción con él; es más, existen personas que consideran al feto como un simple complemento de la mamá, y que podría ser eliminado cuando ella desee. Ante un hecho como es el aborto, conviene pensar que no se trata de una solución, sino de un problema de serias implicancias morales y no sólo un asunto de decisión política.

Por otro lado, cabe considerar el planteamiento de G. Sánchez (Esperanza para la familia, s.f):

Aquí es importante mencionar que hay muchos términos para definir el desarrollo humano. Así como podemos hablar de un ser humano como adulto, podemos hablar de un ser humano como adolescente, como niño, y también como un feto o embrión. Todos esos términos corresponden a un mismo ser, a un ser humano pero que simple y sencillamente se encuentra en diferentes etapas de su desarrollo. La palabra embrión es usada para cualquier criatura viva en la etapa temprana del desarrollo, y la palabra feto significa “uno joven” o “criatura pequeña”. La etapa del desarrollo no tiene nada que ver con el valor de la persona. Que se le diga feto, bebé, embrión, está hablando de lo mismo, de un ser humano. A veces se usa ese tipo de semántica, tratando de cambiar la percepción de las personas. La semántica afecta definitivamente la percepción pero no cambia la realidad. Un bebé es un bebé, no importa cómo le llamemos.

Este argumento nos alerta sobre el eufemismo utilizado para no considerar persona humana a un feto. Considero que el concebido, ya es un ser humano quien se encuentra dentro del vientre materno y tiene derecho a vivir; una madre o la sociedad no tiene derecho de sentenciarlo a muerte. Hay que recordar también que esta práctica tiene serios riesgos para la salud física de la mujer, y sobre todo riesgos de salud psíquica, ya que una mujer que toma esta decisión tan dura es muy difícil olvidarlo posteriormente.

Debemos de tener en cuenta que en contra de las prácticas abortivas se encuentran personas de diversas religiones e incluso agnósticos y ateos, que defienden la vida; me refiero que no importa la religión ni siquiera la clase social, para poder defenderla; por tanto el aborto no se declara como “SOLUCIÓN” para poder salir de una ‘difícil situación’ presente o posterior, sino que se trata de poder hacer frente a las consecuencias; y que lamentablemente por nuestra conciencia encallecida no lo tomamos en cuenta.

Considerando finalmente que el aborto no es una SOLUCIÓN, sino más bien dicho un PROBLEMA que afronta la sociedad, como tema importante e inquietante, donde mujeres adultas y adolescentes incurrir en este acto. "Aquí se manifiesta un problema social relacionado con las cuestiones sexuales: los padres no hablan de sexualidad con sus hijos, consideran que es un tema muy espinoso y prefieren dejarlo pasar" (González, 2009), el problema, pues, tiene honda necesidad de abordaje educativo más que legislativo, sin embargo, esto no parece importar a la clase política.

Así puedo concluir manifestando que, cada año, por el perverso complejo de considerar que el aborto es "normal" sigan ocurriendo cada vez más en adolescentes, muchos de los cuales terminarán en muerte o daños irreparables que incluyan infertilidad. A esto si consideramos verdaderamente un PROBLEMA, a las consecuencias que después de este acto pueda acarrear. Por todo ello el objetivo debe ser reducir el número de abortos, analizar las causas de fondo del problema y buscar soluciones. Y quizá la mejor manera de abordarlo es desde una acertada educación integral que no se trata de información sexo-biológica. Creo que a estas alturas la "revolución abortiva" debería estar ya superada, pero cada vez es mucho peor.

## BIBLIOGRAFÍA

- Centro de Estudios Sociales y Opinión Pública CESOP. *Aborto terapéutico: La Bioética y la Ética*. Boletín 4, Santiago, diciembre de 2013. De la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile. Área de investigación Género, Políticas Públicas y Derechos CESOP. p.3.
- Chomali, F. et al (S.F) "*Aborto terapéutico: perspectivas médica y ética*". Extraído de:  
<http://es.catholic.net/op/articulos/4210/aborto-terapeutico-perspectivas-mdica-y-tica.html#7>
- Diario La República. (Oct. 2012) "*Más de mil mujeres abortan diariamente en Perú*". Extraído de:  
<http://www.larepublica.pe/14-10-2012/mas-de-mil-mujeres-abortan-diariamente-en-peru>
- González, C. (2009) *Sexualidad y aborto, ¿cuestión de salud?, ¿cuestión de derechos?* Anuario de Derechos Humanos. Vol. 10. Madrid. p.316.
- Pascual F. FLUVIUM. (s.f.) "*El aborto no es nunca una solución*". Extraído de:  
<http://www.fluvium.org/textos/aborto/abo213.htm>
- Sánchez, G. (s.f) *Esperanza para la Familia. Porque nos interesa su futuro. Porque decimos NO al aborto*. Monterrey. p.3.

# RECENSIÓN

**F**amilias contra corriente, es un libro de David Isaacs y María Abril, que tiene varias ediciones, la última edición -7ma- es del 2014; y está dirigido a los padres que buscan educar auténticamente a sus hijos. Actualmente no es fácil saber lo que es bueno para los hijos, padres y educadores buscan incansablemente lo más adecuado, algunas veces ceden al vaivén del tiempo por comodidad, y pocas veces se tiene la valentía de ir, como sugieren los autores, a contracorriente luchando y esforzándose constantemente por alcanzar el auténtico bien, salir de la mediocridad en todo aspecto, con la finalidad de lograr la felicidad familiar.

Este interesante libro, trabaja con claridad y sencillez de lenguaje, iluminado con casos prácticos, acerca de la valentía de educar, la felicidad auténtica y la exigencia adecuada, sugiriéndose a los padres fomentar en sus hijos el anhelo y la realización del bien debido. Los temas que especialmente se abordan en este libro son los siguientes: el orden, el servicio a los demás, el dinero en los adolescentes, el tiempo libre, las diversiones, la participación en la vida de familia, entre otros.

Se puede comparar dos épocas distintas de la vida y educación de los hijos y las hijas. Hace aproximadamente 40 años, había un 'estado de necesidad', mayormente en medio rural, pequeños grupos de familia donde todos se conocían y se sabía todo de todos; en este ambiente había más tiempo para los hijos, y en ello contribuía que no había televisión, ni juguetes sofisticados. En cambio, la sociedad de hoy, se busca un 'estado de bienestar' en medio del consumismo y el hedonismo; las familias prefieren habitar en grandes ciudades donde todos son anónimos; a esto contribuye la televisión, el internet y los juegos sofisticados.

La pregunta clave, en la educación de los hijos, que los padres deben plantearse es la siguiente: ¿qué quiero para mis hijos? Y muchas veces se contesta a lo largo de la vida del siguiente modo: Que tengan mucho dinero, un trabajo bien remunerado, casarse con alguien de buena posición económica... todo centrado en el dinero y lo material, sin embargo, hay algo que todos los papás quieren para sus hijos e hijas: **que sean felices**. Una persona es feliz si consigue desarrollar todo lo que es de acuerdo con su naturaleza. Todo esto significa que para que los hijos sean felices tendrán que tener contacto con lo que es lo bueno y distinguirlo de lo que no lo es. También tendrán que capacitarse para que sepan actuar congruentemente con lo que hayan descubierto.

La primera parte del libro está dedicada a considerar la valentía en los padres con el fin de descubrir qué significa "ser valiente", y luego considerar cómo se puede vivir esta virtud en la práctica, porqué conviene vivirla y cuáles son las dificultades principales que surgen para vivirla plenamente. Educar bien requiere padres valientes.

---

<sup>18</sup> Sacerdote diocesano. Bachiller en Teología por la Universidad de Navarra. Egresado de la Maestría en Familia por esta misma Universidad. Cuenta con estudios de maestría en Docencia e Investigación en la Universidad Pedro Ruiz Gallo. Capellán de la Facultad de Humanidades de la USAT. Email: fvallejos@usat.edu.pe

## **El riesgo de ser fuerte y la valentía**

Los autores del libro afirman: “Cuánta fortaleza psíquica y física hace falta hoy en día a los padres para decir a los hijos: ¡No, hasta aquí hemos llegado! Sobre todo porque siempre preguntan por qué y muchas veces ni los mismos padres saben responder. (cfr., p. 23). Es el ejercicio de la virtud lo que nos hace virtuosos, es decir, solo al practicar actos valerosos se podrá decir que somos valientes. Y es el uso constante de cada virtud lo que nos va convirtiendo en más virtuosos. No solo se debe saber definir la virtud sino sobre todo practicarla día a día.

Los padres han de estar dispuestos a sufrir por sus hijos. La esencia de la fortaleza consiste en aceptar el riesgo de ser herido profundamente, sobre todo cuánto más próximos son esos seres y más amor haya hacia ellos. Por otro lado, deben afrontar con responsabilidad y valentía el riesgo de educar bien a sus hijos, no ceder ante las dificultades ni tampoco renunciar a los esfuerzos continuos que esto supone.

Muchas veces los padres sufren por distintos motivos buscando siempre el bien para los hijos, e incluso estos también sufren por ello; y esto porque a veces los hijos no aceptan lo que los padres consideran bien para ellos. Y los padres por su afán de corrección exigen ‘atosigando’ a los hijos, cuando deben aprender a corregir con cariño, con ternura. Los padres sufren porque: Observan determinados comportamientos que son objetivamente malos en los amigos de sus hijos, y aunque no quieren juzgar a las personas sin tener la suficiente información, incluso perciben que sus hijos asumen esas inconductas de vez en cuando.

El sufrimiento de la familia por lograr educar en el bien a sus hijos e hijas es arduo. Quienes quieren ser buenos padres deben pasar muchas veces por el sufrimiento. Por eso hace falta estudiar, pensar, reflexionar, para ver cada vez, con mayor claridad, lo que es bueno, y así aceptar el riesgo de tener que sufrir por los hijos.

## **Saber lo que se aprecia**

Es fundamental apreciar lo bueno. Un valor es algo que apreciamos. Si apreciamos ese algo suficientemente, lo interiorizamos y nos mueve a la acción. El problema es saber lo que realmente apreciamos, los valores que están guiando nuestras decisiones y nuestro comportamiento, no solo saberlo intelectualmente sino sobre todo de hecho o en la vida práctica. Estos valores ¿reflejan lo que es auténticamente bueno?, ¿o son valores pobres o incluso contravalores?

Actualmente, existen valores que parecen tener relevancia, estos son: el placer, el poder, el éxito, el dinero, la eficacia y la técnica. De hecho, ninguno de estos valores son malos en sí; el problema está en la concepción, que de éstos, tienen las personas. Así por ejemplo, en la vida real existen casos de padres e hijos que valoran la carrera profesional o el trabajo solo por el éxito y el valor económico y no por la vocación y el bien de la persona. Muchas de las concepciones sobre estos valores se ven influenciadas por la televisión que motiva negativamente, por ejemplo el placer desordenado, el consumismo, etc. Muchas veces los valores se convierten en antivalores porque es fácil ser llevado por lo que hacen los demás, por lo que se “acostumbra” hacer o por reacciones no meditadas.

Es preocupante lo que sucede en el mundo de hoy y, mucho más cuando el valor de la paz, se vive en la familia como sinónimo de cero enfados, cero tensiones, cero disgustos... esto no es vivir en



paz, esto es vivir con una paz mal entendida. Cuidado con no sacrificar el bienestar auténtico por una falsa o malentendida paz.

### **Combatir las influencias externas**

La única manera de buscar el bien asiduamente es no dejarse llevar por la vida facilona. Reflexionar, discutir, estudiar y esforzarse para descubrir el bien y luego seguirlo resistiendo las influencias nocivas es bastante necesaria, aunque resulte a veces incómodo realizarlo.

Muchas familias de condición económica acomodada se dan cuenta que no están bien como familia: están más lejanos, no se aconsejan, no dialogan sobre sus experiencias de vidas... a pesar de que tienen todas las comodidades del mundo en un aparente estado de bienestar, se saben de los problemas que tienen los hijos, pero que 'es preferible' no tocar para 'no herir susceptibilidades'. Muchas de esas familias se iniciaron en condición económica humilde, y a pesar de sus carencias iniciales, se sentían más realizados y felices. ¿Qué pasó? Han cambiado su felicidad por el dinero, equivocando la ecuación bienestar = dinero, olvidando el aspecto espiritual.

Esta situación es bastante común. Las familias se dan cuenta que han sido influenciados por: el materialismo, el consumismo, el subjetivismo, la permisividad, entre otras nocivas influencias. Al volver a examinar sus vidas se dan cuenta, de que realmente no quieren vivir así. ¿Cómo podrán contrarrestar las influencias que les han cambiado desde un matrimonio unido y feliz a un matrimonio descontento, y con una sensación de vacío enorme? Tienen esperanza y ganas de resolverlo. Deben reflexionar mucho, para darse cuenta del grado en que hace falta un cambio, aunque cueste esfuerzo y requiera tiempo. La respuesta está en saber tomar algunas medidas que ayuden a cortar las influencias negativas. Pueden ser cambiar de amigos, trabajo, dedicar más tiempo a la familia, interiorizar el valor de la generosidad en la familia, etc.

### **Padres valientes**

Es preciso saber que la virtud de la fortaleza para su desarrollo exige previamente prudencia y justicia. El temor -al mal- en su justa medida es uno de los fundamentos necesarios de la fortaleza. El que realiza el bien, haciendo frente al daño y al mal, es verdaderamente valiente. Se puede hacer frente de dos maneras complementarias: **resistir y atacar**.

El **resistir** es el acto más propio de la fortaleza, significa que hay situaciones en que no hay más remedio que resistir en nombre del bien y se resiste para adherirse al bien. Los padres deben esforzarse en descubrir el bien, resistir las influencias nocivas y soportar las molestias; convencidos de que lo único que importa para la familia es el Bien. Es la virtud de la fortaleza la que llevará a los padres a pensar en lo que es mejor para los hijos e intentar lograr que ellos lo vean también así.

Del hecho de tener que sufrir en nombre del bien, podemos ver cómo se dividen los tipos de molestias: *las que son objetivamente un mal y las que molestan por no adaptarse al propio modo de ser*. Sea cual sea el tipo, una de las virtudes a cultivar para resistir las molestias, cuando el bien tarda en llegar, es la virtud de la *longanimidad*.

Ahora, complementando el resistir, surge el **atacar**. Cuando el hombre ataca el mal se está mostrando como un ser capaz de tener esperanza en el futuro. Para acometer, hace falta reconocer la

meta, pero también las capacidades y cualidades propias. De lo contrario los padres y los hijos pueden caer en la superficialidad de la vida o en la mediocridad. Lo que se busca, es padres que se esfuercen en la búsqueda de la verdad, del bien, incluso con sacrificio.

Se ataca, cuando en la búsqueda del bien, la familia vive la virtud de la magnanimidad, que ayuda a emprender obras grandes de auténtico valor. La magnanimidad ayuda a descubrir lo positivo en los demás. Es evidente que si los padres actúan así, los hijos van a reconocer con más facilidad lo que es realmente bueno y además aprenderán a apreciarlo. Educar bien requiere sacrificio. Tener cuidado con no sacrificar el bien por la “paz”. Significa esforzarse con la cabeza en descubrir el bien y saber que en la vida se trata de acometer empresas grandes.

Finalmente, es preciso reconocer que la timidez y la cobardía, la impasibilidad o indiferencia son vicios que se oponen a la virtud de la fortaleza y que impiden el reconocimiento del bien.

## II

La segunda parte del libro centra la atención en aspectos más operativos, para tener criterio sobre lo que significa “exigir”, cómo exigir, y cuáles son los problemas principales para aplicarlos adecuadamente a los hijos y las hijas. Ellos tienen derecho a ser exigidos, pues mediante la exigencia adecuada y de acuerdo a su edad desarrollarán hábitos. Recordemos que Educar es un proceso gradual de interiorización de valores. Se debe exigir en el hacer y luego en el pensar. Formar el uso de la recta razón y de la recta voluntad en los hijos y las hijas.

### **Las motivaciones para exigir**

Diversos son los motivos para exigir, entre ellos tenemos: Los padres y los educadores prefieren alejar al hijo del mal para que se maneje entre lo bueno y lo mejor, de tal manera que el hijo sepa en qué momento debe decir que no y en qué momento debe decir que sí. También para crear hábitos, en principio sin mucho sentido para el hijo, para luego estar en condiciones de dar a estos actos mayor intensidad y relacionarlos con motivos más adecuados; por lo tanto, podemos afirmar que los hijos necesitan la exigencia de sus padres para poder mejorar. Los autores dicen: “Por eso los padres deben considerarse directivos, responsables de la educación de sus hijos con una obligación de exigir a cada hijo según sus capacidades y cualidades, deberían exigirles en el hacer para que vayan preparándose para poder desarrollar las virtudes y luego exigirles en el pensar a fin de que estas virtudes se llenen de sentido” (p. 91).

### **La exigencia y las edades**

Todos nacemos con cualidades innatas, relacionadas con el bien aunque no seamos conscientes de ello. Esto es más evidente en los niños. Aunque hasta los siete años los niños no se dan cuenta racionalmente porqué hacen las cosas. Sin embargo, habrá que ir preparando la inteligencia y la voluntad para que más adelante logren la vivencia de actos relacionados con el bien. He allí la importancia de mandar a los hijos, para que aprendan a desarrollar determinados hábitos necesarios para encontrar y practicar el bien. Precisa saber entonces, que los hijos pequeños adquieren hábitos por obediencia.

Cuando van haciéndose mayores (8 a 12 años), lo importante para ellos son las reglas de juego establecidas.

La exigencia y la vivencia de los valores es un proceso gradual que va del hacer – exigencia externa-, hasta el pensar -exigencia interior personal consciente-, para que los hijos tomen sus propias decisiones, de forma coherente con los valores del espíritu. Los niños deben obedecer a sus padres en todo lo que es razonable y justo; por lo tanto, lo que manden o exijan debe ser razonable y justo. Exigir en el hacer y en el pensar, sí; pero con criterio y sensatez.

### **La exigencia en el hacer y en el pensar - hacer**

El proceso del hacer tiene dos partes: Primero, decir lo que se espera de alguien; y, segundo, asegurarse de que el otro cumpla.

El modo de exigir se relacionará con el estilo de los padres, y se espera que sea del modo adecuado y con las características de cada hijo. Sin embargo, se pueden establecer algunos criterios:

1. Exigir en pocas cosas.
2. La manera de comunicar al hijo para que haga algo: mandar, sugerir, invitar.
3. Exigir en el momento oportuno.
4. Enseñarles bien lo que deben hacer antes de exigirlo.
5. Mostrar interés en lo que están haciendo.
6. Explicar los motivos que tenemos todos para obedecer.
7. Recordar e insistir cuando sea necesario. Ser perseverante.

**Exigir en el pensar** requiere un proceso de aclaración de los problemas relacionados con el hijo, para que él mismo pueda tomar decisiones acertadas en cada caso. El hijo tiene que conocerse a sí mismo en relación con lo que le hace falta para desarrollarse como persona. Además, debe ser consciente de su capacidad real: para distinguir entre hechos y opiniones, importante y secundario, saber su capacidad de análisis, capacidad de relacionar la causa y el efecto. Por ello, los padres han de enseñar a los hijos a razonar adecuadamente. Destacar lo positivo, luego explicar lo mejorable. Es mejor y conveniente tener paciencia, que esperar resultados rápidos. Basarse en la sinceridad que el hijo está acostumbrado desde pequeño a vivirla facilita brindar la orientación adecuada que necesita.

**Exigir en el hacer.** Los hijos deben cumplir las normas. Todas las normas de comportamiento que se exigen en una familia deben poder justificarse en función de algún valor importante. Progresivamente, los hijos irán conociendo el porqué del comportamiento y los padres se lo explicarán y al comprender van a querer practicarlos según su edad dándole el valor correspondiente. En general se nota que los padres exigen poco a los hijos en la práctica de los valores como por ejemplo: horarios, ayudar en casa, estudios, manera de vestir, el uso del tiempo, sobriedad en el gasto del dinero. Otros conocimientos fundamentales que necesitan los hijos estarán relacionados con los valores, conocerlos desde pequeños y vivílos; no olvidando educarlos en la libertad, formando el uso de la recta razón y de la recta voluntad, esta es la misión de la familia y la escuela.

## Motivaciones de los hijos y algunos problemas frecuentes

La motivación básica para obedecer es la de que un hijo debe confiar que lo que le mandan sus padres es para su bien. En esta motivación deben basarse todas las demás. Es importante también conocer cuáles han sido nuestras acciones motivadoras. Nos dicen Isaacs y Abril: “La actuación adecuada dependerá de la edad del hijo, de su carácter, de lo que se le quiere mandar, evitando en todo lo posible, el uso de amenazas, castigos y premios materiales exagerados. La motivación también está relacionada con el ambiente de exigencia en el hogar manifestado en dos aspectos: **la actitud de confianza** por parte de los padres en que sus hijos van a cumplir con lo encomendado y **el ejemplo de la auto exigencia**” (p.129).

Los hijos deben a sus padres obediencia llena de amor y cariño como expresión de cumplir el cuarto mandamiento. Por tanto, padres, al exigir es mejor dar motivos razonables y justos, hacerlo con alegría optimismo y buen humor y esforzarse por ser mejor cada día. En las familias se pueden encontrar problemas en relación a: cumplimiento de las normas, comportamientos exigidos, actuación de los padres y también de los hijos. Muchas veces estos no siempre van a cumplir las distintas normas dadas por los padres, es posible que no sean todavía conscientes de lo que sus padres esperan de ellos. En relación a la actuación de los padres uno de los problemas más frecuentes es la falta de coherencia en sus vidas, por este motivo se crea un clima en el que los hijos no entienden la importancia de las normas.

En cuanto a la actuación de los hijos los problemas se suscitan cuando no captan bien los valores que hay detrás de los comportamientos exigidos y por lo tanto no van a cumplir bien las normas. Sin embargo, ante estos problemas el libro ofrece algunas sugerencias: Preocuparse por la actuación coherente, revisar la normativa establecida (considerando en qué grado es posible justificarla en función de que valor), asegurarse de que esta normativa la conozcan bien los hijos, conocer y tratar a cada hijo personalmente, crear actividades y acoger iniciativas personales (con la finalidad de lograr una mayor integración y valoren más lo que hacen y lo que tienen), conocer el comportamiento de los hijos en distintos ambientes y coordinar los esfuerzos con los profesores del colegio.

Los autores se centran en la parte tercera en los problemas típicos de los niños hasta los trece años, en el tiempo libre, en el servicio a los demás y en la convivencia familiar; problemas o posibilidades en la educación de los hijos que requieren valentía en los padres con la finalidad de que los hijos sean felices en la vida sabiendo y practicando lo que es bueno.

## Orden

Conviene considerar el **orden** en relación con la eficacia o como algo necesario para lograr unas condiciones mínimas de convivencia. Son tres los ámbitos en que se puede vivir esta virtud: organización de las cosas, distribución del tiempo y realización de actividades.

### ***Organización de las cosas.***

Se trata de enseñar a los hijos a colocarlas de acuerdo con unas normas lógicas. Este orden tiene dos finalidades: Primero, guardar las cosas bien para que no se malogren; y, segundo, guardarlas de tal manera que se puedan encontrar en el momento oportuno. Sugerencias concretas para lograr que los hijos coloquen las cosas en su sitio: Decirles cuál es el sitio para cada cosa, exigirles perseverantemente, para que coloquen las cosas siempre en su sitio, en qué momento debe colocarlas, dejarles libremente que ellos con su propio sistema ordenen sus cosas, organizar actividades de orden en familia, etc.

### ***La distribución del tiempo***

Se trata de coordinar el desarrollo de unas actividades de todos los días con las actividades que tienen un desarrollo continuo en un tiempo determinado.

### ***La realización de las actividades.***

Al realizar actividades que tienen como finalidad distraer, educar; no se debe exigir un comportamiento rígido. Más bien tratar de evitar el mal uso de los objetos sin impedir el desarrollo de la imaginación del niño. Cuando los niños son pequeños, los padres tendrán que exigirles mucho para que cumplan con una serie de actividades relacionadas con la virtud del orden, pero también tendrán que informarle sistemáticamente. Los padres al reconocer los méritos de cada hijo están reforzando su autoestima y les ayudan a ser felices.

### ***Servicio a los demás***

La rutina en la vida cotidiana puede limitar a la familia hacer el bien a los demás. Superar la rutina requiere esfuerzo especial por parte de los padres para pensar en qué podrían hacer y cómo hacer para ayudar a sus hijos a descubrir la satisfacción de la entrega personal a los demás. Los padres deben dar a sus hijos ejemplos de vidas reales de distintas partes del mundo, en la que los padres han organizado algo con sus hijos para ponerles en contacto con alguien enfermo, solo o anciano o con alguien que sufre. De tal manera que los hijos vean que ayudar a los demás nos da alegría.

### ***El uso del tiempo libre***

Tres temas abordan los autores en relación al buen uso del tiempo libre: televisión, lecturas y salidas culturales.

## La televisión.

En el uso de la televisión los padres deben tener en cuenta los objetivos que se buscan con este medio, las dificultades típicas que su buen uso suponen. Algunos objetivos que se podrían lograr a través de este medio:

- ✓ Descansar y divertirse.
- ✓ Desarrollar algunas actividades mentales en programas previstos para ello.
- ✓ Estar al día en temas de actualidad.
- ✓ Conocer la realidad respecto a diferentes aspectos del mundo: Geografía, Historia, Ciencias naturales, etc.
- ✓ Servir de base de discusión y análisis crítico.

En casi todos estos objetivos se requiere la presencia de los padres. Esta es una dificultad. Otras dificultades en relación con este medio son: mucho tiempo dedicado a ver programas innecesarios debido a sus contenidos, mensajes y anti valores que emiten, otro está en tener muchos televisores en casa, etc.

Los inconvenientes superan las ventajas en el uso de este medio. Sin embargo los padres deben orientar a sus hijos desde pequeños a hacer uso del tiempo libre *dedicándose más a la familia, creando espacios de dialogo en familia, leer más y ver menos televisión*. Los padres deben prestar atención a este aspecto del tiempo libre de los hijos de ocho a trece años especialmente. Requiere esfuerzo e imaginación pero vale la pena.

## La lectura

Para estimular la lectura en los hijos lo que hace falta es descubrir porqué es importante. La lectura proporciona las siguientes posibilidades:

- ✓ Introducir al hijo en distintos mundos, de fantasía, de tragedia, de belleza, etc.
- ✓ Proporcionar la base para el desarrollo de la capacidad crítica que surgirá conscientemente en la adolescencia.
- ✓ Enriquecer su mundo interior.
- ✓ Aumentar su vocabulario y sus conocimientos.
- ✓ Existen también dificultades en torno a la lectura: no se encuentran libros adecuados a la edad del niño, no es fácil lograr el hábito de leer en los hijos, etc. Sin embargo, las ventajas son muy superiores a las dificultades. Algunas sugerencias podrían ser:
- ✓ Leerles cuentos, repetirles, para que se acostumbren a escuchar.
- ✓ Ayudarles a leer poesías y memorizar aquellas poesías que más les gusten.
- ✓ Comentar con ellos el contenido de los libros que leen.

## **Salidas culturales.**

Sólo habrá una auténtica calidad de educación familiar si los padres gastan estos esfuerzos buscando el bien de sus hijos. Por tanto los padres deben de motivar las salidas familiares para aprender juntos; pero también apoyar las actividades escolares organizadas para tal fin, de tal manera que los hijos se relacionen sanamente con otros jóvenes de su misma edad.

## **Sugerencias para los hijos adolescentes**

Se aborda en esta parte situaciones típicas de los adolescentes que preocupan mucho a los padres y también de aquellas que no preocupan tanto, pero que deberían preocupar más a los papás aun cuando esta tarea les requiera valentía para tomar medidas con el fin de buscar el auténtico bien de sus hijos.

### **La participación en la vida de la familia**

Los adolescentes pasan más tiempo fuera de la casa que dentro, dedicando el tiempo a los amigos, en la calle, en el club, etc. Sin embargo, ellos necesitan de la familia para lograr un desarrollo psicológico equilibrado y también la familia necesita de ellos. Isaccs y Abril, nos proponen algunos criterios para favorecer la participación. Es importantísimo que los padres deban hacerles participar de manera consultiva, en alguna toma de decisiones en la vida familiar, pero no en todos los temas ni a todos los hijos por igual. Se sugieren cuatro criterios que ayudarán a los padres a decidir en qué momento conviene estimular la participación de los hijos:

1. El grado de competencia en el tema que se va a tratar.
2. El grado en que el hijo haya captado e interiorizado los valores familiares.
3. El grado de responsabilidad de cada hijo.
4. El grado en que le puede afectar personalmente el tema a tratar.

### **La participación en grupo e individual.**

Los padres pueden tomar una decisión consensuada con uno solo, con varios, o con todos, etc. Dependerá, en gran parte, de la naturaleza del tema y el grado en que afecta a cada uno.

### **Algunas diversiones de los hijos**

Los papás deben saber qué es lo más importante en el momento de autorizar, promover o controlar y sobre todo, cuándo prohibir a los hijos dichas actividades. Deben, ante todo, promover aquellas actividades o actuaciones que ayudan al joven a alcanzar una mayor madurez personal. Autorizar aquellas que son positivas en su planteamiento. Prohibir aquellas que puedan causar un daño moral o físico importante. Los temas en los que los padres tienen que aplicar lo antes mencionado serían por ejemplo: horarios salida y llegada a casa, amistades, vacaciones, etc.

## El uso del dinero

El dinero es un medio importante. Se puede utilizar el dinero bien o se puede gastarlo mal. En este tema los padres deben ser valientes para enseñar a los hijos a hacer buen uso del dinero, con la finalidad de buscar el bien para ellos. Los padres deben enseñarles a valorar los recursos materiales explicándoles la finalidad y el costo de las cosas. Según la edad y madurez se les explicará el presupuesto familiar para que sepan cuánto vale la comida y otros gastos habituales, de tal manera que sean cada vez más conscientes al pedir algo. Enseñarles a dominar sus caprichos con más o menos alegrías. Reconocer las necesidades de los demás en comparación con las propias. Enseñarles a dar, a compartir. Este es pues, un libro imprescindible para los padres de familia en el mundo de hoy.





