

Las pedagogías del sentido en las ciencias de la salud: captar y favorecer un movimiento

María Rosa Walker, P. Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

Resumen: Las pedagogías del sentido se refieren a un conjunto de prácticas que permiten favorecer en los alumnos el movimiento hacia una mayor plenitud personal. Hoy estamos frente a un desarrollo considerable de la tecnología en educación médica. Aunque esto constituye un avance indiscutible, ha supuesto también pérdidas: entre ellas, la subjetividad y los fines. El tutor está llamado a “captar el movimiento”, en el sentido de vislumbrar, para apoyar, los procesos que van en la línea de una mayor plenitud personal. La mera acumulación de conocimientos - una tentación real en el ámbito de la medicina- puede ser un mero proceso de vértigo. Un pequeño avance en las fortalezas y virtudes personales puede significar a la larga mucho más. Se presentan principios y prácticas pedagógicas que favorecen la búsqueda de sentido integrando el aporte de las Humanidades y la Andragogía (enseñanza de adultos). Los autores que consideramos en este trabajo (Torralba, Vella, López Quintás) postulan que trabajando con los temas generativos de los estudiantes, invitándoles a movilizar sus sentidos y capacidades para reconfigurar nuevas percepciones y considerando la tradición y contexto cultural, se puede ir mucho más allá que el mero aprendizaje técnico.

Palabras claves: formación docente, andragogía, filosofía de la educación, humanidades médicas

Abstract: The pedagogy of meaning means a pedagogical approach that intends to facilitate not only the technical training of students but also their human development. Nowadays, we are experiencing an exponential development of technology in medical education. Undoubtedly, this is important. However, we can miss some aspects of education, such as subjectivity and meaning, for example. The student's tutor is somebody who can “capture the internal movement” of the student, and facilitate his/her development. Knowledge accumulation by itself can be a “vertigo process”, so to speak. On the other hand, a subtle movement toward the acquisition of virtues can be much more relevant. In this paper we describe the pedagogical principles and practices that can help us for the search of meaning, conflating the principles and perspectives of andragogy and humanities. The authors cited in this work (Torralba, Jane Vella, and Alfonso López Quintás) give us some clues that can help us to go farther than just technological learning, namely, the consideration of generative themes of students, the perception process in learning, and the integration of tradition treasures and cultural context.

Keywords: Medical Education, Pedagogy of Meaning, Philosophy of Education, Medical Humanities, Andragogy

Introducción

Cuando se trata de formar a los docentes de las Ciencias de la salud, nos encontramos hoy con largas listas de competencias, perfiles y objetivos con figura de protocolos científicos. Una abrumadora cantidad de información. Los diagramas nos ayudan a ordenar el caos, pero muchas veces lo que suponemos que tiene que ocurrir, por estar muy bien especificado, sólo sirve de incentivo pasajero. Los misterios de la motivación humana- cargada de subjetividad- desbordan las esquinas de la impecable mesa del escritorio. Los protocolos no suelen considerar esa cosa misteriosa de lo humano: no nos movemos sólo por necesidad (de seguridad, de pertenencia, de identidad) sino por algo más allá de la razón lógica, que suele llamarnos. ¿Cómo escuchar esta llamada, cómo integrarla en nuestras actividades docentes? Las Humanidades han sido por siglos una de las principales portadoras de esta llamada, e inspiradoras de nuestro quehacer. Entre los estándares para los educadores médicos, se señalan unos valores centrales. Entre ellos, aparece que el educador médico debe ser capaz de articular su propia filosofía de la educación. Este artículo pretende aportar elementos para ese punto. Al hablar de filosofía de la educación estamos hablando de qué hacemos con las grandes preguntas metafísicas: qué es el hombre, qué hace en el mundo, qué sentido tienen la historia, el amor, el sufrimiento, y la muerte.



A las personas que trabajan en docencia les suele gustar algo muy valioso: ver crecer a las personas (Walker y Zúñiga, 2012). A los maestros se les ha llamado parteros, hortelanos. Se trata de oficios dedicados a cuidar la vida que crece. Antes de la ciencia de la Educación médica, la Filosofía de la Educación nos ayudaba a hacer más visibles los procesos que estábamos impulsando. Hoy, al diseñar un currículum, solemos saltarnos una parte importante de la conversación: poner sobre la mesa nuestros valores y creencias, y nuestra idea de hombre. Muchas veces evitamos esta etapa porque nos atemoriza encontrarnos con diferencias insalvables. Sin embargo, siguiendo a López Quintás (1987), podemos afirmar que en el proceso de crear colaborativa y creativamente se pueden integrar muchas de nuestras diferencias. Si por querer ser “científicos” dejamos de lado lo existencial, lo humano, cargado de subjetividad y sesgos, dejamos también de lado una gran cantidad de energía motivacional (Lolas, 1997: 57). Si, por el contrario, podemos compartir ideas y propuestas a un nivel de motivación, se abren las compuertas de la creatividad. Nos ponemos en el campo de la potencialidad cuando superamos esas fuerzas que nos homogenizan.

Como dice Francesc Torralba (1997), filósofo de la educación, toda propuesta educativa es “soteriológica”: nos propone un camino hacia la plenitud. ¿Cómo hacerlas más explícitas?

El propósito de este trabajo es analizar las propuestas pedagógicas de tres educadores para identificar métodos o prácticas educativas que nos permitan hacer aparecer esos presupuestos. El objetivo final es seleccionar una serie de “buenas prácticas”, que nos permitan compartir y profundizar nuestras creencias y valores.

Antes de presentar tres autores, describiremos brevemente dos conceptos que nos ayudan a centrar nuestra tarea de acompañar a los alumnos en su proceso de crecimiento: el tema filosófico de “El hombre, ser inacabado”, y el “Profesionalismo médico”.

El hombre, ser inacabado

La condición de “inacabado” se manifiesta de forma evidente en el hombre. Igual que cualquier otro ser vivo, el hombre viene a este mundo con un cuerpo equipado biológicamente para crecer. Nace en una cultura, en un tiempo y en una familia, lo que implica expectativas y desafíos para crecer. Y ante situaciones límites, manifiesta una capacidad antropológica que lo llama a la trascendencia, una “inquietud metafísica” (p. 30).

Esta característica de “inacabado”, es una oportunidad para un desarrollo diferenciado. Desde el inicio de la vida se observa la gran diversidad biológica, que se traducirá en seres humanos con diferencias en sus capacidades. Por otra parte, el hombre no es autosuficiente. Desde el inicio de la historia ha formado comunidades para sobrevivir.

Esta condición de “inacabado”, es una oportunidad de movimiento y de desarrollo de las diversas dimensiones de la persona, proceso que el tutor puede favorecer en sus alumnos. Vemos que estas dimensiones del desarrollo personal no suelen ser consideradas en la evaluación. Vamos a detallarlas con más profundidad.

En primer lugar, *relacionarse con el mundo, con los demás*. En segundo lugar, *desplegar capacidades y virtudes*. Existen numerosos perfiles de egresados de las ciencias de la salud, que intentan evaluar cuidadosamente al alumno de forma integral. Se incluyen habilidades clínicas, de comunicación y de manejo de información. Pero los perfiles que incluyen procesos de desarrollo personal son más escasos. Hoy la Educación médica ha ido centrando sus esfuerzos en el concepto de “Profesionalismo”, que es un conjunto de virtudes deseables para el médico (Arnold y Stern, 2006). En tercer lugar, *ejerger su libertad*. Más adelante describiremos brevemente los conceptos de “éxtasis y vértigo” en el modelo de López Quintás que permiten comprender los procesos humanos en sus consecuencias de plenitud o destrucción, como derivados del uso de nuestra libertad. En cuarto lugar, la condición de “inacabado” le permite al hombre *generar cultura y participar en la búsqueda del bien común*. En quinto lugar, *descubrir su condición de creatura*, de ser limitado. Este aspecto, que corresponde a la dimensión de vulnerabilidad de la persona, es fundamental en el abordaje del error

médico. En sexto lugar, *buscar el sentido de su historia personal y comunitaria*. Por último, percibirse a sí mismo como un ser de avances y retrocesos.

Orsegué (2006), sitúa en la condición de inacabado la base de la dignidad de la persona. Es otra forma de reconocer el valor de ser único y libre.

La mayor parte de los textos de Antropología y Filosofía de la educación tratan a la persona como un ser estático. Se habla de las “dimensiones de la persona” (Aranguren y Yepes, 2003: 73). Se incluyen referencias a las etapas de desarrollo, pero no se sabe muy bien cómo facilitar y captar este movimiento. Más aún, no tenemos muchas herramientas para hacer visible los procesos de maduración personal.

Profesionalismo médico

Desde hace más de una década se ha intentado llegar a una definición operativa de Profesionalismo, el conjunto de características deseables en el médico. Una de las más aceptadas es la de Arnold y Stern (2006), que la grafica en forma de templo griego: cuatro columnas -excelencia, humanismo, responsabilidad y altruismo-, que descansan sobre los fundamentos de competencia clínica, habilidades comunicacionales y comprensión ética y legal” (Arnold y Stern, 2006).

El “humanismo”, o características humanísticas del médico, es la más difícil de precisar. Diversas definiciones giran en torno a conceptos como calidad de las relaciones, respeto, humildad, cultura, empatía, etc. En esta característica de “humanismo” es donde se da una mayor oportunidad de diálogo sobre diversas posturas filosóficas. La característica más citada en relación al humanismo es el respeto.

Propuestas pedagógicas que favorecen la investigación y búsqueda de sentido

1. La pedagogía del sentido de Francesc Torralba

Francesc Torralba presenta su modelo en el libro “Pedagogía del sentido” (Torralba, 1997). Para este autor, ningún acto educativo es neutral ya que siempre se transmite o se comparte una visión de mundo. Como decíamos en la introducción, él defiende que toda propuesta educativa es “soteriológica”: nos propone la plenitud a través de unos valores. Por ejemplo, el desarrollo científico tecnológico, el esfuerzo personal, el desarrollo económico, la solidaridad, espiritualidad, etc. Nos propone que la persona tiene, entre sus dimensiones, una “inquietud metafísica”: la de buscar el sentido de su vida y de su quehacer. Esto ocurre especialmente en las experiencias límites, como son la enfermedad y la muerte. Otras experiencias límites pueden ser las experiencias estéticas intensas y la contemplación de la naturaleza.

Un programa educativo que permita la búsqueda de sentido debe tener espacios de reflexión que permitan el autoconocimiento y que favorezcan el surgir de las grandes preguntas. Reconociendo además la riqueza de nuestra tradición, recogida en las Humanidades (Historia, Filosofía, Letras, y Artes) Torralba propone no renunciar a esta riqueza interpretativa. Una propuesta interesante es la de Clemens Franken quien organizó un seminario interdisciplinario sobre “Verdad y ficción en la filosofía, teología, historia y literatura” (Franken, 2000). Como los programas de formación de los profesionales de la salud cuentan con pocos espacios para las Humanidades, es más realista despertar intereses nuevos y alentar la búsqueda en los alumnos, que intentar cubrir demasiados contenidos.

Sintetizando las ideas expuestas por el autor en su libro “Pedagogía del sentido” (1997), podemos señalar aquellos elementos que al estar presentes en un proyecto/programa educativo favorecen una búsqueda de sentido:

a. Experiencias de aprendizaje

- Relaciones significativas: continuidad, relación alumno-tutor, modelaje, portafolio.
- Reflexión sobre la propia vulnerabilidad, conciencia de los propios límites, errores, preferencias.

- Creatividad: uso de lenguaje narrativo para comprender motivaciones, interrelaciones, significados.
- Toma de conciencia de ser parte de un país, de una historia, de una cultura.
- Experiencias de misterio, exploración del ser: experiencias límite, espacios de gratuidad, uso o conocimiento del lenguaje simbólico.
- Compartir testimonios.
- Descubrimiento de ser únicos (historia personal, autoconocimiento).
- Libertad para elegir/responsabilidad.
- Imaginación.
- Proyectos personales y en equipo.

Una reflexión continuada, como la que se puede dar en un portafolio docente, es mucho más valiosa, no sólo por la continuidad sino por la creatividad que supone.

b. Exponer al alumno a nuevos lenguajes

El sentido, según Torralba, se comunica a través de lenguajes que permiten integrar la imaginación, las emociones, la espiritualidad. Aquellos lenguajes más cercanos al arte, la psicología y la filosofía y que permitan experiencias estéticas - incluyendo el silencio y la contemplación- han sido muy valorados como camino para desarrollar la empatía (Walker, 2000).

En este sentido, los cursos que desarrollan las capacidades de apreciación artística son de una potencialidad extraordinaria.

El apartado anterior puede servir para evaluar en qué medida un programa incluye experiencias y lenguajes que permiten la búsqueda de sentido.

2. Jane Vella: Educación dialógica

La Dra. Jane Vella desarrolló un método de Educación participativa de adultos (“andragogía”) que sigue las teorías de los educadores Malcom Knowles y Paulo Freire, entre otros. A continuación destacaremos algunas de sus ideas (Vella, 2008).

El centro del aprendizaje es la persona, con sus intereses, aspiraciones y necesidades. En cuanto al método, lo central es el diálogo. En oposición al monólogo -como entrega pasiva de información- el diálogo permite interacción social, debate de contenidos, cambios de postura, integrar afectos y emociones, hacer surgir nuevas preguntas, etc. El punto de partida es la pregunta abierta, de la cual no sabemos la respuesta. El saber es siempre afectivo, cognitivo y psicomotor y va mucho más allá que el mero conocimiento intelectual. Trabajando en grupos pequeños, interdisciplinarios, dialogando y confrontando nuestras diferencias en un ambiente seguro, aprendemos de forma eficaz. Lo importante en evaluación es: ¿cómo saben ellos (los alumnos) que saben? El respeto, expresado en múltiples formas, es un requisito ineludible para crecer. No se trata de acumular información, sino abordar un tema y problematizarlo: ¿qué interés o problema me genera, en qué dirección me mueve? ¿Qué tiene que ver conmigo/con nosotros? Aprendemos algo cuando es necesario y relevante, cuando puedo hacer una aplicación inmediata y a través de una experiencia que involucra a toda mi persona. Aprender haciendo. ¿Cómo sabemos que sabemos? Cuando ya lo hemos hecho.

Para que la persona se sitúe frente a un tema-problema, es necesaria una cierta secuencia. Se debe comenzar con ejercicios que abren nuestra percepción; se entrega a continuación el nuevo contenido, el alumno lo trabaja y aplica mientras obtiene *feedback*; se moviliza con nuevas necesidades y preguntas y finalmente lo intenta integrar en su quehacer. Todo aprendizaje efectivo es siempre un proceso.

Al ser un modelo de adultos, no integra el aspecto de “modelaje”, que es relevante en el período de la adolescencia. Pero todos los principios de la andragogía impulsan al joven a hacerse adulto: tomando postura frente a los problemas y asumiendo las consecuencias de sus decisiones.

En nuestra experiencia con el método de Jane Vella hemos visto que este despierta talentos y creatividad de una forma asombrosa (Walker, 2006). El tutor-facilitador hace una alianza con las motivaciones internas de los alumnos, desatando una energía nueva: los participantes descubren en su interior recursos y talentos que les llenan de satisfacción y alegría. Esta energía hace posible el aprendizaje y el cambio. Finalmente, y como un logro mayor, podemos destacar que este método no sólo favorece el diálogo entre disciplinas por proveer un lenguaje común, sino que es un método genuino de enseñanza interprofesional (IPE) (Hammick *et al.*, 2007) en la cual “aprendemos del otro, con el otro y acerca del otro”.

3. Escuela de pensamiento y creatividad de Alfonso López Quintás

López Quintás, educador español, desarrolló sus ideas en la Escuela de pensamiento y creatividad. Una de las vertientes de esta Escuela es la Formación humana a través de la literatura, que se centra en un comentario filosófico de las obras literarias. Para poder realizarlo, se requiere profundizar previamente en algunos términos filosóficos. Describiremos dos de sus principales aportes: la distinción entre éxtasis y vértigo, y el método lúdico ambital para el análisis literario.

a. Distinción entre proceso de Éxtasis y vértigo

En el análisis de las experiencias humanas, nos habla de dos formas de movimiento radicalmente opuestas:

El hombre del vértigo es impaciente y opta por uno de dos caminos: fundirse o empastarse con la realidad, buscando gratificarse por medio de sensaciones (las idolatra por la exaltación que le producen, el fluir de la vida es una fuente inagotable de nostalgia y pesimismo), o se decide por dominar: busca por medio del poder y control para someterlo todo a sus planes. Ambos coinciden en un rasgo común: el egoísmo. Lo “otro” es un objeto, un mero “ello”, para satisfacer sus intereses, nunca como un Tú, centro de iniciativa capaz de dialogar, encontrarse, asumir apelaciones, responder a las mismas... Rehuye las acciones creadoras, porque entrañan generosidad y riesgo. No tiene libertad para ser creativo, para relacionarse con realidades que le ofrecen posibilidades de juego creador. Queda encapsulado en su yo... Cultiva de forma crispada toda forma de diversiones, que implican una entrega a lo superficial... Relaciones de odio, que no crean relaciones de convivencia ni campo alguno de juego creador. (López Quintás, 1987: 183)

Por el contrario, para hacer experiencias valiosas y creativas, que conducen al gozo, al encuentro y el éxtasis, el autor nos refiere a la idea de “ascenso a lo misterioso”, del filósofo Gabriel Marcel:

Perder el miedo a entregarse de forma generosa a realidades que desbordan al hombre en todos los aspectos-incluso en el de comprensión analítica- y le permiten desarrollarse al máximo. Se requiere capacidad de admiración y sobrecogimiento: acogimiento sincero y agradecido de una realidad valiosa que ofrece grandes posibilidades de juego creador.

Respecto a las relaciones personales y en directa relación con los procesos de vértigo y de éxtasis, identifica las diferencias entre las relaciones de objeto y las relaciones con ámbitos (Barbera, 2008). En las primeras, tratamos al otro como una cosa: lo utilizo, lo domino. Cuando me relaciono con un ámbito, en cambio, entro en un juego creador con aquella realidad. Esto nos dignifica. Uno puede, como profesional de la salud, tener mayoritariamente relaciones de objeto o relaciones personales. Frente a la enfermedad, se la puede tratar como un órgano enfermo -un objeto-, o considerarla parte de un ámbito -la persona- que conlleva un misterio.

b. Método lúdico-ambital de análisis literario

La propuesta de López Quintás (1997) sobre formación a través de la literatura se apoya en la distinción básica entre objetos y ámbitos. Con los objetos se puede tener relaciones de poder, de indiferencia, de utilización. Pero con los ámbitos, como señalábamos, se puede entrar en juego. Este autor

define los ámbitos como “realidades que constituyen campos de posibilidades” (un instrumento musical, una obra literaria, una experiencia vital). También las personas son realidades ambientales. Con los ámbitos es posible un encuentro y en esta posibilidad de juego radica el poder formativo de la lectura. Nos ayuda a desarrollar una forma nueva de relacionarnos, que no es cosificadora, que ayuda a ir más allá de nuestra tendencia a relacionarnos con la realidad como con objetos. Esta distinción tiene correlación directa con la distinción que hacemos en el cuidado de la salud, entre el tratar la enfermedad (objeto) y cuidar a un enfermo.

Según López Quintás interpretar una obra es “hacer juego con ella” y rehacer sus experiencias básicas. Por ejemplo, en “El principito”, se trata del encuentro interpersonal. En “El Túnel”, de E. Sábato, la confusión entre amor y posesión. “Al revivir se alumbran en el lector las mismas intuiciones que un día tuvo el autor. A la luz de estas intuiciones leemos estas obras por dentro”. Se trata de una “lectura creativa genética”. Sintetizando el método, podemos destacar su propuesta:

En una obra se describen múltiples actos humanos a través de los cuales una persona o un grupo social van desarrollando un proceso vital. Se deben poner al descubierto: los actos humanos, el contexto y los procesos de creatividad o destrucción, y la motivación o razón de ser profunda de los acontecimientos, con su articulación interna.

Aportes y limitaciones de los tres modelos

Hemos presentado brevemente algunas de las ideas básicas de tres educadores que se sitúan en la línea de los filósofos personalistas.

Habiendo utilizado estos modelos en experiencias educativas (Walker y Zúñiga, 2012) nos damos cuenta de que los tres permiten el diálogo y la reflexión. Torralba nos presenta un modelo de filosofía de la educación. Vella nos aporta un método desde la praxis, y López Quintás nos ayuda a hacer un puente entre la reflexión filosófica y la práctica del cuidado de la salud (relación con ámbitos).

Estos tres autores no hacen enunciados respecto a temas metafísicos, como el sentido del sufrimiento, la existencia del mal y el sentido de la belleza, por ejemplo; los tres permiten un diálogo abierto en torno a ellos. Esta posibilidad de diálogo es claramente un avance frente a la docencia centrada únicamente en aspectos empírico-rationales. Los tres admiten también la importancia de ampliar el lenguaje para abarcar realidades simbólicas.

Pero las grandes preguntas siguen allí y es en las situaciones límite donde el tutor, “testigo simbólico”, según palabras de Torralba, podrá compartir con sus alumnos su visión de mundo.

Comentario final

La búsqueda de sentido en educación se refiere al esfuerzo de clarificar los valores que mueven a una comunidad, ya que “toda propuesta educativa es soteriológica” y nos propone un camino hacia la plenitud. El sentido tiene relación con la orientación final, con las grandes preguntas metafísicas: quién es el hombre, qué hace en el mundo, cuál es el sentido de la historia, del sufrimiento. Finalmente, cuál es el sentido de mi propia vida. Para algunos autores, el sentido es un concepto filosófico ordenador. Para López Quintás, el sentido aparece en los procesos de creación de realidades significativas o valiosas (“fundación de modos relevantes de unidad”) como puede ser una familia, un programa educativo, una obra artística.

Hoy estamos frente a un desarrollo considerable de la tecnología en educación médica. Es importante no confundir los medios con los fines: la narrativa no es un fin, ni el diálogo, la reflexión, o la creatividad en sí mismas. El tutor está llamado a “captar el movimiento”, en el sentido de vislumbrar, para apoyar, los procesos de maduración personal de los alumnos que van en la línea de una mayor plenitud. La creación de formas valiosas de unidad, prevalece sobre el encierro individualista. La mera acumulación de conocimientos sin un sentido, puede ser signo de un

mero proceso de vértigo. Un pequeño avance en las habilidades de relaciones personales, o en la interdependencia o en el esfuerzo, pueden ser a la larga mucho más valioso.

La relación personal y continua, durante largos períodos de tiempo (meses, al menos), permite una labor de acompañamiento. Una herramienta como el portafolio docente, puede ser la base para una reflexión y evaluación del proceso, acompañada de la satisfacción por el camino recorrido.

Hemos aprendido que debemos distinguir los medios de los fines: el diálogo, la narrativa o la poesía, son tan buenos o malos medios como el uso que se les quiera dar. No son fines en sí mismos. López Quintás nos llama a buscar esas grandes verdades, como es la Redención para un cristiano, que actúan como clave de bóveda o punto principal que ordena toda la estructura arquitectónica.

Teniendo más claros los fines, se trata de captar el movimiento, y facilitararlo. La educación es algo vivo, no un diseño matemático. Torralba nos invita a “investigar y alentar la transmisión de sentido”. Una riqueza que está en nuestra tradición, y que es muy importante conservar.

REFERENCIAS

- Arnold, L. y Stern, D. T. (2006) "What is medical professionalism?". En Stern, D. T. (2006), *Measuring medical professionalism*. Oxford University Press.
- Franken, C. (2000). *Verdad y ficción en la filosofía, teología, historia y literatura*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Católica de Chile.
- Hammick, M., Freeth, D., Koppel, I., Reeves, S., Barr, H. (2007). "A best evidence systematic review of interprofessional education: BEME Guide no. 9". *Med. Teach.*, 29(8): 735-51, octubre.
- Lolas, F. (1997). *Más allá del cuerpo*. Santiago: Andrés Bello.
- López Quintás, A. (1987). *Vértigo y éxtasis. Bases para una vida creativa*. Madrid: Ed. Impresa.
- (1997). *Literatura y formación humana*. Madrid: San Pablo.
- Orseque J. F. (2006). "El humanismo en la educación médica". *Educación* 30(1): 51-63.
- Torralba, F. (1997). *Pedagogía del sentido*. Madrid: PPC.
- Vella, J. (2008). *Learning to listen, learning to teach*. John Wiley & Sons.
- Walker, R. (2000). "Desarrollo de la capacidad empática a través de las humanidades". *Ars médica* 2(2): 139-146.
- (2006). "Educación en salud y humanización". *Ars Médica* 12(12): 107-120.
- Walker, R. y Zúñiga, D. (2012). "La narrativa en la formación docente: experiencia de cinco años de un taller de escritura creativa". *Rev. Med. Chile*. 140(5), mayo 2012, 659-666.
- Barbera, F. (2008). "Una visión de la antropología filosófica de enfermería. La empatía como cuidado trascendental". *Rev. electrónica portales médicos.com*.
- Aranguren, L. y Yepes, R (2003). *Fundamentos de antropología: un ideal de la excelencia humana*. Navarra: Ed. EUNSA.

SOBRE LA AUTORA

María Rosa Walker: Licenciada en medicina, (1983), P. Universidad Católica de Chile. Estudios de postgrado en Madrid, España (Especialidad en Medicina Preventiva y Salud pública; Título superior en Ciencias de la Familia). Master in Science en Educación para la salud, (NC, Chapel Hill, USA). Magister en Humanidades y arte, Universidad Gabriela Mistral, Chile). Como profesora, ha participado en el desarrollo de nuevos programas docentes en la PUC Chile: Medicina Familiar, Diplomado en Salud y Humanización, Diplomado en Educación Médica, y Certificado académico en Medicina, Cultura y persona. Imparte talleres de Educación participativa de adultos a profesionales de la salud, y Talleres de Narrativa y docencia. Intereses: formación y desarrollo personal de los profesionales de la salud; narrativa y medicina; espiritualidad y medicina.