

ISSN (IMPRESO): 2304-4330  
ISSN (EN LÍNEA): 2413-936X



# HORIZONTE DE LA CIENCIA



REVISTA CIENTÍFICA DE LA UNIDAD DE POSGRADO Y LA FACULTAD DE  
EDUCACIÓN, DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ

AÑO 9

No. 17

JULIO - DICIEMBRE, 2019



Huancayo, Junín, Perú

## **AUTORIDADES UNIVERSITARIAS**

RECTOR

Dr. Moisés Vásquez Caicedo

VICERRECTORA ACADÉMICA

Dra. Layli Maravi Baldeón

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Dra. Delia Gamarra Gamarra

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Dr. Jesús Tello Yance

DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO

Dr. Bartolomé Sáenz Loayza

## **DIRECTORIO DE LA UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN**

DIRECTOR

Dr. Carlos Fernando López Rengifo

COORDINADORA ACADÉMICA

Dra. Rosario Huyhua Quispe

COORDINADOR ADMINISTRATIVO

Mg. Bladimiro Soto Medrano

**CONSEJO DIRECTIVO DE LA REVISTA**

Director: **Jorge Luis Yangali Vargas**

Miembros de la Comisión Científica

**José Ramón Alcántara Mejía**, Universidad Iberoamericana, México  
**László Scholz**, Oberlin College. Department of Hispanic Studies, United States  
**Laura Marta Guerrero Guadarrama**, Universidad Iberoamericana, México  
**Jorge Prado Zavala**, Instituto de Educación Media Superior, México  
**Lázaro Hilario Tuz Chi**, Universidad de Oriente, Mérida, México.  
**Jesús Téllez Rojas**, Universidad Autónoma del Estado de México  
**Karina Mauro**, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET / UBA - UNA), Argentina  
**Aldo Ocampo González**, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile  
**Venón Depaz Toledo**, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú  
**Víctor Hugo Martel Vidal**, Universidad Nacional de Educación – La Cantuta, Perú  
**Rubén Gómez Díaz**, Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur, Perú  
**Alfredo Bushby**, Pontificia Universidad Católica del Perú  
**Luis Yarlequé Chocas**, Universidad Nacional del Centro del Perú  
**Carlos Fernando López Rengifo**, Universidad Nacional del Centro del Perú  
**Carlos Mezarina Aguirre**, Universidad Continental, Perú  
**Julio César Carhuaricra Meza**, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú  
**Clorinda Barrionuevo Torres**, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú  
**Sanyorei Porras Cosme**, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú  
**Régulo Antezana Iparraguirre**, Universidad Nacional de Huancavelica, Perú  
**Rolando Alfredo Quispe Morales**, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú  
**Ernesto Cruz Sánchez**, Universidad Nacional de Trujillo, Perú  
**Moisés Córdova Márquez**, Universidad Nacional de Educación, La Cantuta, Perú  
**Adalberto Lucas Cabello**, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú

Equipo de revisión, redacción	: <b>Patricia Orihuela, Augusto Matamoros y Gina Salomé</b>
Equipo de traducción	: <b>Aníbal Cárdenas Ayala, Juan Reymundo Vega e Iván Angues Bambarén</b>
Equipo de edición, diagramación, diseño y arte	: <b>Omar Manrique Marquez y Bladimiro Soto Medrano</b>
Edición electrónica	: <b>Rusel Hilario Daga Salazar</b>
Equipo de divulgación científica	: <b>Jhonatan Mitma</b>

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú No. 2011-15024  
Domicilio: Av. Mariscal Castilla N° 3909 - El Tambo - Huancayo. Ciudad Universitaria - Pabellón "B" Tercer nivel (ambiente 311). Código Postal 12000. Facultad de Educación-Unidad de Posgrado.  
Central Telefónica: 0051(064) 48 10 60 - Fax: 0051(064) 24 85 95.  
e-mail: [horizontedelaciencia@uncp.edu.pe](mailto:horizontedelaciencia@uncp.edu.pe)  
<http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>

Impreso en Editorial de la Universidad Nacional del Centro del Perú	Tiraje: 1000 ejemplares
Domicilio: Av. Mariscal Castilla N° 3909.	Distribución gratuita y por canje.

*Horizonte de la Ciencia* es una revista semestral editada por la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Publicación científica, especializada e indexada en el Directory of Open Access Journals (DOAJ); así mismo se encuentra en el catálogo del Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; Latindex. En el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Iresie) México, en las Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), México, en el Repositorio de la Universidad de Rioja, Dialnet, en Actualidad Iberoamericana de Chile, en el European Reference Index for the Humanities and Social Sciences, ERIHPLUS, en el Public Knowledge Project Index y en el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación, Alicia de Perú. Aparece en formato impreso en los meses de enero y julio de cada año. En la revista se difunden artículos científicos y de reflexión originales producto de procesos de investigación, los cuales pueden ser redactados en español o portugués. La línea editorial de *Horizonte de la Ciencia* abarca temáticas relacionadas con el quehacer educativo, las ciencias sociales y las humanidades; esto es, de disciplinas como la filosofía, literatura, estética, antropología, historia, sociología, psicología, teología, comunicación, etc. La revista está dirigida a investigadores, profesionales y estudiantes de pre y posgrado de educación, ciencias sociales y humanidades en general. Los artículos son sometidos a una evaluación y arbitraje por parte de reconocidos académicos que forman parte del Comité Científico. El contenido de los artículos de la Revista es de entera responsabilidad de sus autores. La revista emplea los servicios de Crossref para generar a sus artículos los identificadores de objetos digitales (DOI) correspondientes. Desde 2019 nuestro medio emplea la plataforma AmelICA para generar sus multiformatos electrónicos.

Legenda de portada: Terrazos, Ana María (s.f.) *Feria*. Pintura.

Indizado en:

Directorios:



Base de Datos:



Repositorios:



Métricas:



Horizonte de la ciencia. Revista científica de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Año 1, no. 1 (ene. 2011) - Huancayo, Junín: Universidad Nacional del Centro del Perú, 2011-v.; 29 cm.

Semestral.

Depósito Legal: 2011-15024

ISSN: 2304-4330/2413-936X

Directores: Nicanor Moya Rojas/ Fabio Contreras Oré /Jorge Yangali Vargas.

1. Educación. 2. Investigación. 3. Ciencias Sociales. 4. Publicaciones periódicas.

Universidad Nacional del Centro del Perú. Facultad de Educación. Unidad de Postgrado.

Biblioteca Nacional del Perú.

Evaluadores pares para este número:

Carlos Mezarina Aguirre, Julio Carhuaricra Meza, Jorge Prado, Raúl Quincho Apumayta, Clorinda Barrionuevo Torres, Zenón Depaz, Fredy Machicao, Daniel Cárdenas, Luis Enrique Sifuentes De la Cruz, Karina Mauro, Moisés Córdova Márquez, Régulo Antezana, Jack Martínez, Ernesto Cruz, Saúl Jesús, Adalberto Lucas, Sanyorei Porras, Teresa Molina e Isabel Margarita Aliaga Contreras.

Para el monitoreo de similitudes *Horizonte de la ciencia* emplea TURNITIN.



Se recomienda a nuestros autores crear una cuenta en Google Académico para hacer un seguimiento personal del índice h de sus publicaciones.



*Horizonte de la ciencia* suscribe la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación, DORA.



Quienes publican en *Horizonte de la ciencia* pueden importar/exportar sus trabajos a través de su cuenta en ORCID.

# Contenido

## Editorial

- Cinco años de la nueva Ley Universitaria. Desafío: abrir la universidad a la traducción epistemológica originaria 7  
*Jorge Luis Yangali Vargas*

## Investigación en Humanidades

- Equilibrio de contrastes en la narrativa fantástica de *El hipocampo de oro* de Abraham Valdelomar 11  
*Jesús Humberto Santivañez Valle*

## Investigación en Ciencias Sociales

- Del sujeto ético al sujeto estético, para volver a los actos de liberación 27  
*Juan Jacobo Tancara Chambe*

- Aproximación filosófica a la instrumentalización científica y económica 47  
*Edwin Augusto Correa Cetina*

- El proceso de transición identitaria entre jóvenes mayas de Yucatán 67  
*Lázaro Hilario Tuz Chi*

- Utopía y realidad de la interculturalidad crítica con fundamento decolonial 75  
*Wilmer Augusto Medina Flores y Jesús Anatolio Huamán Rojas*

- Apertura del mercado de tierras en las comunidades campesinas: caso Comunidad Campesina de Pararín, Áncash (1999-2017) 99  
*Raúl César Marcelo Doroteo*

- Perspectivas etnográficas de valoración de la bicicleta como medio de transporte sostenible en el Perú 115  
*Alberto Rivelino Patiño Rivera*

## Investigación en Educación

- Educación de la mujer campesina en la región de Huancavelica 127  
*Hugo Augusto Carlos Yangali, Gladys Margarita Espinoza Herrera, Ángel Epifanio Rojas Quispe y Christian Luis Torres Acevedo*

- Incidencia del mentoring en el programa Yunta, distrito de San Miguel - Lima, entre los años 2015 - 2017 143  
*Juan Carlos Alarcón Ruiz e Yta Peramás Lazo*

- La investigación cualitativa en educación 159  
*Waldemar Cerrón Rojas*

- Autoconcepto y adaptación a la vida académica en estudiantes ingresantes universitarios 169  
*Edson Jorge Huairé Inacio, Román Jesús Marquina-Luján y Víctor Eduardo Horna-Calderón*

Desarrollo de la creatividad desde las ciencias sociales, un reto en la realidad colombiana <i>María Luisa Mejía González, Yusimí Guerra Véliz y Jorge Félix Massani Enriquez</i>	183
EL Aprendizaje Basado en Proyectos “Período histórico” para desarrollar habilidades investigativas <i>Nicole Púñez Lazo</i>	193
Liderazgo transformacional del equipo de gestión y su relación con el desempeño docente en cinco instituciones educativas privadas del Perú <i>Luz María Zevallos-Guillén</i>	207
Programa de segunda especialidad en gestión escolar y desarrollo del liderazgo pedagógico en directores de la UGEL Huamanga <i>Rolando Alfredo Quispe Morales</i>	215
<b>Dossier</b>	
Lo cotidiano en las pinturas <i>Ana María Terrazos</i>	224
<b>Comentario</b> <i>Michelle Pereira Hernández</i>	225
Pautas para la presentación de artículos y reseñas	

# Cinco años de la nueva Ley Universitaria. Desafío: abrir la universidad a la traducción epistemológica originaria

Jorge Luis Yangali Vargas  
Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú  
jyangali@uncp.edu.pe  
<http://orcid.org/0000-0003-3714-326X>

Ya han transcurrido cinco años de la promulgación e implementación de la Ley Universitaria 30220 (2014). Durante este tiempo la principal tarea ha sido verificar las condiciones mínimas de calidad para el cumplimiento misional de la universidad peruana; esto es: la formación profesional y el desarrollo de la investigación. Sobre el desarrollo de estas dos misiones venimos advirtiendo lo ralentizado del proceso para articular el sistema universitario a la heterogeneidad epistemológica y cultural del Perú, más aún respecto de los pueblos originarios.

Lentitud que obedece a prejuicios heredados de los periodos colonial y republicano (en especial del decimonónico) que desestima los saberes y competencias (en especial la traductora) del poblador originario. Las universidades latinoamericanas desde su instalación, en la colonia, han sido y son aún, un reducto exclusivo y privilegiado para divulgar la epistemología eurocentrada.

Los académicos universitarios hemos gozado del significado simbólico que implica el uso y dominio de los mecanismos y herramientas (dispositivos dirán Eduardo Aguado-López y Esther Vargas) del sistema universitario: una amplia cultura occidental, manejo de lenguas imperiales (alemana, francesa, inglesa, española, portuguesa y últimamente mandarín), empleo de la metodología y discurso científico, etc. Pero hemos hecho muy poco por abrir la universidad a los otros saberes, las otras lógicas y otras lenguas con las que convivimos cotidianamente.

Algunos de nuestros gobernantes siguen imaginando (Benedict Anderson) una acción universitaria donde la formación de profesionales indígenas debe orientarse a la atención a las mismas poblaciones indígenas. Este modo de pensar perenniza la lógica de circunscribirlas como cerradas en sí mismas. Por ende se diseñan políticas que procuran conservarlas en su "autenticidad", cuando de lo que se trata es de contagiarlas y ser contagiadas por ellas, de traducirlas y ser traducidas por ellas. La política de "proteger" a las poblaciones indígenas y de ese modo amurallarlas en una supuesta esencia arcana y ancestral, tiene que ser replanteada.

Económicamente hablando, el poblador indígena – producto de un histórico proceso orientalista (Said) y colonial (Quijano) – percibe que su capital cultural es en extremo inferior al capital cultural reconocido y demandado por la cultura universitaria. Por lo mismo, al concluir sus estudios y retornar a su comunidad para prestar servicios profesionales, una de sus funciones intrínsecas es la de traducir las categorías propias de su disciplina y epistemología adquirida en la universidad a su propia lengua. Función de traducción que no forma parte del perfil de las carreras profesionales y menos se asimila desde los sistemas de administración científica como una potencial forma que favorece el acceso abierto a la ciencia de poblaciones históricamente marginadas.

**Palabras clave:** Ley Universitaria, traducción, lenguas originarias

Jorge Yangali  
Director

## Referencias Bibliográficas.

- Aguado-López, E. y Vargas Arbeláez, E. (2016) Reapropiación del conocimiento y descolonización: el acceso abierto como proceso de acción política del sur. *Rev. Colomb. Soc.*, 39(2), 69-88. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/rcs.v39n2.58966> Este
- Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica
- Congreso de la República (2014). *Ley 30220, Ley Universitaria*. <https://www.sunedu.gob.pe/wpcontent/uploads/2017/04/Ley-universitaria-30220.pdf>
- Quijano, Anibal. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. Disponible en: [http:// bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf)
- Said, Edward W. (2002) (1997) *Orientalismo*. Trad. María Luisa Fuentes Barcelona: Debolsillo.



SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN  
HUMANIDADES



## Equilibrio de contrastes en la narrativa fantástica de El hipocampo de oro de Abraham Valdelomar

### Sumaap willakuču mana tinkuninkuna tinkuchinin El hipocampo de oro Abraham Valdelomarp<sup>1</sup>

Jesús Humberto Santivañez Valle\*

#### Resumen

Ricardo Silva-Santisteban ha catalogado como cuento fantástico a *El hipocampo de oro*, puesto que su contenido tiende a lo sobrenatural, es decir, presenta situaciones no regidas por las leyes naturales del universo observable. Para que esta pieza literaria sea considerada como un clásico de la literatura peruana, goza de un mecanismo interno que le otorga equilibrio e independencia, mediante un estilo depurado de la palabra. Así, este trabajo de investigación se plantea como objetivo el desentrañar, mediante el método del análisis literario, los diferentes elementos que se presentan en contraste en *El hipocampo de oro* y a su vez, entender la armonía que los regula en un equilibrio significativo.

#### Palabras clave:

Abraham Valdelomar, Postmodernismo peruano, Narrativa fantástica.

#### Lisichikuu limaykuna:

Abraham Valdelomar, Tawantinsuyu, Ñawpaw mušhuunin, sumaap willaku.

Recibido: 23 de marzo de 2018

Aceptado: 02 de mayo de 2019

\* Filiación: Universidad Católica Sedes Sapientiae

#### Datos del autor

Jesús Humberto Santivañez Valle. Peruano. Docente e investigador de Literatura y Habilidades Comunicativas. Licenciado en Pedagogía y Humanidades en la Especialidad de Español y Literatura. Correo electrónico: santillo5@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5739-507X>

<sup>1</sup> Este trabajo de investigación fue presentado el 11 de abril del 2018 en el Congreso Internacional *Centenario de El Caballero Carmelo de Abraham Valdelomar* organizado por la Academia Peruana de la Lengua y el Instituto Raúl Porras Barrenechea.

# Balance of Contrasts in the Fantastic Narrative of *El hipocampo de oro* by Abraham Valdelomar

## Abstract

Ricardo Silva-Santisteban has catalogued *El hipocampo de oro* as a fantastic story because its content tends to the supernatural, that is to say presents situations not governed by the natural laws of the observable universe. For this literary piece to be considered as a Peruvian literature classic, it has an internal mechanism that gives itself balance and independence by a refined word style. Therefore, this research work has as purpose discovering, through the literary analysis method, the different elements that are presented in contrast in *El hipocampo de oro* and at the same time to understand the harmony that regulates them in a positive balance.

## Keywords

Abraham Valdelomar, Peruvian Postmodernism, Fantastic narrative

# Equilíbrio de contrastes na narrativa fantástica de: “*El hipocampo de oro*” de Abraham Valdelomar

## Resumo

Ricardo Silva-Santisteban catalogou como conto fantástico: “*El hipocampo de oro*” porque seu conteúdo tende ao sobrenatural, isto é, apresenta situações não regidas pelas leis naturais do universo observável. Para que esta peça literária seja considerada como um clássico da literatura peruana, ela possui um mecanismo interno que lhe concede equilíbrio e independência por um estilo refinado da palavra. Portanto, este trabalho de pesquisa tem como objetivo descobrir, através do método de análise literária, os diferentes elementos que são apresentados em contraste no *El hipocampo de oro* e ao mesmo tempo compreender a harmonia que os regula em um equilíbrio positivo.

## Palavras-chave:

Abraham Valdelomar, pós-modernismo peruano, narrativa fantástica

# El hipocampo de oro en la cuentística de Valdelomar

Al año 2019 se cumple el ciento un aniversario de la publicación del libro *El Caballero Carmelo*, que contiene al cuento épico y regionalista que da título a esta colección, el cual se ha convertido en un clásico de la literatura peruana; con la publicación de esta obra, el cuento peruano consolidó su espacio en el Modernismo<sup>1</sup>, entendiendo a esta escuela literaria en el planteamiento de una estética original e independiente de las tendencias colonialistas hispanas que dominaban la escena literaria de aquel entonces. En este contexto, cabe resaltar que Valdelomar fundó la revista *Colónida* en reacción contra el academicismo imperante, y aunque su publicación fue de corta existencia, la frescura que remozan sus letras fue importantísima para la renovación de la literatura peruana, como José Carlos Mariátegui (2010) afirma:

La bizarría, la agresividad, la injusticia y hasta la extravagancia de los ‘colónidos’ fueron útiles. Cumplieron una función renovadora. Sacudieron la literatura nacional. La denunciaron como una vulgar rapsodia de la más mediocre literatura española. (p. 214).

En lo que concierne a la producción cuentística de Valdelomar, esta es riquísima en contenidos y es por ello que sus narraciones cortas pueden ser analizadas de forma dialéctica con el fin de comprender la evolución en cuanto a los intereses estéticos de su autor en lo que corresponde al cultivo de esta especie narrativa. Entendiendo el valor significativo de los cuentos de Valdelomar, Garayar (2014) manifiesta que estos han sido clasificados por Luis Alberto Sánchez en cuatro grupos y, de una manera mucho más minuciosa, Ricardo Silva-Santisteban los distribuye en diez categorías (p. 16). Desde estas perspectivas, *El hipocampo de oro* está catalogado como “cuento fantástico”.

La versión que ahora conocemos fue publicada de manera póstuma al autor en 1920, teniendo como antecedente inmediato a *El príncipe durazno*, que vio la luz vía la revista *Varietades* en 1919, meses antes de que acaeciera la trágica muerte del escritor en Huamanga.

Pues bien, en *El hipocampo de oro* se evidencia marcados contrastes, presentes en distintos planos narrativos, entendiendo al término “contraste” en su segunda acepción según el Diccionario de la Lengua Española (2001) que lo define de la siguiente manera: “Oposición, contraposición o diferencia notable existente entre personas o cosas” (Vol. 3, p. 435). No obstante, esta oposición no se constituye en defecto estético en la concepción del cuento, sino que su adecuada disposición armónica alcanza un equilibrio en donde los elementos que se oponen, también se complementan y se alimentan entre sí a modo de contrapunto, en un estilo singular y logrado, razón por la cual *El hipocampo de oro* puede ser calificado como obra artística de gran factura, una pequeña joya de salón de la narrativa peruana.

Para analizar este contraste, el investigador ha creído conveniente valerse del método científico del análisis literario, junto con la historia y la crítica del arte, con el fin de dilucidar de manera objetiva los componentes que integran este cuento y los mecanismos que lo rigen en equilibrio en sus diferentes niveles de contraposición.

1 Carlos Garayar en el prólogo a *Cuentos reunidos* (2014) explica que el Modernismo no es una corriente uniforme, ya que en su proceso de desarrollo recibió influencias varias como las del Simbolismo y del Novomundismo. Por ello existe la variable de catalogar a Valdelomar como Postmodernista y también como precursor de la Vanguardia.

## El hombre público y el creador

La vida de Abraham Valdelomar ha sido controversial, ya que estuvo marcada por contrastes. Él era consciente con respecto a este fenómeno, puesto que supo manejarse a través de la “pose”, vía el excentricismo al expresarse mediante una postura decadente de joven rebelde que se abre paso en un medio difícil, dada su condición de intelectual que no gozaba de un apellido oligarca, sino de origen provinciano y humilde. Consciente del espectáculo que sus actitudes despertaban, “produciéndose” al presentarse como un *dandy*, acorde a la vanguardia de las modas excéntricas de su época, y sobre todo, a través de la claridad de su inteligencia, Valdelomar se hizo de un nombre y de una significativa fortuna, por lo cual se le puede considerar como el primer escritor peruano que se benefició económicamente de su labor artística y también como conferencista nómada en el Perú<sup>2</sup>; Espinoza Soriano (2003) anota:

Así es como Valdelomar enseñó que un intelectual debe vivir de su trabajo continuamente. Fue el primer escritor nacional que recaudó dinero por sus disertaciones, así como solieron y solían hacerlo los poetas y narradores norteamericanos Edgar Allan Poe, Emerson y Threau, entre otros (p. 127).

No obstante, no se le debería de catalogar simplemente debido al aparente aspecto frívolo de su estampa, pues es en su escritura en donde se aprecia una gran sensibilidad que va en contraposición con el *poseur* rebelde que él hizo de su persona.

Ya la base para este entendimiento fue planteada en un inicio por José Carlos Mariátegui y seguida por Luis Alberto Sánchez, quienes comprendieron en todo su esplendor y complejidad al autodenominado *Conde de Lemos*, razón por la cual, ahora se puede valorar su poética con mayor objetividad<sup>3</sup>.

Si bien es cierto que la vida pública de Valdelomar fue la de un excéntrico, la trascendencia de su escritura llega a su punto cumbre por la sencillez de su sensibilidad, como lo observaron Mariátegui y Sánchez. Para ellos, Valdelomar no es mera contradicción, sino que en él se evidencia un personaje en armonía, al cual se le debe de entender en las circunstancias de su tiempo. Su “pose” no es más que su carta de presentación para llamar la atención en una ciudad como Lima, la cual se encuentra en un proceso transformativo de costumbres a principios del siglo XX, y Valdelomar, quien ha visitado las metrópolis europeas y norteamericanas, lo sabe muy bien; es por ello que utiliza este conocimiento de las modas y las tendencias en su beneficio y favor.

Y esta estrategia sirve como enganche para que su literatura sea leída, pues si el escritor no escandaliza, no será tomado en cuenta, puesto que proviene de una cuna humilde. Valdelomar tiene que ruborizar a las gentes para ser visto, para ser apreciado. La impresión que su estampa despierta, su nombre circulando de boca en boca, es el trampolín que le impulsará hasta lo más alto. Sin embargo, su meta no es ser un simple *dandy* o *poseur*, un hombre-espectáculo, sino que su proyecto apunta hacia un polo opuesto: el del artista que no daba cabida a frivolidades.

---

2 Al respecto, de forma muy bien documentada acerca de sus periplos como conferencista en su paso por el norte del Perú, el libro de Waldemar Espinoza Soriano, *Valdemar en Cajamarca*.

3 Para comprender el análisis de ambos críticos en lo concerniente a Valdelomar véase el apartado dedicado a Colónida y Valdelomar en *los 7 ensayos de interpretación de la realidad peruana* de José Carlos Mariátegui; revívese también *Valdelomar o La Belle époque y Valdelomar, su tiempo y su obra*, ambos de Luis Alberto Sánchez.

Ello se aprecia en la profundidad de su literatura, la cual va de la mano con la evolución de sus experiencias vitales. Por eso cabe señalar que él era soberanamente consciente de las metas que deseaba alcanzar como artista. Hacerse ver en un inicio, para luego hacerse sentir. A propósito, Bernabé (2003), señala:

La simulación en Valdelomar tiene un registro político en tanto que desafío. La blancura la simula el maquillaje así como el seudónimo simula un origen noble. Pero el talento es aquello que no se puede simular. Esa fue la carta que magistralmente jugó Valdelomar a su favor (p. 50).

Al entender esta estrategia, que oscila su engranaje entre el hombre público y el artista creador, se podrá comprender, de una manera mucho más acertada, los contrastes dentro de la obra de Valdelomar, y específicamente en lo que concierne a *El hipocampo de oro*.

## La plebeya Glicina y el rey Hipocampo.

Los dos personajes principales en *El hipocampo de oro* son doña Glicina y el Hipocampo. Ambos evidencian caracteres contrarios, puesto que ella es de naturaleza humana, mientras que él, es un animal marítimo. También su estrato social es opuesto y los niveles de realidad en los que se desarrollan son disímiles.

En lo que atañe a las clases sociales, es notorio el ambiente humilde en el que se desenvuelve la viuda Glicina, quien vive en un rancho que, aunque limpio, no deja de ser sencillo en una aldea costeña en donde ella destaca por su belleza y la blancura de su piel en contraposición a la masa conformada por los habitantes indígenas, quienes se dedican a la pesca. Además, ningún ser cumple la función de ser su siervo o acompañante, hecho que marca la atmósfera pobre y solitaria que marca su cotidianeidad. Caso contrario al entorno que envuelve al Hipocampo, quien gobierna los mares; se trata de un rey fantástico que vive en fastuosidad y quien goza de un sinfín de vasallos que le sirven en un ambiente colmado de lujos, confort y compañía, bendecido por una épica de corte magnífico que envuelve a su estampa real.

No obstante, este contraste entre los estratos sociales de los dos personajes principales, confluye en una sutil conciliación a medida que se desarrolla la trama, pues ambos están unidos por el común denominador de la tristeza, junto al objetivo en búsqueda de la felicidad. En el caso de Glicina, la melancolía es latente y nace de la pérdida del amor romántico de pareja desatado por aquel viajero galante que la conquistó en su arribo a la aldea costera, pero quien compartió con ella de su amor tan solo por una noche, para luego dejarla abandonada. La tristeza de ella se manifiesta en su propia consciencia que experimenta el dolor en la reflexión de sus lágrimas. Para comprender, el siguiente fragmento del cuento de Valdelomar (2014):

- A propósito, qué ojos más bellos tenéis, señora mía.
- Os parecen bellos – repuso la señora Glicina – porque vos los necesitáis, pero a mí solo me sirven para llorar. A veces pienso – agregó – que si no tuviéramos ojos, no lloraríamos; no tendrían por donde salir las lágrimas (p. 393).

A la par, el Hipocampo también sufre, sin embargo, el origen de su dolor no radica en la ausencia del ser amado, sino que es de carácter político. A él le martiriza el cíclico martirio de perder la luz de la visión a cada ciclo de luna. Su autoridad y el don de la gobernabilidad están en juego, puesto que él ejerce un poder armónico en el reino fabuloso del mar. Su pre-

ocupación se manifiesta en la incertidumbre de ser descubierto débil, sin el don de la visión, y ser destronado del poder político que goza en su reino acuático. Para ilustrar, apreciemos el siguiente fragmento:

- Oh, desdichado de mí – decía – soy un rey y soy el más infeliz de mi reino. ¡Cuánto más dichosa es la carpa más ruin de mis estados!
- ¿Por qué eres tan desdichado, señor? – interrogó la viuda -. Un rey bien puede darse la felicidad que quiera. Todos sus deseos serán cumplidos. Pide a tus súbditos la felicidad y ellos te la darán...
- Ah, gentil y bella señora – repuso el Hipocampo de Oro -. Mis súbditos pueden darme todo lo que tienen, hasta su vida que es suya, pero no la felicidad (p. 390).

Sin embargo, aunque pertenecientes a clases sociales opuestas, Glicina y el Hipocampo se vinculan por la tristeza y por el deseo de la búsqueda de la felicidad, ante la carencia de verdaderas satisfacciones en sus vidas. Por esta razón, ambos se ayudan al utilizar el don del otro y así alcanzar sus cometidos. Entonces al negociarse el trato, Glicina se aventura primero, en búsqueda de la flor de tres pétalos del azahar del durazno de las dos almendras, luego entrega su sangre para que sea bebida por el Hipocampo y finalmente, se despoja de sus dos bellos ojos oscuros con el único objetivo de revivir el amor perdido. Así el Hipocampo puede retornar al mar y gozar del privilegio de su gobierno.

Hay en este negocio de intereses una conciliación entre ambos personajes que imprime dinamismo en la dialéctica de la trama narrativa. El mecanismo radica en el hecho de que ambos personajes contrarios establecen vínculos en común, marcados por la tristeza, el anhelo de la felicidad y la materialización de esta, aunque su permanencia no sea para siempre, sino breve. Ella morirá al día siguiente, mientras que el Hipocampo retornará al sufrimiento de la ceguera en el próximo cambio de luna.

En lo que concierne a los niveles de realidad que caracterizan a ambos personajes de la ficción, también se evidencia contraste. Al respecto, cabe señalar lo apuntado por Vargas Llosa (1997): “Quizá los planos más claramente autónomos y adversarios que pueden darse sean los del mundo «real» y un mundo «fantástico»” (p. 56). En el caso de *El hipocampo de oro*, la evolución de estos planos de realidad se presenta de la siguiente forma:

En un inicio hay una carga realista que envuelve al personaje de Glicina. Ella se ha enamorado de un amor que ha pasado por su vida como un rayo fugaz. Este hecho le puede suceder a cualquier persona en la realidad. Un amor caracterizado por lo inmaduro, impactante y desenfrenado sucede, sobre todo, cuando se constituye en la virginal experiencia, pasional y poética, del primer idilio. Sin embargo, el personaje de Glicina, poco a poco, va sumergiéndose en situaciones fantásticas, en donde las leyes naturales de la materia van tornándose de lo realista a lo sobrenatural.

Esta muda de nivel de realidad se presenta de manera sutil mediante una *dialéctica in crescendo*, la cual se logra a través de la recreación de una atmósfera fantástica en equilibrio con la humanidad inherente a Glicina.

Para entender esta dialéctica de cambio hacia la fantasía, debemos de analizar la *estructura de El hipocampo de oro*, cuento que se divide en seis partes numeradas en romanos.

En el capítulo I hay la presencia de un pequeño giño fantástico en el acto comunicativo de queja por parte de la tortuga que pertenece a Glicina, sin embargo, este detalle fantástico es

minúsculo a comparación de la cotidianeidad con que se describe a la aldea y al rancho donde vive ella. En el capítulo II se puede apreciar un lenguaje poético al describir la belleza del personaje femenino que se ve acentuada por las circunstancias del amor fugaz que se detalla en el capítulo III. Pero no es hasta el capítulo IV, que constituye el grueso de la narración, en donde se muestra a la fantasía en su gran convocatoria.

Este capítulo es clave, en primer lugar, por la presencia constante del código “tres” en un abanico de significados y, en segundo lugar, porque en él acontece la negociación de intereses y el acuerdo entre Glicina y el Hipocampo. Ya al presentar un diálogo concreto entre un ser humano y un animal, este capítulo se cataloga como fantástico. Más aún, el ambiente que se describe implica a un reino marino onírico juntamente a los sufrimientos, también fantásticos, que causan dolor al Hipocampo, además de sus experiencias coloridas de visión en cada cambio de luna con cada par de ojos nuevos que el caballito de mar obtiene después de padecer incertidumbres. Finalmente se sella el pacto sobrenatural entre ellos dos, pues Glicina acepta cumplir con las pruebas que el Hipocampo le traza con tal de que este, a cambio, le retorne el amor perdido.

Así, tres son los pescadores con quienes Glicina se encuentra en búsqueda del amor perdido: pescador de perlas, pescador de corales y pescador de carpas. Tres son las señales que evidencian la presencia del Hipocampo: huellas fosforescentes en la arena húmeda, un silbido estridente y un pez de alas luminosas. Tres son las tareas asignadas a Glicina para que obtenga la felicidad del amor: flor de tres pétalos del azahar del durazno de las dos almendras, la ofrenda de su sangre para que lo beba el Hipocampo y, el despojo de sus dos ojos negros. Y también de una suerte triple es el tiempo que transcurre entre la ausencia de su amante, el príncipe fugaz, y su encuentro con el Hipocampo, tal y como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

- Sí – dijo la señora Glicina -. Yo amé a un príncipe rutilante que vino del mar. Le amé una noche. Y me dijo: “Cuando pasen tres años, tres meses, tres semanas y tres noches, ve hacia el sur, por la orilla y nacerá el fruto de nuestro amor como tú lo desees” (Valdelomar 2014, p. 394).

Siguiendo la trama, en el capítulo V se observa a Glicina esforzándose y sufriendo físicamente en su periplo al bosque ubicado en dirección al oriente, en búsqueda de la flor del azahar de tres pétalos del durazno de las dos almendras. En este bosque sucede un diálogo fantástico entre ella y el duraznero, el cual con tristeza le entrega su más preciada flor, debido a que este árbol tiene una deuda pendiente con el Hipocampo. Y ya, finalmente, en el capítulo VI, ella, con actitud estoica, finiquita las tres tareas acordadas: entrega la flor y ofrece su sangre y sus ojos al Hipocampo; pero antes de que el rey de los mares se retire satisfecho, él le indica que debe de llevarse consigo el tallo del azahar, porque de ahí nacerá su hijo, el cual gozará del doble don del amor a pedido de la propia Glicina.

Como se nota, en el desarrollo de la trama narrativa, el plano realista de la ficción va mudándose sutilmente hacia un plano fantástico. La conciliación que se presenta entre estos dos niveles opuestos se dinamiza gracias a las acciones de los dos personajes principales.

El nivel realista en el cual se desenvuelve Glicina va mudándose en sobrenatural a medida que se va relacionando con el Hipocampo, quien es por naturaleza, fantástico. Y al tiempo que la lectura llega a su desenlace, el lector queda impactado, porque, aunque de menor extensión, la conclusión es apabullante, pues Glicina, de condición humana, se ha sumergido en un mundo onírico y ha recuperado el amor perdido, ahora reflejado en la magia de la maternidad.

Por lo tanto, gracias a esta dinámica dialéctica de cambio y evolución, se puede afirmar la existencia de una conciliación entre los niveles de realidad, realista y fantástico, de la plebeya Glicina y el rey Hipocampo como personajes principales de *El hipocampo de oro*.

## Los colores, el Impresionismo y el símil

*El hipocampo de oro* es un cuento que resalta por lo colorido. Al indagar en la biografía de Abraham Valdelomar se sabe sobre el consumo de drogas al que era asiduo. Esta investigación no tratará de explicar la tendencia del escritor hacia estas prácticas, sino que siguiendo la línea planteada por Luis Alberto Sánchez, quien calificó de “ensoñaciones” a ciertos cuentos que nacieron producto de sus experiencias narcótico-poéticas-psicodélicas, este apartado de la investigación se propone identificar y comprender el contraste entre la gama de colores que abunda en este cuento y su concepción con respecto a una determinada línea estética, propia de la tradición artística, específicamente del Impresionismo.

Se sabe que Valdelomar practicó la pintura. Él ilustró portadas de *Colónida* además de colaborar en distintas publicaciones entre las dos primeras décadas del siglo XX como Luis Alberto Sánchez (1965) lo apunta:

Había realizado ya una brillante y activa carrera como escritor y dibujante. En riguroso orden de antigüedad, las revistas que acogen sus producciones son: *Monos y Monadas* (1905), *Aplausos y silbidos* (1906), *Prisma* (1906), *Actualidades* (1907), *Variedades* (1908), *Cinema* (1908), *Contemporáneos* (1909), *Gil Blas* (1909), *Puck* (1910), *La Nación* (1913), *La Opinión Nacional* (1914), *La Prensa* (1915), *Colónida* (1916), *Lulú* (1916), *Rigoletto* (1916), *Mundo Limeño* (1916), *Sudamérica* (1918), y las publicaciones de provincias, *La voz de Ica*, *La Tarde de Cañete*, *El Pueblo de Arequipa*, *El Tiempo de Piura*, *La Industria de Trujillo*, *La Voz de Huancayo*, etc. (Vol. 4, p. 1338).

Con respecto a la presencia resaltante de los colores en *El hipocampo de oro*, José Vásquez Peña señala lo siguiente:

- a) El Cromatismo: En varios pasajes del cuento, el colorido es inmanente a la descripción, por ejemplo, de plantas (la palmera); “habíala tostado de un tono sepia”; de animales (la tortuga) “y terrosa la cabeza chata”; de personajes (Glicina, la mujer de la soledad maravillosa): “blanca era su piel como la leche oleosa de los cocos verdes”. La descripción como recursos narrativos [sic], según puede notarse, es asistida por pinceladas pictóricas que incentivan el encanto del paisaje extraño e incitan al acto lúdico, atrapando al lector niño, joven, adulto (Cabel, y Vásquez Peña 2000, p. 139).

Como se aprecia, el cromatismo está presente en diferentes descripciones tanto vegetales, animales y humanas. Los efectos coloridos tienen como finalidad al encantamiento del paisaje, y así, de forma lúdica, motivan al lector en la decodificación del cuento.

José Carlos Mariátegui (2010), destacado crítico artístico, en los *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*, al finalizar el apartado concerniente a *Colónida* y Valdelomar, afirma lo siguiente: “Su retina de criollo impresionista era experta en gozar voluptuosamente, desde la ribera dorada, los colores ambiguos del crepúsculo. Impresionismo: esta es, dentro de su variedad espacial, la filiación más precisa de su arte” (p. 219).

Siguiendo esta apreciación de Mariátegui, se debe comprender qué fue el Impresionismo. Zeidler (2005) nos presenta una definición objetiva: “Movimiento artístico surgido en Francia hacia 1870 que consiste en captar el objeto en su interdependencia momentánea con la iluminación. Se caracteriza por un estilo suelto, colores claros y detalles curiosos” (p. 92). Y como todo movimiento artístico, el Impresionismo se alimentó de etapas anteriores, para luego superarlas. Consta de diversos momentos en su desarrollo y presenta variantes durante su evolución. Tiene como antecedentes a los contrastes clarososcuros de Rembrandt y la Escuela Flamenca, a los difuminados de Leonardo Da Vinci y a las creaciones y experiencias de los Paisajistas Ingleses, puesto que ellos valoraron mucho la impresión de la luz por sobre la forma de los objetos pictóricos y también practicaron la pintura al aire libre.

Históricamente, el Impresionismo surgió como rebeldía de un grupo de jóvenes pintores franceses, quienes expusieron sus obras, al margen del academicismo establecido por las exposiciones realizadas en el Salón de París. Creando ellos, lo que más adelante se catalogaría como “El Salón de los Rechazados”. Esta rebeldía guarda semejanza con las actitudes del Grupo Colónida, fundado y liderado por Valdelomar. Además, los impresionistas experimentaron con alucinógenos a fin de agudizar el sentido de la visión con respecto al efecto de la luz por sobre la forma de los objetos.

Ahora, el uso de estupefacientes no fue exclusivo en ellos, pues si se indaga en un pretérito cercano, los modernistas y simbolistas también experimentaron con drogas. Más adelante, los expresionistas y los vanguardistas tampoco fueron ajenos al uso de estimulantes con fines artísticos. Y no hay que escandalizarse al respecto, puesto que, durante el devenir de la historia, muchos artistas recurrieron a los “paraísos artificiales” en búsqueda de inspiración.

José de Vasconcelos en *sus Memorias*, confiesa su “primera vez” con los alucinógenos, bajo el auspicio de Valdelomar. Bernabé (2003) explica al respecto: “Describe con detalles minuciosos la destreza del peruano en el manejo de pipas, agujas, sustancia, cánulas; también da cuenta de la perfección con la que aspiraba. El desfile de visiones que el opio le había procurado” (p. 53).

Al analizar el vínculo entre las experiencias psicodélicas de Valdelomar con respecto a su producción artística, llama la atención el color dorado que ostenta el opio en su forma pura, tono que se relaciona con los fulgores presentes en *El hipocampo de oro*, como lo constituyen en primer lugar, la impresión del príncipe rutilante junto a su navío dorado, al igual que la realeza dorada del Hipocampo.

Así también, en este cuento se aprecia distintas secciones que ponen en relieve el efecto de la luz al marcar las formas de los cuerpos en sus diversos matices, característica sobresaliente del Impresionismo, como se puede observar en la siguiente muestra:

Caminaba la viuda. Ya se ponía el sol. En la tarde de púrpura, su silueta se tornaba azulina. Caía la noche cuando la viuda se sentó a esperar en una pequeña ensenada. Entonces comenzó a encenderse una huella en la humedad de la orilla. Un pez luminoso brilló sobre las olas, un sonido estridente agujereó el silencio. La luna cortada en dos por la línea del horizonte se veía clara y distinta (Valdelomar 2014, p. 390).

En *El hipocampo de oro* se puede reconocer semejanzas con las obras maestras del Impresionismo, por ejemplo, en este cuento se describe reiteradamente al amanecer y al atardecer haciendo énfasis en: “... el disco rojo del sol” (p. 393). Este detalle transmite una sensación esté-

tica semejante a la expuesta en el cuadro de Monet titulado *Impresión: sol naciente*, obra maestra de la pintura, la cual es catalogado por los expertos como la primera pintura impresionista y por la cual el crítico Jules-Antoine Castagnary acuñó la denominación de “Impresionismo” para referirse a este nuevo movimiento pictórico (Zeidler 2005, p. 44). Además, el cuento de Valdelomar (2014) concluye con la inmersión del Hipocampo quien: “...se había hundido en el mar dejando una estela rutilante entre las ondas frágiles” (p. 394). Tómese en cuenta que muchos de los impresionistas pintaron escenas fluviales y marinas como producto de sus paseos al aire libre. En estas producciones, la impresión del movimiento del agua en complejidad de ondas es sobresaliente. Para ilustrar tal característica, valórese la obra maestra de Monet titulada *La Grenouillère* (Zeidler 2005, p. 31).

En cuanto a los contrastes coloridos en *El hipocampo de oro*, en el capítulo II se describe a Glicina, para ello se recurre a una contraposición entre los dos colores básicos de la pictórica, el blanco y el negro. Aquí se sugiere una belleza en proceso, una armonía y sencillez en la hermosura de este personaje femenino. El contraste en cuestión se presenta entre sus ojos y su piel, sin embargo, ambos colores antagónicos no se niegan, sino que se complementan en una belleza equilibrada con la cual se caracteriza a Glicina. Para ello, el autor se vale de la figura del símil:

Sus pupilas eran negras y pulidas como dos espigas [...] Sus ojos eran en suma como los de los venados. Blanca era su piel como la leche oleosa de los cocos verdes” (p. 388). Entendiendo al símil como una figura pintoresca de pensamiento, la cual utiliza conjunción comparativa y que Briceño (1995) define así: “Figura literaria que expresa semejanza entre dos cosas. (p. 59).

Continuando el análisis, en el capítulo IV los colores en contraste llegan a su cúspide. Este cenit se explica por la significativa presencia fantástica del Hipocampo. Acá el contraste ya no es de naturaleza binaria, es decir entre el blanco y el negro, como sucedió con la descripción de Glicina, sino que la oposición cromática del Hipocampo se manifiesta de tres formas, ausencia de luz, presencia de colores vivos y diversidad de matices del color negro.

En primer lugar, el Hipocampo le teme a la ausencia de luz en su cuerpo dorado como a sufrir de una total ceguera si no se provee de ojos nuevos con la consiguiente muerte. En segundo caso, él observa la vida según el color de las pupilas de cada nuevo par de ojos. El Hipocampo enumera variados colores de ojos que ha ido gozando en cada luna nueva, a la par que detalla sus intensas experiencias cromáticas al gozar de pupilas azules, verdes y negras.

Este hecho sobrenatural de ver el mundo como si se utilizara lentes de colores, en diversas gradaciones, de acuerdo a la intensidad de la luz y las formas que estas abarcan, nos remonta una vez más al Impresionismo, y también proporciona un efecto surreal que nos ubica desde la perspectiva del Hipocampo y así imaginarnos el mundo colorido que él observa y maravillarnos como si jugáramos con lentes de colores.

En cuanto al negro, en este caso no se constituye en la ausencia de luz, en oscuridad completa, sino que, en esta muestra en particular, el negro constituye un color más que complementa la visión fantástica del Hipocampo en su variedad de matices grises.

Este efecto cromático se logra gracias al símbolo que cada color expresa y para ello, Valdelomar se vale de un estilo sencillo y, a la vez, un recurso eficaz, el del símil, que aquí adquiere una intensidad mucho más poética que el logrado al describir a Glicina. En el capítulo IV del

cuento de Valdelomar (2014) el azul es equiparable al cielo, al agua clara, a las noches de Vía Láctea, al borde de las conchas que crecen en los ríos; el verde se compara con las algas que crecen en los muros de su palacio y con el efecto colorido que estas surten en el mar; mientras que el negro es equivalente al fondo oceánico, al pecado, a la noche, a la germinación de un crimen, a la deslealtad, al alma de una sombra (p. 392).

Así, gracias a una utilización equilibrada de estos recursos estéticos, la presencia del contraste en cuanto a los colores en *El hipocampo de oro*, antes que una contradicción se constituye en un acierto armonioso. Análisis que ayuda a comprender la influencia del talento pictórico de Valdelomar volcado a la plástica de la cuentística. Asimismo, se dilucida la influencia del Impresionismo con respecto a la percepción de los colores y sus efectos en la estética valdelomariana. Además, gracias a la utilización virtuosa del símil, las variantes cromáticas en este cuento fantástico alcanzan un equilibrio que antes de contraponerse se complementan en una correcta disposición que se constituye en un gran logro poético.

## Terror y amor unidos en sacrificio

En este cuento también existe el contraste entre el género terrorífico y el romanticismo, marcados por la presencia de sangre, la cual proviene del sublime sacrificio de amor.

En lo que atañe al terror, la trama presenta situaciones macabras que comienzan con la presencia del Hipocampo, quien tiene los ojos deteriorados que se han ido consumiendo durante el transcurso del mes en que puede gozar de ellos. Ahora tiene que encontrar a quien se sacrifique por él y da con Glicina. Ella es pobre y será sometida a sacrificios extremos. Estos son: llegar a un bosque fantástico en un estado maltrecho y coger una flor mágica de azahar para después entregarla al Hipocampo; luego tendrá que infringirse un corte en el pecho y darle a beber la sangre al Hipocampo y, finalmente, despojarse de sus ojos para que este caballito de mar pueda obtener el don de la visión.

Estas tres acciones son sanguinarias y se ven rematadas con la muerte de Glicina. Además, hay cráteres en el cuento en los cuales se percibe una fascinación enfermiza, una obsesión por parte del Hipocampo hacia los bellos ojos de la viuda. Estos detalles acentúan de manera sutil, el estilo terrorífico del cuento. Para ilustrar el siguiente fragmento en donde el Hipocampo alaba la hermosura de los ojos de Glicina: “- A propósito, qué ojos más bellos tenéis, señora mía” (Valdelomar 2014, p. 393). También es de interés darnos cuenta de su emoción cuando la viuda acepta el trato: “Brillaron en la noche los ojos ya mortecinos del Hipocampo de oro, alegrose [sic] su faz y tembló de emoción” (p. 394). Incluso se percibe la angustia que lo aqueja en espera de Glicina, y de la zozobra muda vertiginosamente a la orden, al mandato: “El Hipocampo de Oro la esperaba lleno de angustia. - ¡Llena mi copa de sangre! - dijo” (p. 395).

La conclusión sorprende por la crudeza del sacrificio. El lector asiste a un final desgarrador, pero también caracterizado por la esperanza, ya que Glicina termina hecha un guiñapo mientras que el Hipocampo retorna a su esplendor. Más aún, puesto que se percibe mayor agradecimiento por parte de ella y el texto muestra cierta descortesía por parte del Hipocampo, quien, aunque cumpla su promesa, no repara en las últimas palabras de Glicina, sino que demuestra mayor importancia en sus intereses submarinos:

- Gracias, gracias, ¡oh rey del mar! ¿Qué vale lo que te he dado, cuando tú me has dado un hijo?...

Las últimas palabras no las oyó el Hipocampo de Oro porque ya su cuerpo rollizo y torneado se había hundido en el mar, dejando una estela rutilante entre las ondas frágiles (Valdelomar 2014, p. 396).

Aquí el sacrificio marca el punto de convergencia entre los rasgos terroríficos del cuento en contraste a la presencia romántica del amor. En Glicina se puede comprender la evolución de la pureza de este sentimiento, así pues, en un principio en ella se muestra al amor de pareja que luego se convierte en un sentimiento mucho más sublime, el amor maternal. Ella simboliza a la fuerza del amor femenino que emana una gran energía, la cual no se amilana ante las pruebas de sufrimiento a las que se somete.

Su fortaleza despierta admiración en el lector, debido a que con valentía acepta el sacrificio y de manera estoica lo soporta con tal de realizarse como madre. Pareciera que los rasgos sanguinarios del cuento han sido muy bien cavilados por el genio de Valdelomar, dado que estos responden a un motivo que desencadena las actuaciones de los personajes y desembocan en lograr con cada uno de ellos, sus objetivos de manera admirable. Pareciera también que Glicina es muy consciente de ello, pues desde su punto de vista, tal sacrificio no es nada, con tal de que nazca el hijo fruto de su amor.

Aún así, se puede considerar que el final de este cuento es de tendencia abierto, ya que sugiere muchas interrogantes en el lector: ¿Cómo será la naturaleza del hijo?, ¿qué sucederá con él cuando ella muera?, ¿qué pasará con el Hipocampo luego del nuevo ciclo de la luna?... Sin embargo, desde el punto de vista de esta investigación, el planteamiento de estas preguntas al finalizar la lectura, no se constituyen en defecto, sino en un logro estético, ya que es consecuencia del contrapunto entre la temática terrorífica y amorosa que se desarrolla en *El hipocampo de oro*.

## Otros contrastes

Luis Alberto Sánchez (1965) señala lo siguiente con respecto al estilo valdelomariano:

Todos los cuentos de Valdelomar, su novela, la biografía, su pieza teatral y hasta el discurso ante la tumba de Yerovi, ponen en parangón a la niñez y a la muerte. Entre las dos tenazas de este alicate ineludible, se mueve la literatura valdelomariana (Vol. 4, p. 1351).

Y *El hipocampo de oro* no escapa a lo señalado por Sánchez, ya que el contraste entre la niñez y la muerte se evidencia en este cuento, específicamente en la parte final, en el nacimiento del niño y la muerte de Glicina.

Así también se pueden señalar otros contrastes que se han detectado en esta narración y que se pueden ampliar y analizar en futuros trabajos de investigación. Estos son: a) la descripción de la casa de Glicina, pequeña en tamaño en comparación con la gran altura y porte que tiene la viuda; b) la tristeza de la tortuga, aún cuando esta diserta acerca del tema de la libertad; c) el sentimiento doloroso y en contraste, el sentimiento placentero que experimenta el Hipocampo en la búsqueda incierta de ojos nuevos; d) el hecho de que el Hipocampo puede dar de todo a quien se lo pidiera, pero él no puede regalarse a sí mismo lo que le logre satisfacer; y para concluir e) Glicina pasa por muchos sufrimientos a causa de la realización del amor, pero cuando el Hipocampo le ofrece doble porción de una virtud para su hijo, ella sin titubear resuelve que le otorgue la doble virtud del amor.

Como se aprecia, en *El hipocampo de oro* se presentan diferentes casos de contrastes que marcan la originalidad en el estilo valdelomariano y que pueden ser analizados de una manera mucho más profunda en estudios posteriores.

## Conclusiones

Este trabajo de investigación devela que en el cuento *El hipocampo de oro* se presenta una variedad de contrastes que, en diferentes niveles de la narración, se concilian en una armonía en contrapunto. Los contrastes más resaltantes junto a las estrategias que los equilibran son los siguientes:

La oposición entre las clases sociales de Glicina y el Hipocampo se concilia en el entendimiento entre ambos al acarrear una tristeza a costas y el objetivo en común de la felicidad, por ello, los dos se ayudan en la obtención de sus respectivas metas.

Los niveles de realidad opuestos entre Glicina y el Hipocampo se equilibran mediante el desarrollo de la *trama in crescendo*, en donde la viuda, poco a poco, va desplazándose de un nivel de ficción realista hacia un nivel de ficción fantástico, mucho más cercano al personaje del Hipocampo.

En cuanto al contraste de los colores, estos se armonizan gracias a la estética pictórica del Impresionismo y su influencia en la composición de este cuento, conjuntamente con la utilización de la figura del símil en un nivel creativo-poético significativo.

El contraste entre el contenido terrorífico y romántico de este cuento alcanza el equilibrio en el vínculo que existe entre el sacrificio por motivos de amor que implican las escenas desgarradoras que evidencian cortes, lesiones corporales, desgarramientos, derramamiento de sangre y pérdida del órgano visual que conllevan a la viuda Glicina a una muerte sanguinaria, pero a la vez amorosa.

### Referencias bibliográficas

- Bernabé, Mónica. (2003). Dandismo y rebeldía en el Perú: el caso de Abraham Valdelomar. *Iberoamericana*, 3(11), 41-63.
- Briceño Ingunza, Graciela. (1995). *Teoría Literaria*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Cabel, Jesús., y Vásquez Peña, José. (ed.). (2000). *Valdelomar para niños y jóvenes*. Lima: San Marcos.
- Espinoza Soriano, Waldemar. (2003). *Valdelomar en Cajamarca*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Garayar, Carlos. (2014). Prólogo. En A. Valdelomar. *Cuentos reunidos* (pp. 11-19). Lima: Peisa.
- Mariátegui, José Carlos. (2010). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: El Comercio.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22.ª ed.). (vols. 1-10). Madrid: Espasa.
- Sánchez, Luis Alberto. (1965). *La Literatura Peruana. Derrotero para una Historia Cultural del Perú*. (vols. 1-5). Lima: Ediventas.
- Sánchez, Luis Alberto. (2009). *Valdelomar o La Belle époque*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Sánchez, Luis Alberto. (2016). *Valdelomar, su tiempo y su obra*. Lima: Ricardo Angulo Basombrío.
- Valdelomar, Abraham. (2014). *Cuentos reunidos*. Lima: Peisa.
- Vargas Llosa, Mario. (1997). *Cartas a un joven novelista*. Barcelona: Planeta.
- Zeidler, Birgit. (2005). *Claude Monet, vida y obra*. Barcelona: Könemann.

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN  
CIENCIAS SOCIALES



## Del sujeto ético al sujeto estético, para volver a los actos de liberación Propuesta desde la Filosofía de la Liberación y la Filosofía Andina

Allip nunakaypita tuki nuna  
kayman,ishpichiku lulaykunaman  
kutinapa Ishpichikuu yachaymunaypa  
lulaymunaynin hanay yachay  
munaywan.

*Juan Jacobo Tancara Chambe\**

### Resumen

El presente trabajo es un ensayo, por lo cual se postulan intuiciones para una estética de la liberación. El texto adquiere en pasajes un discurso más literario que académico. Es la forma como el autor encontró para expresar sus ideas sobre la estética en relación con los actos concretos de liberación. Basa sus argumentos en algunos textos de la Filosofía de la Liberación y la Filosofía Andina, citando a sus principales exponentes. De allí se intenta construir una teoría estética que parta del sujeto corporal y necesitado, como lo definía Marx y la sabiduría andina, aunque esta última con otros términos, más relacionales.

### Palabras clave:

Liberación, Sujeto, Filosofía de la Liberación, Filosofía Andina, Estética.

### Lisichikuu limaykuna:

Ishpichina, nunakay, ishpichiy yaçhay munay, hanay yaçhaymunaytukikay.

Recibido: 20 de diciembre de 2018

Aceptado: 31 de enero de 2019

\* Filiación: CEDEPAS-Centro (Perú) y COMUNDO (Suiza).

### Datos del autor

Juan Jacobo Tancara Chambe. Chilena. Docente e investigador en el área de filosofía, teología y literatura latinoamericana. PhD por la Universidad de Bielefeld (Alemania); filósofo, crítico literario y teólogo. Correo: [juanjacobotancara@gmail.com](mailto:juanjacobotancara@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3046-5629>

# From the Ethical Subject to the Aesthetic Subject, to Return to Acts of Liberation Proposal from the Philosophy of Liberation and the Andean Philosophy

## **Abstract**

The present work is an essay, whereby intuitions are postulated for an aesthetic of liberation. The text acquires in some parts more literary than academic discourse. It is the way the author found to express his ideas about aesthetics in relation to concrete acts of liberation. His arguments are based in several texts of the Philosophy of Liberation and Andean Philosophy, citing its main exponents. From there, an attempt is made to build an aesthetic theory based on the corporal and needy subject, as it is defined by Marx and the Andean wisdom, although this last one in other terms is more relational.

## **Keywords**

Liberation, Subject, Philosophy of Liberation, Andean Philosophy, Aesthetics.

# Do sujeito ético ao sujeito estético, para retornar aos atos de libertação: proposta a partir da Filosofia da Libertação e a Filosofia Andina

## **Resumo**

O presente trabalho é um ensaio, no qual as intuições são postuladas por uma estética de libertação. O texto adquire em algumas partes um discurso mais literário do que acadêmico. É a forma como o autor encontrou para expressar suas ideias sobre estética em relação com os atos concretos de libertação. Seus argumentos baseiam-se em diversos textos da Filosofia da Libertação e da Filosofia Andina, citando seus principais expoentes. A partir daí, busca-se construir uma teoria estética baseada no sujeito corporal e necessitado, como o definia Marx e a sabedoria andina, embora essa última com outros termos mais relacionais.

## **Palavras-chave:**

Libertação, sujeito, Filosofia da Libertação, Filosofia Andina, estética.

Ponerse en el sentido de la historia significa  
tomar posición por la clase dominada.

Franz Hinkelammert (1970, p. 294)

## El problema – A modo de introducción

Vamos a hablar del “sujeto” desde la perspectiva de la Filosofía de la Liberación (FL) y la Filosofía Andina (FA), citaremos a determinados autores, que hemos conocido y cuyos textos hemos leído a lo largo de nuestra formación en filosofía latinoamericana: Enrique Dussel, Franz Hinkelammert, Rubem Alves; para la Filosofía Andina citamos a Josef Estermann quien la ha sistematizado de manera ejemplar. El problema que planteamos es ver si a partir de un “sujeto ético” que plantea la FL y FA se puede proponer a la par la idea filosófica de un sujeto estético. La búsqueda del supremo bien, como lo plantean los filósofos griegos, va acompañada de la belleza; para los filósofos o teólogos cristianos es “Dios” (von Balthasar, 2001 [1960], pp. 103-135; 1986 [1961]; 1988 [1961]).

Según la FL, idea que comparte con la Teología de la Liberación (TL), Dios se revela en el pobre, el pobre es el “rostro de Dios” como señalaba Gustavo Gutiérrez (Gutiérrez, 1986; 1987 [1983], pp. 93-121; 1980 [1979]; 1977; 1975 [1971]). Para Enrique Dussel, siguiendo a Emmanuel Levinas (Levinas, 2016 [1971]), Dios es el “absolutamente otro” y aparece en el pobre, el excluido, el marginado, el negado, el otro del ser occidental, el “no-ser”, afirma en sus primeras obras de filosofía de la liberación (Dussel, 1996 [1977]; 1988; 1987; 1985; 1977; 1973a; 1973b). Sobre todo se plantea una crítica ética: la reivindicación del otro, del expulsado, del invisibilizado, que no es parte de la *polis occidental* que construye sus muros contra los “bárbaros” actuales (como parece suceder hoy en día con los muros que separan a los indeseables en Estados Unidos o en Israel, por ejemplo). La referencia a la conquista y la colonización es parte de esta crítica ética. Nosotros nos vamos a detener en la propuesta del “sujeto”. Concepto importante para las décadas del sesenta y setenta (Touraine, 2000 [1992]), que fue reflexionada en las décadas siguientes hasta hoy en día, aunque con varios reparos (como veremos en el siguiente apartado). La FL y la FA presentan a un “sujeto” para postular a partir de él una crítica ética, ante todo es ética la propuesta general. Nosotros queremos ver si hay lugar en este planteamiento para resaltar la dimensión estética en esta exposición del *sujeto*, que, como dijimos, parte de constatación de que existen vilipendiados que son numerosos y que no se puede hacer reflexión filosófica sin tomarlos en cuenta, es decir, no puede haber un pensamiento latinoamericano que ignore esta realidad de despojo y opresión del ser humano. Esta situación ya ha sido mostrado por la Teología de la Liberación (TL), las filosofías latinoamericanas, incluyendo la andina, y por la literatura, como las novelas del “boom”. Este ser humano humillado que lucha por “hacerse sujeto” de su propia historia, dejar de ser guiado por otras fuerzas que no sean las suyas propias; su objetivo final, como tantas veces se dijo en este ámbito, es lograr su propia liberación. Es en torno a este sujeto que vamos a pensar el tema de la estética. ¿Qué elementos de estética aparece en un sujeto así planteado?

Los límites de esta propuesta es que nos basamos solamente en algunos autores y no en todos los aportes de lo que se conoce como *Filosofía de la Liberación* en América Latina (Cerrutti-Guldberg, 1992 [1983]), pero son los autores más destacados que han fundado un pensamiento en nuestro continente, de ahí su importancia. El mismo caso se aplica para Josef Estermann. Otro límite, es que proponemos ante todo intuiciones, son unos primeros pasos para ahondar el tema en futuro trabajos. Finalmente, si bien hablamos de una situación so-

cial, aquí reflexionamos solo a partir de textos y no de la realidad propiamente. En nuestra experiencia es que es constatable la deshumanización de seres humanos en varias partes de nuestro continente, pero nuestro análisis no es sociológico, sino filosófico, literario, a nivel del estudio de una bibliografía determinada: algunos de los fundadores de la corriente: Filosofía de la Liberación Latinoamericana.

## “Sujeto”

El concepto de “sujeto” ha sido planteado por la FL no sin algunos inconvenientes. Podemos mencionar el debate que hubo entre filósofos y teólogos de la liberación en Costa Rica que dio lugar a una publicación titulada: *Perfiles teológicos para un nuevo milenio* (Duque, 1997) y en otros eventos parecidos (Encuentro de Cientistas, 2003, pp 4-72; Encuentro de Cientistas, 2000, pp. 1-38) En economía, hacia una economía de la liberación, decimos nosotros, se usa el concepto de “sujeto necesitado y productor” que viene de fuentes marxistas, pero se lo enriquece al hablar también del medio ambiente natural. Este es un sujeto con cuerpo, “corporal”, que para vivir debe respetar el “circuito natural de la vida” (Hinkelammert y Mora Jiménez, 2005).

Sí, en efecto, hablamos de “teología” en este texto de “filosofía”, pero eso no representa ningún problema porque desde nuestro punto de vista la tarea de la teología y la filosofía de la liberación es compartida. Enrique Dussel podría ser considerado también teólogo de la liberación (Dussel, 1995 [1979]; 1990, pp. 115-144), un historiador de la iglesia (Dussel, 1992 [1967]), de hecho estudió teología, pero su teología está inserta en un programa mayor que es filosófico (Dussel, 2000 [1998]). Lo mismo pasa con Josef Estermann quien tiene formación teológica y de hecho ha trabajado como misionero católico en Perú y en Bolivia. Franz Hinkelammert se considera a sí mismo “teólogo”, aunque su teología es más “profana”, asevera (Fernández y Silnik, 2012). Con esta aclaración proponemos hablar de filosofía de la liberación incluyendo a la teología de la misma corriente liberacionista (pero con esto no queremos decir que sean lo mismo, obviamente no lo son, parte de un interés y un público distinto: la TL se desarrolla en un ámbito más eclesial, la FL en un ámbito más académico, universitario).

Justamente es el debate sobre el concepto de “sujeto” donde se van a encontrar de manera más evidente la filosofía y la teología de la liberación. Ambas propuestas dicen interpretar en sus escritos y reflexiones al “sujeto negado”. Esto debe entenderse como la persona oprimida, pero ¿por qué hablar de “sujeto” y no solo de “persona”? “Sujeto” es un concepto más amplio que persona, implica un acto de voluntad: “Reconocerse como sujeto”, pero que viene junto a un proceso de conscientización que necesariamente es “intersubjetiva”, según señala Dussel en varios de sus libros, son varias personas quienes se reconocen como *sujetos*. “Protagonistas de su propia historia”, se repetía en el siglo pasado desde estas corrientes de pensamiento latinoamericano. “El pueblo oprimido toma en sus manos su destino”, se afirmaba. Con esto se sigue el concepto de “sujeto” propuesto por la Modernidad, ligado al concepto de “emancipación” (Touraine, 2000 [1992]). Pero en el “tercer mundo” de lo que se trata es de la emancipación del capitalismo global (Hinkelammert, 1999; 2017), que tiene su cuna precisamente en occidente moderno. No es solo alcanzar cierta “madurez”, como lo señala Kant (Foucault, 2009 [2008], pp. 41-56), sino de liberaciones concretas de opresiones específicas que afectan la vida cotidiana. El “sujeto” es el que toma conocimiento de su “situación”. Es un “sujeto revolucionario”, como en las décadas 60 y 70; Franz Hinkelammert (economista, filósofo de la liberación y también teólogo) rescata más bien la idea del “sujeto rebelde” de Albert Camus (Hinkelammert, 1998, p. 256). Es esa inconformidad con lo dado, es reclamar lo que todavía no es, lo que está ausente en la vida que se tiene. Esta misma idea de comprender cierta *subjeti-*

vidad, pero por ausencia es la que propone también otro importante filósofo y teólogo de la liberación: Rubem Alves, de Brasil, en varias de sus obras (Alves, 1981; 1990).

No es un concepto exento de las más agudas críticas: se habla, dice Hinkelammert en reiteradas veces, de la “muerte del sujeto” (Hinkelammert, 1998, p. 260); según este filósofo, se proclama la “muerte del ser humano”, porque solo “haciéndose sujeto” es como se puede asegurar la vida. A nivel de la intersubjetividad y las relaciones, el criterio es, dice este autor, “Yo vivo, si tú vives”, “Yo soy, si tú eres” (Hinkelammert, 2010a). La frase corresponde a Desmond Tutu, el obispo anglicano de Sudáfrica que luchó contra el apartheid, pero pertenece a la tradición Ubuntu del mismo continente. Estamos en el nivel práctico, en la materialidad de la vida, si se puede decir así: la vida real y material. Lo que implica necesariamente la comunidad (Dussel, 2001, pp. 111-126), estamos hablando de un sujeto obligatoriamente comunitario y en este aspecto los pueblos indígenas del continente tienen mucho que decir. La *racionalidad indígena* es comunitaria o simplemente no es (Carter y Albó, 1988). La comunidad muchas veces es lo que está ausente en un mundo regido por una economía monetarista, que promueve el individualismo, el “sálvese quien pueda” (Dierckxsens, 2007; 2009). Sin la comunidad nadie se salva. Hay intereses individuales, pero los mismos llevarían a cierto equilibrio (Estermann, 2006, pp. 145-148) y no a la destrucción como se aprecia en la “racionalidad” económica-social-cultural occidental capitalista (Hinkelammert y Duchrow, 2003; Hinkelammert, 1970; 2005). Desde los Andes, pero no solo de este lugar, el concepto de *comunidad* se presenta como un aporte relevante (Bautista, 2014). Sin embargo, se precisa desarrollarlo y mencionar experiencias concretas. Pareciera ser una respuesta muy específica desde los pueblos indígenas, lo que superaría, en cierta medida, la noción solo teórica de *sujeto*. Justamente, una de las principales críticas hechas, nosotros pensamos más a la Filosofía que a la Teología de la Liberación, es su ausencia de fuentes empíricas para proponer sus conceptos. En el caso de la Teología de la Liberación, tenían el sustento en las Comunidades Eclesiales de Base o en otros grupos de cristianos que se organizaban. Varios teólogos de la liberación eran pastores de comunidades populares. Su misma vocación y trabajo como sacerdotes se los demandaba. En cierto modo hacían política al luchar junto a los feligreses, aunque era restringido, es decir, los grupos organizados de esta manera no eran extensivos a toda la sociedad y dentro de la Iglesia Católica no consistían en una mayoría. Otros grupos organizados que buscaban también justicia no funcionaban de la misma manera que las Comunidades Eclesiales, ni optaban por la fe cristiana como fuente. En efecto, parece proponerse igualmente, que cada grupo debe generar su propia organización y respuestas de acuerdo a sus propios problemas, pese a que en algún momento puedan coordinarse frente a un obstáculo que les perjudica a todos. En el caso de la TL estamos hablando de cristianos comprometidos socialmente, que apoyaban proyectos de izquierda, en el fondo abogaban por cambios profundos, que tanta falta les hacía -les hace aún- a las sociedades latinoamericanas (Richard, 1985; 1981; Lois, 1986; Pixley y Boff, 1986; Ellacuría y Sobrino, 1990; Susin, 2001 [2000]; Tamayo y Bosch, 2000; Berryman, 1989 [1987]). ¿Qué se propone entonces desde los críticos del “sujeto”?, su superación por el sencillo concepto de “ser humano”, sin esa carga mesiánica, ¿como la de un superhéroe? Pero justamente al usar el concepto, como nosotros lo hemos entendido al leer textos de Filosofía y Teología de la Liberación y asistir a algunos eventos sobre estos temas y conversar con algunos autores, es una manera de hacer énfasis en la problemática humana, es pensar con insistencia, con pasión, en las personas y querer proponer, desde pensamiento sistemático, una reflexión y respuestas, las cuales, se dice, siempre son parciales. Esto último, en todo momento se ha reconocido por los filósofos de la liberación. Ciertamente, los conceptos tienden a fetichizarse, pero el concepto de “sujeto” se lo presenta como “antifetiché”, especialmente -a nuestro entender- cuando se lo concibe como una ausencia o, en otras palabras, como “presencia ausente”. Como lo vemos en esta cita de Franz Hinkelammert:

El llamado a ser sujeto se revela en el curso de un proceso. Por eso, el ser sujeto no es un a priori del proceso, sino resulta como su a posteriori. El ser humano como sujeto no es ninguna sustancia y tampoco un sujeto trascendental a priori. Se revela como necesidad en cuanto resulta que la inercia del sistema es autodestructiva. Se revela, entonces, que el ser sujeto es una potencialidad humana y no una presencia positiva. Se revela como una ausencia que grita y que está presente, pero lo es como ausencia. Como tal la ausencia solicita. Hacerse sujeto es responder a esta ausencia positivamente, porque esa ausencia es a la vez una solicitud. Se trata de una respuesta positiva a la ausencia, sin eliminarla como ausencia. Responde. En este sentido, el ser humano es parte del sistema en cuanto actor o individuo calculante. En cuanto sujeto está enfrentado al sistema, lo trasciende. (Hinkelammert, 2003a, pp. 495-496)

A partir de esta cita, el teólogo de la liberación y economista del Brasil Jung Mo Sung intenta dar unas ideas de qué entiende Hinkelammert por sujeto: el sujeto no es una sustancia, el ser humano se revela como sujeto cuando enfrenta la inercia del sistema que lo aplasta, se revela mediante un grito. El ser humano es convocado a responder a ese grito como actor social o, caso contrario, como individuo calculante en el interior del sistema, en este último caso no resistiría, sino se conformaría con la deshumanización del sistema (Mo Sung, 2002, pp. 73-74).

Apreciamos que la FL no está pensando en un “fetiche” con el nombre de “sujeto”. Los filósofos presentan una verdadera preocupación por el “pueblo oprimido”, por las “personas vulnerables”; así, están pensando al nivel de la cultura, de las artes (este en menor grado), de la economía, la política, una salida a la situación de “postergación”, finalmente, de “deshumanización”. Hay, de fondo, un compromiso ético, del cual, nos parece no se duda. La discusión entra al plano netamente conceptual, pero justamente aquí radica el problema, pues la FL no es meramente/únicamente conceptual, implica cierta ética en la metodología (Dussel, 2001, pp. 303-318). El intelectual se presenta necesariamente comprometido, y por ello, se podría decir, apasionado en su quehacer. Sin ética del teólogo, compromiso, no puede haber una filosofía liberadora. De modo que creemos que la referencia al “sujeto” tiene una fuerte carga de realidad: es una apelación a la deshumanización que se puede constatar en América Latina y el Caribe, más allá, incluso, de los conceptos. El filósofo pondría allí su persona íntegra, al hacerlo se haría sujeto. Pero por todo ello lo que hace ¿dejaría de ser ciencia? Los filósofos de la liberación postulan una revolución epistemológica y transformar lo que se entiende por “ciencia”; ahora está implicada la ética, y hay que trabajar con este presupuesto, que no es nuevo, pues ya lo proponía Marx, de acuerdo al estudio de Dussel (2001, pp. 279-301). Es innegable la necesidad de trabajos empíricos, los filósofos de la liberación nunca lo han negado, pero creyeron en lo que habían visto con sus propios ojos. Estudiaban datos y estadísticas sobre la sociedad, no fueron sus aseveraciones sobre las personas postegardas afirmaciones antojadizas, como se pudiera suponer. Se habrían comprometido con la realidad que vieron, esa realidad donde reinaba la muerte, pero donde también se apetecía la vida, la “vida en abundancia”, como decía el Nazareno en los Evangelios (Juan 10: 10). Enrique Dussel se exilió en México después de sufrir un atentado de bomba en su domicilio, hecho que siempre menciona en sus conferencias para legitimizar la ética de su discurso. Hinkelammert tuvo que huir de Chile debido al golpe (1973), más antes por su postura filosófica fue echado del centro de investigación donde trabajaba en la Universidad Católica. Rubem Alves salió exiliado a Estados Unidos después que miembros de su iglesia lo denunciaran ante las autoridades de la dictadura en Brasil, que comenzó en 1964. Se trataba de las décadas de los 60 hasta los 80, desde los 70 se suceden golpes militares en varios países de la región, resistencias armadas y más represión y masacres, como ya es sabido.

Los filósofos estarían hablando desde intereses específicos; actuando en un determinado campo: académico, político, religioso (seguimos en parte la teoría de Pierre Bourdieu: Bourdieu y Wacquant, 2008 [1992]; Bourdieu, 2008 [1984]) y allí lucharían y competirían con otros que persiguen intereses parecidos: todos lucharían por lograr cierta legitimidad en ese campo, lo que puede hacer que su palabra sea una palabra *legítima*. Defenderían de este modo sus posiciones éticas, políticas, filosóficas, ellas tienen que ser razonables y discursables. Se puede pensar en un campo más grande, a nivel de un continente con países tan parecidos como Sudamérica, aunque la geografía es muy diversa y casi inabarcable; pero uno podría imaginar un campo de lucha y de fuerzas, conformados, con diversos matices, claro está, por los pensadores críticos y los que defienden el sistema que de algún modo les favorece, ya sea económicamente, o en cuanto al prestigio; les es rentable para sus intereses “de clase” y académicos, y por otros motivos más. Los filósofos de la liberación se les ve con la necesidad de transformar ese campo, para darle otro estatuto a las ciencias humanas, para identificarse con los “excluidos” y “excluidas” que, de hecho, abundan en el continente, porque así piensan que sirven con sus conocimientos a una causa justa; sus mismas posiciones como intelectuales marginales les obliga a generar un otro discurso, desde sus propios intereses, podríamos decir, también de “clase”, por identificación con determinado sector social: el “oprimido”. Pero no hay que confundir esto con una simple “lucha de clases” entre “opresores y oprimidos” en el campo de la academia o en el campo de la filosofía latinoamericana, pues los intelectuales pertenecen muchas veces al sector “dominado” económicamente hablando, aunque es de otra naturaleza, pues tienen capital simbólico-escolar. Las relaciones son más dinámicas, se pueden, como decíamos a propósito de los grupos políticos organizados, coordinar intereses, pero esto es un trabajo mayor, de generar, como de hecho estuvo pasando, una corriente filosófica que acompañe los procesos de liberación y la reivindicación del mismo filósofo, su tarea como algo valedero para la sociedad y la academia.

Dentro de la academia el filósofo también tenía que buscar su espacio, aunque eso tampoco le preocupaba tanto, para su sustento, de todas maneras. Un discurso sobre la “vida” interpelaba cualquier pose académica. En efecto, el “compromiso ético” era lo que al final marcaba la diferencia.

Hay que hablar de un campo de intelectuales y filósofos en el contexto de las represiones militares y de “seguridad nacional”, de conflictos armados, de dictadura, que caracterizó ese momento histórico y que hoy en día se quiere evitar repetirla; y otro contexto, más actual, donde se busca generar un cambio político y económico que supere el fracaso del neoliberalismo implantado precisamente en base a la violencia o por intervenciones extranjeras, concretamente del “imperialismo estadounidense”. Toca generar nuevos paradigmas de sociedad, en una fase donde se dice que se vuelve a rearmar las posiciones conservadoras. Además, la derecha pro-estadounidense quiere, otra vez, “asaltar” el Estado para beneficios de sus propios negocios y de las transnacionales (Hinkelammert, 2003b). Son décadas diferentes, donde la sociedad civil toma consciencia, aunque también olvida los errores del pasado y sigue apostando por políticos de “ultraderecha”, como en Argentina y Brasil ahora último, que insisten en patrones fracasados de economía. Es un contexto que hay que configurar desde los diferentes ámbitos y experiencia, ahora que hay más medios de comunicación, aunque también mayor “manipulación” de la opinión pública, existe una “guerra mediática” feroz, en contra de cualquier proyecto alternativo, se demonizan las posiciones de la “izquierda”. A ratos parece ser un callejón sin salida, mientras continúa el “intervencionismo estadounidense”, intentos para convencer que hemos vuelto a la “guerra fría”, a la cabeza del “eje del mal” sigue estando Rusia y se redibuja este “eje” y se demoniza a Siria, Irán, Rusia, China. Aquí hay que concebir un campo intelectual y de filósofos, y ver en qué medida una FL o TL sigue teniendo cierta

vigencia, obviamente que las cosas han cambiado, o cual podría ser su “objeto” de estudio. Cuáles son los “nuevos sujetos” que buscan ser reconocidos. Esa es la tarea, que para estos filósofos y teólogos siempre debe comenzar otra vez.

Al mismo tiempo, el campo filosófico académico es muy reducido en el continente. No es una carrera profesional que prefiera los jóvenes. Hacer *filosofía crítica y comprometida*, lo es aún más. Pero no es por la cantidad de facultades de filosofía o por cantidad de filósofos que se mide la importancia de una corriente de pensamiento, sino por la pertinencia que tiene en la interpretación de la sociedad y en dar propuestas de *alternativas*. Finalmente, se lo reconocería por proponer un discurso nuevo, cuya novedad es ciertamente el regreso al pueblo, a las personas, de donde emerge los problemas y los temas que a ellos les parece necesario desplegar sistemáticamente. Evidentemente, estamos aquí ante un campo de intelectuales con la opción de pensar la sociedad y ponerse en el lado de los “aplastados”, como ya se dijo.

Esta sería la lucha emprendida en el camino de “reconocerse como sujeto”, intentar una filosofía propia, por lo tanto, más original (aunque nunca se parte de cero, pues hay una herencia de pensamiento crítico que viene incluso de Europa, que en Europa misma quedó marginado en su momento). Se pone los conocimientos al servicio de una causa que se considera justa y necesaria, sin por ello sacrificar la tarea filosófica, el “quehacer” filosófico, a un programa o interés político de un determinado sector, de esto ya se habló bastante en relación a la “literatura comprometida” a propósito del arte en la Unión Soviética. Los teólogos de la liberación en lenguaje religioso hablaban de una “conversión” a la “causa de los pobres”. Pero igualmente podría ser visto como una liberación personal: nos hace bien como intelectuales jugárnoslas por los más desfavorecidos, vemos en ellos algo de nosotros, algo que nos amenaza a todos. Franz Hinkelammert escribe:

Dios no puede ser el Dios de todos a no ser que tenga en sí la opción por los pobres. De hecho no se trata realmente de una opción, a no ser una opción sin opción. Se trata de una especificación de la propia esencia de Dios. Para ser el Dios de todos, tiene que estar del lado de los pobres. Un Dios que no es esta opción por los pobres, es un Dios de los ricos. (Hinkelammert, 2010b, p. 218)

Lo mismo se podría decir del filósofo, la “imparcialidad” científica puede llevar a estar del lado de los que oprimen; puede volverse una indiferencia o insensibilidad. Se reconoce, especialmente al “pobre”, su calidad de sujeto y, al hacerlo, nos reconoceríamos nosotros mismos como “sujetos”; esto como un punto de partida de un quehacer humano y filosófico. Nos volveríamos entonces sujetos estéticos o sensibles. Nuestra filosofía tendría pasión y sensibilidad. El discurso de esta manera ya no sería el discurso seco de la ciencia, sino humanista, incluso espiritual; tendría un contenido; nada se rechazaría; se pensaría, como se dice, al mismo tiempo con la cabeza y el corazón (“sentipensante”). Y a veces el cuerpo sabe más que la cabeza, como gustaba decir a Rubem Alves.

## El “discurso”

Hacerse presente en el campo de la academia con un “nuevo discurso filosófico” o, quizás, descubrir una vertiente del pensar que, viniendo desde los “oprimidos”, genere una completa transformación del pensar y del pensamiento crítico. Se apuesta por el cuestionamiento de las instituciones y se privilegian las historias locales que rompen con la ficción de las megahistorias (“metarrelatos”), escritas, como se sabe, por los “vencedores”. Se pretende el regreso

a “fuentes originales”. La FL abrió este camino, he ahí su aporte; asimismo para el tema de la “descolonización” que hoy en día parece ser importante (Mignolo, 2016).

Es en este sentido donde aparece la ética del filósofo, no se llega a formular ciertas ideas y cierto compromiso sino gracias a una opción moral. Las víctimas son importantes a la hora de hacer ciencia, como ya dijimos, para no terminar en la insensibilidad. Aquí surge otro aporte: se avanza en el dialogo crítico con la filosofía occidental. Aunque no se recibe casi respuesta de ella, a no ser por algunas excepciones, pues occidente tiene otros afanes, a no ser el sector igualmente marginado de las academias occidentales, que piensan desde las personas invisibilizadas o vulnerables (hoy en día los migrantes); y de ese dialogo, muchas veces sin respuesta, se estaría pasando a un proyecto propio, filosófico, político, con un sustento ético; eso es lo que se espera: la construcción de un *pensamiento latinoamericano*, con sus vertientes irreductibles que viene del mundo indígena, de los movimientos sociales, desde los jóvenes, las identidades en construcción; pensarnos y pensar nuestra relación con el mundo, no solo con occidente, sino con los *otros* en África, Asia, el proyecto de una *filosofía intercultural mundial* (Fornet-Betancourt, 2007), con el proceso descolonizador de por medio. Aquí señalamos solo la idea central, faltan los ejemplos que amerita un otro trabajo, pero que, por ejemplo, un Walter Mignolo se dedica hacer, aunque no identificado a un movimiento filosófico explícito de “liberación”, pero sí con el pensamiento desde América Latina o del “Sur”, más allá de si se sospecha de un producto comercializable hoy en día, lo que “se vende” al nivel de las academias del primer mundo: porque la “opción por el pobres” y los “discursos otros” también puede ser una moda; por ello los filósofos de la liberación insisten en el asunto ético, del compromiso, así como lo hacían los teólogos de la liberación de las décadas pasadas, que les llevó incluso al martirio (y con esta afirmación no se exagera) (Sobrinho, 1993, pp. 101-121). En este sentido, se piensa en cierta mística del intelectual, cierta convicción en un proyecto, para no caer en lo que se conoce como un postmodernismo de los colonizados, o se podría acabar en último caso en una poética de la diversidad, la alteridad, pero sin compromiso político concreto, sin actos de liberación. De ahí que se postule, desde nuestra interpretación, una estética, pero que viene de esa *ética del compromiso*, del testimonio de vida como una fuente importante del pensamiento; de la *denuncia desde nuestros sufrimientos más profundos*, no solo de nosotros, sino de nuestros pueblos. De ahí surge otra poética, es el *pozo* desde donde debemos/deseamos beber (así lo sugiere Gustavo Gutiérrez en una de sus *Obras clásicas*: Gutiérrez, 1983).

Tal vez un escrito, un texto, pueda ser un acto de liberación, del propio filósofo o intelectual, después, de sus lectores y lectoras; en esta misma línea entraría la poesía, guardando las diferencias. En este sentido, pueden haber filosofías tremendamente interpeladoras, desafiantes, que analicen la realidad social y se atrevan a pensar poniéndose en lugar de la víctima que toda sociedad produce mediante efectos directos e indirectos. Actos de liberación en el campo de la propia academia o del campo filosófico latinoamericano.

De aquí podría generarse un discurso filosófico, urgente, actual, propositivo, realista, crítico, sensible, que implica a la persona del filósofo; un discurso *hecho de piel*, como se dice. Se proclamaría la liberación y se denunciaría las injusticias; fundamentado, con un metodología que consiste en partir de las historias de las personas marginadas, las perjudicadas, las invisibilizadas, los considerados “no-personas”; esta es la idea de fondo. La realidad última es el hecho de la deshumanización, frente a la cual se propone la *humanización*, lo que se consigue en una cultura dialógica, con la búsqueda de alternativas desde distintas fuentes y diversos pueblos de nuestro continente, las sabidurías existentes, que han sostenido a los pueblos por siglos y las que se van originando en la actualidad, al fragor de la lucha por *significar* y la subsistencia. Esto pareciera

sugerirse con la propuesta de un pensamiento liberador actual. Al menos es la conclusión que sacamos del discurso de la FL, TL y la FA. A continuación presentamos esta última, más bien su propuesta de “sujeto” que es el tema que desarrollamos en este ensayo.

## El ¿“sujeto”? de la Filosofía Andina

En la FA (Estermann, 2006; 2008) tenemos que hablar de la persona (“*runa/jaqi*”, dice Estermann en quechua y aymara) que siempre está en relación con la naturaleza, pero igualmente con la comunidad. Es imposible pensar en un individuo aislado. Todo está conectado, se con-vive íntimamente, constantemente. De ahí que la FA habla de los principios de relacionalidad, correspondencia, complementariedad, reciprocidad, ciclicidad que ocurre tanto en las relaciones humanas como en los seres vivos más allá de las sociedades humanas. En el principio de relacionalidad se postula que nada vive por sí solo y que somos todos interdependientes, principalmente de la Madre Tierra (o Pachamama). En el principio de correspondencia se propone que todo tiene su par: arriba-abajo; muerte-vida; varón-mujer; divino-humano; bueno-malo; nada existe sin su opuesto que lo complementa. En el principio de complementariedad se incluye a los “opuestos”. No se destruye uno para que el otro salga victorioso, sino es necesario para la vida que ambos existan, por más que vivan en tensión, justamente de lo que se trata es de encontrar una armonía entre ambos. El principio de reciprocidad nos habla que todo lo que hacemos nos será devuelto, toda acción tiene una reacción, aunque se trate más bien de una “justicia ética”. Lo que hacemos a la Madre Tierra, por ejemplo, nos los hacemos a nosotros mismos. Finalmente, el principio de la ciclicidad nos dice que todo retorna de una manera nueva. De modo que el tiempo no es lineal, sino está en espiral, el pasado puede volver. Más aún puede convivir con el presente, está volviendo ahora mismo. Hay un cuestionamiento del tiempo y se percibe lo que los griegos llaman el “*kairos*”, el tiempo propicio, lo que en aymara es justamente el “*pacha kuti*”, el tiempo especial o el tiempo de re-evolución.

Como un “ser humano de la tierra” el *runa/jaqi* está en contacto permanente con el *pacha*, que igualmente puede traducirse como cosmos, *logos* en griego, el *Ser* de la filosofía occidental, pero en la FA tiene un sentido más concreto y no abstracto. De modo que no se habla necesariamente de “sujeto”, sino de “*runa/jaqi*” en convivencia (relacionalidad, correspondencia, complementariedad, reciprocidad, ciclicidad), a la vez, con la Pachamama y con la sociedad. La Pachamama cobija toda la realidad humana.

No obstante Josef Estermann habla del *runa/jaqi* como de una *chakana* (puente), con el que se media, a través de los ritos y ceremonias, buscando equilibrar las fuerzas contrarias, procurando la armonía de todas las cosas que existen, así de la sociedad como de la relación ser humano-medio ambiente natural. Es el puente por el que se da el equilibrio en general. Tiene esa misión, esa función, de restablecer los desequilibrios. Pero el hombre y la mujer andinos no tienen ellos mismos un tal poder, o la *chakana*, en sí mismo, sino se implora al poder de la naturaleza. Y aquí hay una enorme responsabilidad ética. En este sentido, se puede hablar del *runa/jaqi* como de un “sujeto” que es tal gracias a su armoniosa convivencia con la Madre Tierra. Es un “sujeto” de la Vida, ligado íntimamente al medio ambiente natural, y quiere estarlo porque de ello depende su subsistencia. Vendría a ser como un grado de consciencia sobre esta determinación. Deseamos el infinito, pero estamos determinados.

Al comprender su función del *runa/jaqi* uno puede identificar elementos de una estética, aunque en un sentido más tradicional. Está presente en sus ritos, en el mundo simbólico que las personas recrean. Estermann dice que la persona de los Andes tiene el poder para *presen-*

tar el cosmos, nosotros diríamos, *representar*. Ahí hay un tipo de arte que se puede destacar. Luego, está esa relación *corporal* con la Madre Tierra y la comunidad; no se trata de relaciones abstractas, de meros enunciados éticos, sino de relaciones corporales, concretas, por tanto, donde está implicado el ser integral y no solo las ideas; las ideas más bien surgen de esa relación corporal. El ser andino es corporal o no es. Es así como logra cumplir todos los principios arriba señalados.

## De la ética a la estética

La rama de la estética no se la toma muy en cuenta en los escritos de FL. Enrique Dussel lo plantea de manera dispersa en sus textos, aunque tiene consciencia que se va convirtiendo al final en una postulación más sistemática de sus sistema filosófico y ve la necesidad de ordenarla más (Dussel, 2013). Pero su trabajo es sobre todo desde la ética, como ya vimos.

Fue Rubem Alves quien lo pensó un poco más, desde sus primeros ensayos filosófico-teológicos. Aparece con mayor reflexión en sus escritos como: *The poet, the warrior, the prophet* (Alves, 1990), y otros (Alves, 1975 [1972]; 1981; 1982; 2005 [1981])<sup>1</sup>. Con Alves hasta cierto punto se puede proponer una reflexión estética dentro de la FL.

A Teologia da Libertação, eu penso, é uma teologia de meio-dia, quando há muita coisa a ser feita.

A teologia que estou fazendo é uma teologia da hora do Angelus, crepuscular, quando se compreende que as mãos não podem fazer muito mais que plantar jardins, cozinhar, e escrever... ISSO TAMBÉM É PARTE DA VIDA!

[...]

Quero uma teologia não de caminhada mas de chegada!

[...]

Não, não pense que me tornei insensível para os sofrimentos do mundo. Só que eu acho que o que posso fazer, como teólogo e artista, para aliviar o sofrimento, é tentar transfigurá-lo pela beleza. Há sofrimento que nenhuma revolução socialista será capaz de eliminar. Também no paraíso da sociedade sem classes os filhos morrem antes da hora. E para isso nenhum manual de política oferece consolo. Somente os poetas nos ajudam a chorar para não sermos destruídos pelo sofrimento. Se eu fosse músico comporia sinfonias, como o fizeram Beethoven e Mahler. Se fosse pintor, pintaria quadros como os de Monet. Se fosse a Babette, ofereceria um jantar eucarístico. Como não sou nada disso, como a coisa que sei fazer é brincar com símbolos, brinco com eles, como se fosse uma aranha, e assim teço minhas teias sobre o abismo, essas teias que têm o nome de teologia. (Alves, 1994, p. 12).

Tenemos que hablar de la vuelta a lo cotidiano, a los problemas que le afectan a las personas. Pensar que muchas veces la teoría filosófica no dice gran cosa ante el sufrimiento real y sentido de las personas. En lugar de la filosofía quizás tenga más fortuna unas palabras, que pueden ser orales y no necesariamente escritas; quizás hablamos de la poesía antes que de una filosofía/teología sistemática.

<sup>1</sup> Alves es un filósofo y teólogo que todavía amerita ser estudiado en el ámbito filosófico latinoamericano, además, sus aportes al tema de la educación es muy sugerente para una pedagogía liberadora.

En la poesía las palabras son instrumentos, la poesía busca una manera de expresión que no se limita a un texto escrito; el lenguaje ayuda, pero no es la finalidad, aunque hay poetas que buscan en el lenguaje la finalidad, nosotros pensamos que la poesía es más que el lenguaje, lo trasciende. Eso pasa con el cuerpo humano, el cuerpo-sujeto, trasciende los lenguajes. Es la vida lo que da formas y rompe toda forma cuando ellas ya no la expresan (Lukács, 1985), pero no la vida en abstracta, como un concepto filosófico más, sino la vida real y material, donde se sufre, la piel.

Aunque *hablar* de ella es imposible sin usar las metáforas, pero las metáforas, como se sabe, supera a las palabras y el hablar. Apunta más allá, puede ser un gesto y dice un sentido que de otra manera parece difícil de configurar. Nos ayuda a sumergirnos en las aguas profundas/profundas del sentido; en el caso que queremos presentar: el significado de la Vida, que se quiere que abunde.

El “cara a cara” del que habla la Biblia en la relación con el otro y con Dios mismo, cuando le veamos “cara a cara” (Levinas, 2016 [1971]); nosotros podríamos decir “piel a piel”, es una relación estética. El “abrazo”, que es imprescindible para el “Yo vivo, si tú vives”, es la reunión sensual/sensible/estética de las personas, como la manera de entenderse como “sujetos”.

Se puede usar otro apelativo en lugar de “sujeto”, eso no cambia la relación que se establece: el “llorar juntos”, el “reír juntos”, el “caminar de la mano” solidariamente, en fin, todas estas imágenes de reunión, com-pasión, de amor, acompañan el discurso filosófico.

No parece tan importante en el ámbito/campo académico, hasta puede verse como trivial, pero no lo es, es lo que al fin y al cabo nos hace cada día más humanos, más cercanos, de ahí surgiría un filosofar, que es un poetizar, la poética de los cuerpos que se encuentran, que enfrentan “juntos” los males (Zambrano, 1996); la mejor forma de afrontarlos, es con este apego de los corazones, con esas palabras que confortan, que iluminan de esperanza el camino; se está bajos las sombras, aguardando el renacimiento de ese “nuevo ser”, el “hombre nuevo”, la “mujer nueva” que no se cesa de esperar. Esto es volver a un *origen perdido*, pero que siempre está presente, por “ausencia”. Son las sombras de la razón, donde, creemos, la filosofía debe también ver (Zambrano, 1997 [1977]), pero es una mirada que no le molesta entrever, a veces, en el claroscuro; aceptar también el dominio de las sombras, de donde emerge el sujeto negado, el “invisibilizado”, que la “razón moderna” no ha podido ver ni figurar-se; el “no-ser” de occidente, las culturas que no *significan* nada, que para los hombres y mujeres andinos (aymaras), por ejemplo, y para muchas otras personas, están llenos de significados que hay que desentrañar, mas no por moda ni por buscar un espacio en la academia, mucho menos para “domesticarlos” o “cercenarlos”, sino más bien por la necesidad de humanización, por el derecho a tejer la propia historia y discursos, las propias ficciones, con los olores propios, al margen que la ciencia oficial pareciera más imponer el silencio metodológico.

El método sería el camino de retorno al origen, donde están las historias de los antepasados, donde están el orden del mundo propio, organizaciones sociales, relaciones inéditas, el respeto a la Madre Tierra, la identificación con ella. El regreso al *ayllu*, como una manera distinta de organización, sin aplastar la vida, sin totalizar la “racionalidad medio-fin”; una economía de lo necesario y la afirmación del ser humano en tanto corporal y necesitado; sujetos en comunidad. Esto daría lugar, con mayor sentido/razón, a la fiesta del pueblo, a la celebración, que se hace como manera de compartir los frutos del trabajo y lo que generosamente da la *Pachamama* (Irrarázabal, 1999) (en otro contexto, pero por el mismo camino de reivindicación de los pueblos ver: López, 2000).

La experiencia estética, esa con-frontación que se establece entre el espectador/lector y la obra de arte produce la apertura de horizontes, la persona que lo experimenta ya no permanece igual, alguna transformación se ha operado en ella, su vida ha logrado trascender de alguna manera y en algún grado (Adorno, 1980 [1970]). Se requiere, en efecto, como dice Bourdieu, de cierto capital escolar para “entender” una obra de arte determinada, lo cual ocasiona que el “disfrute” sea para quienes estén preparados para ello, capacitados escolarmente, a quien esa obra le parezca, de alguna forma, parte de su mundo, a su alcance, familiar (Bourdieu, 1971 [1968], pp. 43-80; 2000 [1979]), por eso aquí nos queremos referir no a las obras canonizadas, que pertenecen al “sector dominante”, a la “cultura legítima”, sino a las obras que los seres humanos realizan desde sus propias realidades y que son para ser disfrutadas, para con-mover, sentir, despertar la inquietud espiritual; para plantear su subjetividad, donde aparece necesariamente sus intereses de clase social; el arte de la clase, de la etnia; son obras que el ser humano pueda hacer porque eso lo hace más humano: la posibilidad de crear cosas que hablan a su espíritu.

Obra de arte como creación, como la búsqueda de la identidad, como el retorno al origen (Paz, 1999 [1956]); sería como un lenguaje alternativo al de la filosofía elitista que, al final, no nos diría mucho o casi nada; la poesía del pueblo, los cantos, las obras espontáneas, la literatura no oficial. Aquellas obras no domesticadas, no recuperadas por el poder colonizador de los estudiosos de arte, por la “crítica”; aquellas obras donde cada persona y grupo se lea más humano desde su propia cotidianidad, donde se plasme sus vivencias, a pesar que para otros no parezcan tener “ningún valor”.

La “descolonización” de la filosofía está presente igualmente en el “arte”: desconolizar el arte, la manera de concebir y entender el arte, más allá del capitalismo: las industrias culturales. Walter Benjamin señaló que en la reproducción masiva de una obra su “aura” se pierde (Benjamin, 1963, pp. 11-27). Se podría afirmar que el “aura” está en las obras inéditas del pueblo. Se hace necesario un compartir intercultural del arte.

El arte occidental, como su filosofía y su economía se impone en el globo, sin quitarle méritos a este trabajo, no obstante se han vuelto como fetiches. Determinada concepción de arte, determinada manera de trabajar, de usar los *medios*.

Pero, a la vez, el arte es lo más libre, cada vez se puede inventar nuevos géneros y especies. El arte no muere, el arte se hace una y otra vez, por todos lados surge (Negri, 2000 [1988]). Es necesario categorías filosóficas para hablar de él. Aquí solamente pretendemos señalar esas presencias, más que el medio como se presentan, la interpretación que la gente le da: el hecho de poder leerse también en la obra, o propósito de la obra leer su propia vida, hacia dónde va, que le ha faltado para ser más humano.

El arte entrega una renovación espiritual, una conversión a una vida trascendente, impulsa a las personas a analizar qué han hecho con sus vidas, amen las cosas infinitas, se den cuenta de lo fundamental, de lo que es sustancial en su “corta existencia”, a sobrellevar la muerte que amenaza en cualquier momento; enseña que valemos más, que no somos meros números, que no somos nuestros roles asignados, los papeles; que esta vida es una farsa o un teatro, el “teatro del mundo”: en algún momento tendremos que dejar de actuar, entonces viene la muerte, todo acto se acaba, se baja el telón; al final, reclamamos lo que todavía no somos, verificamos lo que está ausente, nos hace presente aquello que está ausente; la gente se redescubre como “sujetos” frente a la obra de arte, si se quiere, como humanos, el arte se lo vive en el cuerpo y se tiene necesidad de él. La obra causa placer y, por tanto, la voluntad de ser. He ahí podría hallarse un acto profundo de liberación.

Hacer arte es liberador, apreciar el arte es liberador, muchas veces la “libre interpretación”. No que se manifieste el Ser o la Idea (Hegel), sino que se manifiesta la subjetividad, la *sujeticidad* (Jung Mo Sung) de quienes se sienten oprimidos, el *sentirse*, es ya un paso para una liberación, personal, luego, comunitario, cuando se hace intersubjetividad. No solamente, como señala Bourdieu, como medio de “distinción social” (Bourdieu, 2000 [1979]), sino como un recurso de humanización.

## Convergencias

La práctica/vivencia estética (*aisthesis*) implica ya una ética de la vida. Si hablamos, siguiendo a Hinkelammert y Dussel, de una ética de la vida: la condición de posibilidad de que la vida sea afirmada, se produzca y reproduzca en comunidad, la estética ya la incluye. Una práctica estética es también ética, no se los puede separar.

Hablamos desde el deseo. Son los deseos que tienen las personas lo que al capitalismo le interesa explotar: los productos que ofrecen son para hablarles a sus deseos. Es la necesidad, pero también lo que se apetece. Esto está en íntima relación con el tema de las utopías, los mitos, la religión. Satisfacer los deseos. “Ser Alguien”, se “importante”, “figurar”, “legitimar” la palabra, aquello que uno hace y, finalmente, lo que es, pero ¿quiénes somos? Deseamos asimismo *trascender nuestros papeles*. El identificar “ausencias” igualmente tiene que ver con aquello que se desea y no podemos colmar de ninguna manera. Rubem Alves decía que anhelamos lo que no existe, lo que todavía no es.

Un acto de liberación es también elegir el estilo en el que se escribe, se exprese los sentimientos/los deseos en alguna medida. Los estilos encarcelan, de ahí la importancia de la literatura, la poesía, no como el confinamiento a determinado género, sino como la liberación de los géneros, el buscar nuevos géneros y estilos de acuerdo a lo que se es, a lo que se desea ser (Michael y Schäffauer, 2006, pp. 473-515). De este modo, se evita el imperio de las formas reconocidas y se practica una apertura a nuevas configuraciones. El fin a cierta dictadura académica. La libertad de escribir, exponer ideas. Lo importante que ellas sean reflejos de lo que realmente se vive y se siente. Un lenguaje con carne. Nosotros somos primero carne, esa es la realidad primera, innegable, sentimos, nos apasionamos, no solamente razonamos (Alves, 1990; 1981).

Considerar estas cosas debe/debería ser importante para una filosofía que se considere liberadora. Poner en el lugar del otro velipendiando, implicaría, en este sentido, conocerse a sí mismo en “cuerpo y alma”, pero no separados, sino como una misma realidad. El sentido de la vida es vivirla, y cuando está es negada, el sentido de la vida es luchar por más vida. La filosofía entonces echa mano de explicaciones, de diálogos con otras filosofías y sabidurías populares, originarias del continente, para generar reflexiones alternativas; así no se trata de idolatrar ciertas tesis (las marxistas, las existencialistas), sino de buscar repuestas y procurar pensamientos. Las amenazas se ven en los que más sufren las injusticias, ahí debemos aprendernos todos; no le hace bien a nuestro mundo que existan personas en permanente deshumanización.

Los actos de liberación pueden acaecer en lo que cada persona puede hacer por sí misma, apelando a experiencias religiosas o estéticas. Aunque para ser una acción más sostenida, sistemática, es necesaria la organización, eso es lo que dice la experiencia de los pueblos en lucha. También parece relevante, cuando se piensa en todo esto, la capacidad de convertir esas experiencias personales en expresiones políticas: el no confinamiento solo a la esfera

privada, sino trascenderla de algún modo (Arendt, 1993 [1958], ver especialmente el Capítulo II: “La esfera pública y privada”, pp. 37-95). Sin embargo no hay que olvidar o relegar el disfrute de la intimidad. Del mismo modo no perder de vista lo social.

Pero no hemos querido predicar aquí, sino, plantear de esta forma, el sueño subjetivo de una filosofía o teología en perspectiva liberadora. Las utopías a veces adquieren este tipo de lenguaje, poético. Sin literatura, poesía, no hay utopías.

## Conclusión

Tanto la FL como la FA se centran en la reivindicación/emancipación del ser humano considerado como “sujeto”. En la FA no se usa el término, pero se alude a un ser humano más en armonía con el medio ambiente natural, en este sentido, “hacerse sujeto” implicaría el respeto mutuo con la “Madre Tierra”: el “yo vivo, si tú vives” se llevaría a una experiencia más concreta.

Desde la FA se enriquece el concepto (se prefiere hablar de “*runa/jaqe*”). Con todo esto se apunta a una “ética”. ¿Dónde queda la estética? ¿Cómo se la puede proponer?

En esa relación que desprende del contacto con el otro, que puede ser igualmente la *Pa-chamama*; en el sentido corporal que aquello tiene. Y todo lo que subjetivamente aporte a esta concepción de la vida, donde se hacen presentes las “obras de arte”, cuya experimentación (al contemplarlas o disfrutarlas) permite un mayor grado de humanización y conscientización.

No obstante, aquí hay elementos que no pueden reducirse solamente a una experiencia intelectual; hay emociones, pasiones, afectividades, utopías, miradas otras; se pueden hallar incluso impulsos para pensar otros paradigmas. No nos referimos únicamente a las obras de arte “oficiales”, sino a aquellas que son inéditas, “creadas” por el pueblo: la estética popular.

## Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1980 [1970]). *Teoría estética*. Madrid: Taurus [trad. del alemán por Fernando Riaza].
- Alves, R. (2005 [1981]). *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e a suas regras*. São Paulo: Edições Loyola, 10ª ed.
- Alves, R. (1994). "Teologia crepuscular. Entrevista com Rubem Alves". *Notas, jornal de ciências da religião*, 1(2), 10-12.
- Alves, R. (1990). *The poet, the warrior, the prophet*. London – Philadelphia: SCM Press – Trinity Press International.
- Alves, R. (1981). *Variações sobre a vida e a morte: a teologia e a sua fala*, São Paulo: Paulinas.
- Alves, R. (1982). *Creio na ressurreição do corpo: meditações*. Rio de Janeiro: Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI).
- Alves, R. (1975 [1972]). *Hijos del mañana: imaginación, creatividad y renacimiento cultural*. Salamanca: Sígueme, 2ª ed. [trad. del inglés por Juan José Coy].
- Arendt, H. (1993 [1958]). *La condición humana*. Barcelona: Paidós [trad. del inglés por Ramón Gil Novales].
- Bautista, R. (2014). *La descolonización de la política Introducción a una política comunitaria*. La Paz: Plural editores.
- Benjamin, W. (1963). *Das Kunstwerk mit Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Berryman, P. (1989 [1987]). *Teología de la liberación: los hechos esenciales en torno al movimiento revolucionario en América Latina y otros lugares*, México D.F.: siglo XXI [trad. del inglés por Pantheon Book].
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008 [1992]). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2ª ed. [trad. del inglés por Ariel Dillon].
- Bourdieu, P. (2008 [1984]). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI [trad. del francés por Ariel Dillon].
- Bourdieu, P. (2000 [1979]). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*, Madrid / Buenos Aires / Bogotá: Taurus, 2ª ed. [trad. del francés por Mª del Carmen Ruiz de Elvira].
- Bourdieu, P. (1971 [1968]). "Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística". En A. Silbermann, P. Bourdieu, R. L. Brown, R. Clause, V. Karbusicky, H. O. Luthe y B. Watsonpp, *Sociología del arte* (pp. 43-80). Buenos Aires: Nueva Visión [trad. del francés por Violeta Guyot].
- Carter, W. y Albó, X. (1988). "La comunidad Aymara: un mini-estado en conflicto". En W. Carter y X. Albó, *Raíces de América. El mundo aymara*. Madrid: UNESCO-Alianza Editorial-Quinto Centenario.
- Cerutti Guldberg, H. (1992 [1983]). *Filosofía de la Liberación Latinoamericana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Dierckxsens, W. (2009). *La crisis mundial del siglo XXI: oportunidad de transición al postcapitalismo*. La Paz: Grito del Sujeto - Palabra Comprometida.
- Dierckxsens, W. (2007). *El ocaso del capitalismo y la utopía reencontranda*. La Paz: Palabra comprometida – Grito del sujeto.
- Duque, J. (Ed.) (1997). *Perfiles teológicos para un nuevo milenio*. San José: CETELA – DEI.
- Dussel, E. (2013). *Hacia una estética de la liberación -Obras selectas X-*. Buenos Aires: Docencia, 1ª ed.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Declée de Brouwer.

- Dussel, E. (2000 [1998]). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta, 3ª ed.
- Dussel, E. (1996 [1977]). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América, 4ª ed. corregida.
- Dussel, E. (1995 [1979]). *Teología de la liberación. Un panorama de su desarrollo*. México D. F.: Potrillos editores.
- Dussel, E. (1992 [1967]). *Historia de la iglesia en América Latina: medio milenio de coloniaje y liberación (1492-1992)*. Madrid: Mundo Negro-Esquila Misional, 6ª ed.
- Dussel, E. (1990). "Teología de la liberación y marxismo". En I. Ellacuría y J. Sobrino (Eds.), *Mysterium liberationis: conceptos fundamentales de la teología de la liberación I* (pp. 115-144). Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (1988). *Filosofía ética de la liberación*, tomo III. Buenos Aires: La Aurora.
- Dussel, E. (1987). *Filosofía de la liberación*, tomo II. Buenos Aires: La Aurora.
- Dussel, E. (1985). *Filosofía ética de la liberación*, tomo I. Buenos Aires: La Aurora.
- Dussel, E. (1977). *Introducción a la Filosofía de la Liberación*. México D. F.: Extemporáneos.
- Dussel, E. (1973a). *Para una ética de la liberación latinoamericana*, tomo I. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, E. (1973b). *Para una ética de la liberación latinoamericana*, tomo II. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ellacuría, I. y Sobrino, J. (Eds.) (1990). *Mysterium Liberationis: conceptos fundamentales de la Teología de la Liberación*. Tomo I y Tomo II. Madrid: Trotta.
- Encuentro de Cientistas (2003). "La negación del sujeto en los fundamentalismos y la raíz subjetiva de la interculturalidad". En *Pasos Segunda Época* (106), 4-72 [Esta publicación fue una síntesis (elaborada por Germán Gutiérrez) del Cuarto Encuentro de Cientistas Sociales y Teólogos/as realizado en el DEI, San José, Costa Rica, diciembre 5-9 del 2002].
- Encuentro de Cientistas (2000). "La problemática del sujeto en el contexto de la globalización", en *Pasos Segunda Época* (87), 1-38 [Síntesis del Encuentro de Cientistas Sociales, Teólogos/as, realizado en el DEI, San José, Costa Rica, del 6 al 9 de diciembre de 1999].
- Estermann, J. (2008). *Si el sur fuera el norte: chakanas interculturales entre Andes y Occidente*. La Paz: ISEAT.
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina*. La Paz: ISEAT.
- Fernández, E. y Silnik, G. (2012). *Teología profana y pensamiento crítico: conversaciones con Franz Hinkelammert*. Buenos Aires: CICCUS – CLACSO.
- Fornet-Betancourt, R. (2007). *Interkulturalität in der Auseinandersetzung*. Frankfurt am Main – London: IKO.
- Foucault, M. (2009 [2008]). "Clase del 5 de enero de 1983. Segunda hora". En M. Foucault, *El gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France (1982-1983)* (pp. 41-56). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica [trad. del francés por Horacio Pons].
- Gutiérrez, Gustavo (1987 [1983]). "Die Armen brechen in die Geschichte ein". En F. Castillo (Hrsg.), *Die Kirche der Armen in Lateinamerika. Eine theologische Hinführung*. Aus dem Spanischen übersetzt von Florian Flohr und Victoria M. Drasen- Segbers. Freiburg: Edition Exodus.
- Gutiérrez, G. (1986). *Hablar de Dios desde el sufrimiento del inocente: una reflexión del libro de Job*. Salamanca: Pedal – Sígueme.
- Gutiérrez, G. (1983). *Beber en su propio pozo: en el itinerario espiritual de un pueblo*. Lima: Centro de Estudios y Publicaciones (CEP), 2ª ed. revisada y aumentada.
- Gutiérrez, Gustavo (1980 [1979]). *La fuerza histórica de los pobres. Selección de trabajos*. Lima: CEP, 2ª Ed.
- Gutiérrez, G. (1977). *Teología desde el reverso de la historia*. Lima: CEP.

- Gutiérrez, G. (1975 [1971]). *Teología de la liberación: perspectivas*. Salamanca: Sígueme, 7ª ed.
- Hinkelammert, F. (Ed.) (2017). *La religión neoliberal del mercado y los derechos humanos*, San José, Arlekin.
- Hinkelammert, F. (2010a). “Yo vivo, si tú vives”: *el sujeto de los derechos humanos*. La Paz: Palabra Comprometida – ISEAT.
- Hinkelammert, F. (2010b). *La maldición que pesa sobre la ley: las raíces del pensamiento crítico en Paulo de Tarso*. San José: Arlekin.
- Hinkelammert, F. (2005). *Solidaridad o suicidio colectivo*, Granada, Universidad de Granada.
- Hinkelammert, Franz (2003a). *El sujeto y la ley: el retorno del sujeto reprimido*. Heredia: EUNA.
- Hinkelammert, Franz (2003b). *El asalto al poder mundial y la violencia sagrada del imperio*. San José: DEI.
- Hinkelammert, F. (Comp.) (1999). *El huracán de la globalización*. San José: DEI.
- Hinkelammert, F. (1998). *El grito del sujeto: del teatro-mundo del evangelio de Juan al perro-mundo de la globalización*. San José: DEI.
- Hinkelammert, Franz (1970). *Ideologías del desarrollo y dialéctica de la historia*. Buenos Aires: Paidós.
- Hinkelammert, F. y Duchrow, U. (2003). *La vida o el capital: alternativas a la dictadura global de la propiedad*. San José: DEI.
- Hinkelammert, F. y Mora Jiménez, H. (2005). *Hacia una economía para la vida*, San José: DEI.
- Irrarázabal, D. (1999). *Teología desde la fe del pueblo*. San José: DEI.
- Levinas, E. (2016 [1971]). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme [trad. del francés por Miguel García-Baró].
- Lois Fernández, J. (1986). *Teología de la liberación: opción por los pobres*. Madrid: IEPALA – Fundamentos.
- López Hernández, E. (2000). *Teología india. Antología*. Cochabamba: UCB – Editoria Guadalupe – Verbo Divino.
- Lukács, G. (1985). *El alma y las formas / Teoría de la novela*. México D. F.: Grijalbo [trad. del alemán por Manuel Sacristán].
- Michael, J. y Schäffauer, M. K. (2006). “El pasaje intermedial de los géneros”. En A. del Toro (Ed.), *Cartografías y estrategias de la “postmodernidad” y la “postcolonialidad” en Latinoamérica: “Hibridez” y “Globalización”* (pp. 473-515). Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert.
- Mignolo, W. D. (2016). *Hacer, pensar y vivir la decolonialidad. Textos reunidos y presentados por comunidad psicoanálisis / pensamiento decolonial*. Ciudad de México: Navarra – Borde Sur.
- Mo Sung, J. (2002). *Sujeito e sociedades complexas: para repensar os horizontes utópicos*. Petrópiles RJ: Vozes.
- Negri, T. (2000 [1988]). *Arte y multitud. Ocho Cartas*, Madrid, Trotta [trad. del italiano por Raúl Sánchez].
- Richard, P. (Ed.) (1985). *Raíces de la teología latinoamericana. Nuevos materiales para la historia de la teología*. San José: DEI – CEHILA.
- Richard, P. (Ed.) (1981). *Materiales para una historia de la teología en América Latina*. VIII Encuentro Latinoamericano de CEHILA, Lima (1980). San José: CEHILA – DEI.
- Paz, O. (1999 [1956]). *La casa de la presencia: poesía e historia*. Tomo I. Barcelona: Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg.

- Pixley, J. y Boff, C. (1986). *Opción por los pobres*. São Paulo: Paulinas, 2ª ed. [trad. del portugués por Alfonso Ortiz García].
- Sobrino, J. (1993). “De una teología solo de la liberación a una teología del martirio”. En J. Comblin, J. I. González Faus, y J. Sobrino (eds.). *Cambio social y pensamiento cristiano en América latina* (pp. 101-121). Madrid: Trotta.
- Susin, L. C. (Ed.) (2001 [2000]). *El mar se abrió. Treinta años de teología en América Latina*. Maliaño (Cantabria): Sal Terrae [trad. del portugués por Jesús García-Abril].
- Tamayo, J. J. y Bosch, J. (Eds.) (2000). *Panorama de la teología latinoamericana*. Estella (Navarra): Verbo Divino.
- Touraine, A. (2000 [1992]). *Crítica a la modernidad*. México: FCE [trad. del francés por Alberto Luis Bixio].
- von Balthasar, H. U. (2001 [1960]). “Revelación y belleza”. En H. U. von Balthasar, *Verbum Caro. Ensayos Teológicos* (pp. 103-135). Madrid: Encuentro – Cristiandad [trad. del alemán por Andrés Pedro Sánchez Pascual].
- von Balthasar, H. U. (1986 [1961]). *Gloria: 4 Metafísica. Edad Antigua*. Madrid: Encuentro [trad. del alemán por Gonzalo Gironés, revisión: Vincente Martín Pindado].
- von Balthasar, H. U. (1988 [1961]). *Gloria: 5 Metafísica. Edad Moderna*. Madrid: Encuentro [trad. del alemán por Vicente Martín /Felipe Hernández].
- Zambrano, M. (1996). *Filosofía y poesía*. México D. F.: FCE, 4ª ed.
- Zambrano, M. (1997 [1977]). *Claros del bosque*. Barcelona: Seix Barral, 3ª ed.



# Aproximación filosófica a la instrumentalización científica y económica

## Yaáchaykuyaywan ashuykuy umachakuy illaylikaywan lulay yanapaninkunata

Edwin Correa\*

### Resumen

El presente trabajo examina dos conceptos de gran interés en el estudio sistemático de la filosofía: el primero, *la ciencia* concebida en la estructura del cálculo y la deducción organizada. Para el análisis de esta noción se tiene en cuenta las ideas de ciencia de Max Horkheimer, y a partir de ellas se traza el hilo conductor que conecta sus ideas con el entramado científico de la filosofía de la ciencia. El segundo concepto, *la economía*, es analizada a partir de la perspectiva marxista de alienación capitalista, sostenida desde las proporciones de valor de uso y valor de cambio. Es así, como ambos conceptos se abarcan desde su condición instrumental, sosteniendo su carácter complementario, y ejemplificando como estas concepciones han sido determinadas por una agenda social atiborrada de conminaciones instrumentales. A tal propósito, se resaltan diferentes elementos intrínsecos que enlazan a la ciencia con la superfluidad de intereses económicos, políticos y sociales; considerando la apropiación utilitarista y el descuido subyacente de la ciencia al momento de pensar objetivamente la realidad.

### Palabras clave:

Ciencia, verificación, economía, valor de uso, valor de cambio, cosificación.

### Lisichikuu limaykuna:

Sumaayachay, kutipaylikay, illaylikay, lulaypa chanin, kutichinakuyya chanin, manalikanata likachiy.

Recibido: 14 de febrero de 2019

Aceptado: 30 de marzo de 2019

\* Filiación: Universidad de San Buenaventura, Bogotá-Colombia.

### Datos de los autores

Edwin Augusto Correa Cetina. Colombiano. Investigador y docente de filosofía. Magister en Filosofía Contemporánea por la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Correo: [eacorra@academia.usbbog.edu.co](mailto:eacorra@academia.usbbog.edu.co) ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4266-9672>

# Philosophical Approach to Scientific and Economic Instrumentalization

## Abstract

The research examines the concepts of great interest in the systematic study of philosophy: the first, *science* conceived in the structure of calculation and organized deduction. For the analysis of this notion the ideas of science of Max Horkheimer are taken into account and from them the conductor of the thread that connects his ideas with the scientific scientist of the science of science is drawn. The second concept, *the economy*, is analyzed from the Marxist perspective of capitalist alienation, sustained from the proportions of use value and exchange value. Both concepts are studied from an instrumental nuance, with the complementary nature of these notions, and exemplifying how these conceptions have been determined by a social agenda, crammed with instrumental utterances. To this end, it is called three intrinsic elements that link science with the superfluity of economic, political and social interests; considering the utilitarian appropriation and the underlying neglect of science when objectively thinking reality.

## Keywords

Science, verification, economy, use value, exchange value, reification.

# Aproximação filosófica à instrumentalização científica e econômica

## Resumo

O presente trabalho examina dois conceitos de grande interesse no estudo sistemático da filosofia: o primeiro, a ciência concebida na estrutura de cálculo e dedução organizada. Para a análise desta noção são levadas em conta as ideias de ciência de Max Horkheimer e delas se desenha o condutor do fio que liga suas ideias com o tecido científico da filosofia da ciência. O segundo conceito, a economia, é analisado a partir da perspectiva marxista da alienação capitalista, sustentada pelas proporções de valor de uso e valor de troca. Assim, ambos os conceitos são estudados a partir da sua condição instrumental, sustentando seu caráter complementar e exemplificando como essas concepções foram determinadas por uma agenda social repleta de injunções instrumentais. Para tal propósito, salientam diferentes elementos intrínsecos que enlaçam à ciência com a superfluidade dos interesses econômicos, políticos e sociais; considerando a apropriação utilitarista e a negligência subjacente da ciência ao pensar objetivamente a realidade.

## Palavra-chave:

Ciência, verificação, economia, valor de uso, valor de troca, coisificação.

# Introducción

El escudriñamiento constante del hombre por resolver los enigmas de la vida, y el empeño constante por comprender mejor su entorno, lo han conducido por una senda de exploración sapiencial en la que se ha depositado toda su capacidad creativa, especulativa e inventiva. En tiempos modernos el hombre explora el universo cimentado en el saber científico, tratando permanente de explicar la realidad desde una perspectiva muy disímil a la empleada por el hombre primitivo. La diferencia radical entre estos dos *homo-sapiens sapiens*, está en que el primero, busca comprender la realidad desde la sofisticación del método científico; mientras que el segundo estuvo más cercano a malentendidos y deformaciones racionales, todo se debe a la forma especulativa y supersticiosa con la que trató la realidad. En concreto, el hombre del que nos ocuparemos en la primera parte, es el hombre de ciencia, aquel que para explicar objetivamente la realidad debió aprender a clasificar el saber, a deducir hipótesis y a establecer proposiciones que sean demarcadas en hechos experimentales. Todo este proceso desemboca en un cumulo de proposiciones deducidas que, si se constatan con hechos experimentales concretos afianzaría la deducción de una teoría científica. Sin embargo, tal como lo enuncia Bunge no siempre es posible respetar los hechos, pues si pretende un análisis encauzado a la investigación, termina siendo inevitable para el científico arrollar, modificar o destruir el objeto de sus análisis: “El físico atómico perturba el átomo al que desea espiar; el biólogo modifica e incluso puede matar al ser vivo que analiza; el antropólogo empeñado en el estudio de campo de una comunidad provoca en ella ciertas modificaciones” (Bunge, 1995: 22). La ciencia manipula, experimenta, observa y verifica, solo que, en su proceso de demarcación, la verificación termina por evidenciar ciertas anomalías, pues:

La base empírica de la ciencia objetiva, pues, no tiene nada de «absoluta»; la ciencia no está cimentada sobre roca: por el contrario, podríamos decir que la atrevida estructura de sus teorías se eleva sobre un terreno pantanoso, es como un edificio levantado sobre pilotes. Estos se introducen desde arriba en la ciénaga, pero en modo alguno hasta alcanzar ningún basamento natural o «dado»; cuando interrumpimos nuestros intentos de introducirlos hasta un estrato más profundo, ello no se debe a que hayamos topado con terreno firme: paramos simplemente porque nos basta que tengan firmeza suficiente para soportar la estructura, al menos por el momento (Popper, 1980: 116).

Las teorías científicas al ser provisionales, sientan sus bases sobre terrenos aparentemente firmes; de ahí la necesidad de falsar cualquier enunciado científico hasta conseguir el más consistentemente posible. Por eso, la importancia de una hipótesis especulativa que trace el camino de la investigación, aunque a veces los resultados de la observación bastan por sí mismos para refutar la hipótesis, al respecto Kuhn afirma: “Con frecuencia el descubrimiento que se produce, no corresponde absolutamente al anticipado por las hipótesis especulativas y de tanteo. Sólo cuando el experimento y la teoría de tanteo se articulan de tal modo que coincidan, surge el descubrimiento” (1971: 106). De ahí la importancia de un investigador objetivo que aplique efectivamente el método experimental. Sin embargo la objetividad se desvanece cuando los resultados se dispersan ante las anomalías que presentan las teorías, ante este panorama, científicos inescrupulosos, se niegan a replantear sus observaciones y prefieren formular hipótesis auxiliares o hipótesis *ad hoc*<sup>1</sup> para intentar contrarrestar la falsación del enunciado formulado.

1 Cuando los científicos se enfrentan a las anomalías de su teoría: “Inventarán numerosas articulaciones y modificaciones *ad hoc* de su teoría para eliminar cualquier conflicto aparente” (Kuhn, 1971: 129).

De este modo, en la primera parte, se toman las ideas de ciencia de Horkheimer y se establecen como hilo conductor, para colocarlas en contexto con otras perspectivas científicas, pero no sin antes hacer un breve presupuesto científico-social conducido de la mano de Horkheimer.

En la segunda parte, se analiza el problema de la instrumentalización económica-mercantil, desde los conceptos marxistas de valor de uso y valor de cambio, describiendo así, la permutación capitalista de estos conceptos y su impacto social en la vida del sujeto. Con ello se pretende evidenciar como el hombre es despojado de su humanidad por causa de la productividad capitalista, y así termina siendo convertido en un objeto mercantil útil y rentable. Finalmente, en una tercera parte, desde un contexto histórico se hace una aproximación a la forma como la ciencia y la economía se integran para impulsar intereses sociales y productivos.

Para lograr, el total de este desarrollo se parte de pensar como la ciencia y la economía ha sido desprovistas de su objetividad para desplegar prácticas instrumentales, responsables de la configuración histórica de la humanidad. Ahora bien, para abordar el concepto de ciencia, se hace uso de las ideas filosóficas de Horkheimer, teniendo en cuenta que sus referencias sobre este concepto, pueden proveer excelentes puntos de convergencia frente a los enunciados científicos de la filosofía de la ciencia. Ahora bien, con relación a la noción de economía, Marx es el punto de partida, pues sus ideas colocan en contexto a los pensadores de la escuela de Frankfurt como actualizadores de las teorías marxistas: de valor de uso y valor de cambio. Analizando allí el proceso de transmutación mercantil y el problema de cosificación laboral humana.

## Una breve contextualización de la mano de Horkheimer

En la sociedad contemporánea capitalista, el aparato social esta sostenido por la economía, siendo esta la que define la agenda de las investigaciones científicas. Esto permite entender que la función social de la ciencia, a saber: es perpetuar las relaciones sociales de producción (Mutton, 2013: 223). Para Horkheimer, estas relaciones han sido resultado de un cumulo prácticas sociales que osaron entrometerse dentro la medula social para desplegar la transformación humana. Tales prácticas son perceptibles dentro de cualquier lugar, en especial donde operan los avances científicos, técnicos, tecnológicos y productivos. Todo ello no es repentino, es consecuencia del saber acumulado y de los procesos de vida social que se ha desarrollado a lo largo de milenios (Horkheimer, 1937: 233). Dicho progreso se encuentra sujeto a las relaciones del hombre con el trabajo, el saber científico y los medios de producción; combinados trazan el contenido de las relaciones humanas y determinan la colectividad con la intención teórica de optimizarla.

No obstante, son los pragmatistas y positivistas, los primeros en afirmar que los descubrimientos y saberes de la ciencia han tenido mayor impacto y relevancia en los procesos de cambio social, y consideran que la intención del saber científico es determinar históricamente la sociedad para optimizarla. Por eso, pragmatistas como Jhon Dewey, afirman que las innovaciones científicas originan cambios dirigidos hacia a un mejor orden social (Horkheimer, 1937: 101).

Sin embargo, Horkheimer declaró errada dicha afirmación, considera que la riqueza del saber científico no ha potencializado las verdaderas necesidades humanas, y si, por el contrario, se desaprovecha fuera de ellas. Para ilustrar lo anterior, Horkheimer describe a la segunda guerra mundial como un evento histórico que contextualizó una idea opuesta a la de mejoramiento social. Esta idea expresa como el método científico puede ser utilizada para algo diferente al progreso:

Jamás se imaginaria uno que enemigos de la humanidad como Hitler puedan tener realmente gran confianza en métodos científicos, o que el Ministerio de Propaganda alemán recurriera consecuentemente a la experimentación controlada al investigar todos los valores en lo que afecta a sus causa y consecuencias. Al igual que toda fe establecida, también la ciencia puede ser utilizada al servicio de las fuerzas sociales más diabólicas (Horkheimer, 2002: 99).

Esta declaración manifiesta algo diferente: el método científico puede ser empleado, ya bien sea, para elaboradas intenciones progresistas, o para las más despiadadas perversidades humanas. Este contexto, le permite a Horkheimer proponer al pensamiento filosófico como una alternativa capaz de repensar los hechos científicos desde una perspectiva crítica y negativa (, 1937: 107). Según Horkheimer, el pensamiento crítico puede hacerle frente a cualquier dogmatismo que intente justificar conceptos superfluos. Si se revisara a profundidad el dogma positivista, encontraríamos un terreno donde se defiende con embozo la superficialidad de cuantiosas proposiciones científicas: al fin al cabo, son los positivistas, los que por un lado hacen uso métodos candorosos para consentir la validez de resultados falaces, y por otro lado, denuncian a quienes hacen buen uso del método (Horkheimer, 1937: 107).

En vista de tal situación, al pensamiento filosófico se le debe encargar la tarea de fecundar una teoría crítica de la sociedad que sea capaz de comprender los diversos hechos científicos, y al mismo tiempo ser capaz de aislar las pretensiosas fijaciones dogmáticas: “La filosofía tiene que formular el concepto de ciencia de un modo tal que exprese las resistencias contra la amenaza de recaída en la mitología y en el delirio y que conecte con las exigencias la praxis existente” (Horkheimer, 2002: 104).

Por eso, una ciencia que no reflexione sus hallazgos corre el riesgo de perder autoridad absoluta; pues la verdad no solo se construye sobre juicios fehacientes: “la ciencia tiene que ser justificada como principio espiritual y no puede ser simplemente deducida a partir de métodos empíricos para luego pasar a verse absolutizada como verdad, sobre la base de criterios dogmáticos orientados a tener éxito científico” (Horkheimer, 2002: 104).

En este sentido, resulta importante señalar que uno de los roles esenciales de la filosofía es conducir al ser humano y a la ciencia, por la trayectoria de la comprensión objetiva de sus propias prácticas. Horkheimer tiene la intención de hacer notar en la filosofía su carácter racional retrospectivo, subrayando la importancia, de aquella pretérita etapa de la racionalidad que, una vez aspiró a los más supremos fines que encauzaron la comprensión vital de la praxis humana.

## Formalización de la racionalidad científica

Horkheimer, entiende por teoría a la acumulación del saber en forma tal que este se vuelva utilizable para caracterizar los hechos de la manera más acabada posible. Para el pensador alemán, una exitosa caracterización y validez de los hechos es posible cuando una teoría científica hace que sus proposiciones deducidas concuerden con eventos concretos. Horkheimer,

también advierte que, si aparecen resultados opuestos entre lo experimentado y la teoría, la teoría deberá re-examinarse una y otra vez, y estar dispuesto a modificarla, solo sí en la verificación aparecen ambigüedades: “Si aparecen contradicciones entre experiencia y teoría, deberá revisarse una y otra. O se ha observado mal, o en los principios teóricos hay algo que no marcha” (1937: 223). Lo que significa que, aunque una teoría se halla fijado como principio que ratifica cierto fenómeno; esto no implica que a póstumo ésta pueda ser desmentida al corroborarse con nuevos hechos: “De ahí que, en relación con los hechos, la teoría sea siempre una hipótesis” (Horkheimer, 1937: 223).

De acuerdo con Horkheimer, el método utilizado en una investigación puede estar sujeto a errores. Los errores reclaman repensar las teorías y conducir las por un nuevo rumbo. Precisamente ese nuevo trayecto es lo que lleva a repensar la teoría, pero primero se debe repensar como hipótesis, la razón está, en que estas son proposiciones parciales que necesitan validarse o negarse en la comprobación. En esta circunstancia, *la teoría como hipótesis* demuestra que la investigación es una herramienta inacabada que debe ser renovada constantemente, pues:

Una hipótesis, un sistema teórico o lo que se quiera—, se extraen conclusiones de ella por medio de una deducción lógica; estas conclusiones se comparan entre sí y con otros enunciados pertinentes, con objeto de hallar las relaciones lógicas (tales como equivalencia, deductibilidad, compatibilidad o incompatibilidad, etc.) que existan entre ellas (Popper, 1980: 32).

En ello, concuerda Horkheimer con Popper, pues ambos consideran que de la hipótesis se extraen consecuencias o predicciones que puede ser contrastadas en la experiencia, solo que para Popper esto es no es tan simple, puesto que la hipótesis debe pasar por un riguroso filtro de falsación, el cual consiste en criticar o rechazar todo enunciado científico posible. Sin embargo, Popper resalta que siempre es posible eludir la falsación cuando se formula de manera auxiliar una *hipótesis ad hoc*. Pues, cuando una teoría es rechazada por su asimetría se intenta con dicha hipótesis salvar la teoría refutada. Dice Popper: “mediante la introducción *ad hoc* de una hipótesis auxiliar o por cambio *ad hoc* de una definición; se puede, incluso, sin caer en incoherencia lógica, adoptar la posición de negarse a admitir cualquier experiencia falsadora” (1980: 41).

El propósito de dicha hipótesis es intentar hacer solida la teoría y dificultar el método de falsación, pues al blindarla: “Los científicos desean que sus teorías sean respetables y merecedoras del título «ciencia»” (Lakatos, 1989: 32). Y una vez alcanzado tal propósito, el deseo por parte del investigador es que su teoría haga parte de aquella repisa del saber, para así integrarlo al gran aparato conceptual que clasifica, deduce, compara y comprueba:

El aparato conceptual para la determinación de la naturaleza inerte sirve para clasificar la naturaleza viva, y una vez que se ha aprendido el manejo de ese aparato, es decir las reglas de deducción, el sistema de signos, el procedimiento de comparación de las proposiciones deducidas con los hechos comprobados, es posible servirse de él en cualquier momento (Horkheimer, 1937: 223-224).

Esto implica, que quien conoce y sabe operar el material conceptual puede aprovechar el saber para implementarlo tanto en el campo de los objetos como el de los seres vivos. Sin embargo, todo aparato conceptual tiene su núcleo en la derivación de proposiciones que se

encuentran en muchas circunstancias enlazadas unas a otras<sup>2</sup>. Este encadenamiento sistemático de proposiciones sirve para deducir armónicamente un sistema teórico compacto al que se denominará: *ciencia*<sup>3</sup>.

Efectivamente, la ciencia se deriva de formulaciones teóricas, de proposiciones que se enlazan unas a otras, de la exclusión de todo lo que no coincida con el fenómeno, de concordar las proposiciones deducidas con hechos reales, y de validar la teoría al instante de la comprobación, pues: “en el campo de las ciencias empíricas construye hipótesis — o sistemas de teorías— y las contrasta con la experiencia por medio de observaciones y experimentos” (Popper, 1980: 27). Esto corresponde a un colosal esfuerzo científico que intenta dar garantía de un conocimiento empírico veraz<sup>4</sup>.

Dicha pretensión, es posible cuando la ciencia ha desarrollado un método eficaz, capaz de concebir conocimiento objetivo. Sin embargo, explica Lakatos, que el nacimiento de la ciencia ha dependido de la época y de las necesidades del contexto, por ejemplo, en el siglo XVII: “cuando nació la ciencia, incumbía a Dios, al Diablo, al Cielo y al Infierno. Si las conjeturas de una persona eran erróneas en temas relativos a la divinidad, la consecuencia del error era la condenación eterna” (Lakatos, 1989: 11). Según Lakatos, en este siglo, el conocimiento proveniente de Dios, no podía ser reprochado y mucho menos incorrecto, por ello, los postulados de la teología eran innegables. Sin embargo, en la Ilustración, este paradigma cambia, puesto que se considera que: “No existe una teología científica y por ello no existe un conocimiento teológico [...] La ciencia tenía que conseguir aquella certeza que no había conseguido la teología. El conocimiento sólo puede versar sobre la Naturaleza.” (Lakatos, 1989: 11). De ahí que, el mundo físico se convierta en la única fuente de experimentación científica, pues: “a un científico no se le podían permitir las conjeturas; tenía que probar con los hechos cada frase que pronunciara” (Lakatos, 1989: 11). La experimentación cobra inmensa importancia en el mundo científico, de ahí que el éxito de la práctica experimental, este en identificar las proposiciones con fenómenos de la naturaleza. Esta identificación entre proposiciones y hechos, llamo la atención del pragmatismo. Pues un representante de esta corriente, como Peirce, presupone que el gran éxito de la ciencia habita en aplicar el método experimental en todo fenómeno observable. Visto de esta forma, se puede afirmar que el interés está centrado en la obtención de resultados útiles y en la capacidad de calcular y pronosticar acontecimientos: al fin y al cabo, esta corriente considera que el objetivo de la ciencia está en predecir hechos y conseguir resultados útiles (Horkheimer, 1937: 230). De ello se concluye que, para la ciencia cuenta solamente una clase de experiencia: el experimento. Por eso, al integrar el campo teórico a la experimentación, consigue que juntos compacten la fundamentación de la investigación or-

2 Horkheimer explica el encadenamiento de proposiciones tomando la tercera máxima del método científico de Descartes: “Descartes enuncia la decisión de «conducir ordenadamente mis pensamientos, es decir, comenzar por los objetos más simples y más fáciles de conocer, y poco a poco, gradualmente, por así decir, ascender hasta el conocimiento de los más complejos, con lo cual yo supongo un orden también en aquellos que no se suceden unos a otros de un modo natural». La deducción, tal como se la usa en las matemáticas, sería aplicable a la totalidad de las ciencias. El orden del mundo se abre a una conexión deductiva de pensamientos” (Horkheimer, 1937:224).

3 “Ciencia es «cierto universo de proposiciones que surge de modo constante de la actividad teórica, y en cuyo orden sistemático un cierto universo de objetos alcanza su determinación». El que todas las partes, sin excepción y sin contradicciones, estén encadenadas las unas con las otras, es la exigencia básica que debe cumplir cualquier sistema teórico. La armonía de las partes, que excluye toda contradicción, así como la ausencia de componentes superfluos, puramente dogmáticos, que nada tiene que ver con los fenómenos observables” (Horkheimer, 1937: 225).

4 “La nueva razón, que debe servir de garantía de no volver a equivocarse, admitirá sólo lo que sea evidente y cierto como la mejor fórmula para no recaer en el error. Así, se convierte en una razón mecánica, que al instalarse en el nivel formal del pensamiento propio de las ciencias formales, se convertirá, como ellas, en algo meramente instrumental” (Ávila, 2010: 169).

ganizada: "Su orgullo radica en pensarlo todo tal como es pensado en el laboratorio, es decir, como una cuestión de experimentación" (Horkheimer, 2002: 79).

Lakatos, lo expresaba de otra forma, cuando afirmaba que la mentalidad científica quiere tomar los mismos rasgos de teología infalible. Es decir, el científico o el pragmático suponen que el método experimental es tan preciso y seguro, que no deja margen a la duda; y que este por sí solo, es capaz de ofrecer respuestas concretas a incógnitas complejas. Aquí yace el gran error, Popper sabe que la ciencia utiliza un principio de verificación débil que consiste en suponer que, si un grupo de enunciados análogos individuales han sido corroborados, entonces, automáticamente el enunciado general queda demostrado. Según Popper, este principio de verificación tiene dos errores. El primero, es que los enunciados singulares difícilmente son verificables, debido a que contienen conceptos universales. El segundo, es que el paso de los enunciados singulares al enunciado general se fundamenta en la inducción, la cual es completamente inconsistente. Así lo demuestra Popper a partir del siguiente ejemplo: "cualquiera que sea el número de ejemplares de cisnes blancos que hayamos observado, no está justificada la conclusión de que *todos* los cisnes sean blancos" (1980: 27). Esto quiere decir, que no interesa si se aporta un excesivo número muestras singulares, pues la conclusión general obtenida corre el riesgo de ser inválida a póstumo<sup>5</sup>.

En este sentido, la seguridad y la ratificación de la teoría pierde validez, y mucho más, si se piensa que *el sentido científico del enunciado es dado solo cuando la experiencia demuestra verdad*. A esto es a lo que los neo-positivistas han llamado verificacionismo fuerte. Popper piensa que, al ser los enunciados científicos universales, ante una hipótesis científica como: *todos los metales transmiten el calor*, su verificación, se convierte en una empresa irrealizable, debido a que debería corroborarse uno por uno todos los casos posibles. De ahí que la ciencia actual intente escapar a la crítica popperiana, hoy si se dice que:

Todos los trozos de hierro se dilatan con el calor", y a fortiori, "todos los metales se dilatan con el calor", son hipótesis científicas: son puntos de partida de raciocinios y, por ser generales, sólo pueden ser confirmados poniendo a prueba sus consecuencias particulares, esto es, probando enunciados referentes a muestras específicas de metal. (Bunge, 1995: 60).

Los positivistas al estar afianzados al método experimental excluyen toda clase de pensamiento que no de plena satisfacción al procedimiento organizado de la ciencia (Horkheimer, 2002: 99). Según Horkheimer, lo anterior permitió que se avistara a la ciencia moderna como aquella que contempla la realidad en un mundo de hechos y cosas. Por eso, los positivistas, en similitud con los pragmatistas, piensan que la ciencia moderna se reduce a la comprobación de enunciados a partir de objetos experimentales. Esto resalta, en el positivismo el afán de la demostración científica a partir del prioritario procedimiento de observación de fenómenos. Insinuando así, un problema, donde precisamente la observación parece ser suficiencia de veracidad: "Si se reclama una justificación, si alguien pregunta por qué es la observación la garantía adecuada de la verdad, entonces los positivistas apelan de nuevo, y eso es todo, a la observación" (Horkheimer, 2002: 79). Ellos colocan fe ciega en este recurso, y piensan que de tal se deriva el contenido científico: el error que cometen, es no detener el trabajo investigativo con el fin de reflexionar el conocimiento obtenido, y así, ambicionar autenticarlo directamente con la experimentación.

<sup>5</sup> Popper piensa que la ciencia debe encauzarse a través de un método hipotético-deductivo. Él sabe bien que, el uso del método inductivo en la ciencia ha desplegado graves errores científicos; esto lo aprendió bien de Hume, cuando éste detectó, la inconsistencia lógica de este método, basada en creer que un grupo de datos singulares verdaderos aportan una conclusión general verdadera.

Este error, lo detecta tanto Horkheimer y Popper, al poner en evidencia, que todo aquel que emplee el método inductivista (positivistas-pragmatistas) cometen el error de creer que la observación es el punto de partida y soporte de la teoría científica, pues para conocer cómo se producen los hechos debe ser la teoría la que determine la observación y no opuestamente como lo piensa el inductivista. Popper sabe que este error puede ser subsanado cuando se emplea un método hipotético-deductivo que deje de lado las casualidades, y que permita identificar un problema, formular hipótesis, deducir predicciones, contrastarlas (falsación) y aceptar provisionalmente los enunciados científicos corroborados. Por tanto, todo científico debe tener la obligación de contrastar y repetir múltiples veces las observaciones: “Sólo merced a tales repeticiones podemos convencernos de que no nos encontramos con una mera «coincidencia» aislada, sino con acontecimientos que, debido a su regularidad y reproductibilidad, son, en principio, contrastables intersubjetivamente” (Popper, 1980: 40). A este principio de contrastación repetida, Lakatos lo resalta como un paso imprescindible dentro del falsacionismo metodológico de Popper, su base, esta sostenida en la corroboración permanente, esto obliga a re-examinar reiteradas veces el fenómeno observado, hasta tal punto que puede suplirse el estado de corroboración previo:

Una evaluación corroboradora realizada posteriormente... puede sustituir un grado positivo de corroboración por otro negativo, pero no *viceversa*». Esta es la explicación del falsacionista metodológico acerca de cómo salir de una vía muerta: «Siempre es la experimentación la que nos salva de seguir un camino que no conduce a ninguna parte» (Lakatos, 1989: 37).

En contravía a esta postura falsacionista, el positivismo se rehúsa a corroborar repetidas veces sus propios principios, ignorando así, la contradicción que ellos mismos pueden entrañar, conduciéndolos a omitir las reflexiones críticas sobre las preguntas esenciales y sobre los resultados de su método.<sup>6</sup> Lo anterior demuestra que el objetivo mismo del positivismo está dispuesto en el dominio de la realidad, y de ningún modo en criticarla. En estos términos, se contempla que, tanto el positivismo como el pragmatismo, son filosofías que aportan una idea, un concepto o una teoría al servicio de un esquema o plan para la acción: la verdad para estas corrientes se concibe en alcanzar con éxito una idea (Horkheimer, 2002: 75).

En dicho esquema, el científico cataloga datos y objetos, ordenándolos dentro de los parámetros del método investigativo, por esta razón: “el científico debe clasificar hechos en categorías conceptuales y disponerlos de tal manera, que él mismo y todos quienes tengan que servirse de ellos puedan dominar un campo táctico lo más amplio posible” (Horkheimer, 1937: 230). Sin embargo, cuando el científico acude a las hipótesis *ad hoc* para salvar sus teorías, lo hace en un intento de reparar su propio edificio teórico experimental, buscando que éste sea inderrumbable ante cualquier refutación. En ciertas ocasiones puede pasar que estos remiendos conceptuales debiliten poco a poco los cimientos hasta colapsar. Pues, bajo una postura convencionalista se cree que:

---

6 “Los positivistas ignoraron la forma como el mundo axiológico del investigador afectaba su objetividad, para ellos la objetividad estaba garantizada. Razón por la cual no se preocuparon por los aspectos ideológicos envueltos en el conocimiento, sino por su utilidad para someter y controlar determinados elementos de la realidad social. Ahora bien, la teoría crítica señala que tal objetividad no existe, pues todo conocimiento está impregnado de ideología por el fin que persigue. Por ésta razón, si el interés del científico es dar cuenta de la realidad, sin pretender buscar las causas que generan los graves problemas sociales y sin hacer nada por cambiarlos es conservador y no ético, al contrario, sería ético y liberador, por lo que siempre tendrá un interés bien para someter o bien para liberar. De allí que los teóricos críticos consideren que la teoría positivista está enmarcada dentro de la razón instrumental, es decir, una racionalidad que constriñe al hombre y que procura el perfeccionamiento de los medios para la consecución de fines determinados por el sistema, que no es otro que el mantenimiento y acrecentamiento de su poder” (Paredes, 2007: 31).

Ninguna teoría física se derrumba nunca por el peso de las «refutaciones», pero pretende que, sin embargo, puede hundirse por el peso de las «reparaciones constantes y complejos refuerzos», cuando ya las «columnas comidas por los gusanos» no pueden sostener el ruinoso edificio (Dunhem citado en Lakatos, 1989: 34).

Cuando el científico actúa de esta forma lo hace porque debe responder a las presiones de unos intereses sociales específicos: “el científico y su ciencia están sujetos al aparato social; sus logros son un momento de la autoconservación, de la constante reproducción de lo establecido, sea lo que fuere lo que cada uno entienda por ello” (Horkheimer, 1937: 230).

## Racionalidad económica instrumental: el valor de uso y valor de cambio

La ciencia al estar conexas y al servicio del aparato social, se supedita y se determina a un momento histórico concreto. En la era contemporánea, la ciencia y sus aplicaciones tecnológicas favorecieron la aparición de una sociedad industrial que potencializó la producción de mercancías a gran escala. Precisamente, esta producción de bienes con su respectiva aglomeración y variedad impulsó la riqueza de los burgueses. En tiempos actuales, la producción ya no responde a sus fines originales, esto se debe a que las necesidades vitales fueron desviadas hacia necesidades materiales superfluas, desviando la verdadera intención productiva. Por tanto, la cuestión aquí, es resaltar en dos momentos, el concepto de mercancía como motor de la sociedad capitalista: I.) El primer momento, evidenciará la concepción marxista de valor de uso y valor de cambio II.) El segundo momento, parte de la permutación de los valores de la mercancía en tiempos de la industria cultural.

- I.) Para empezar, la mercancía, según Marx puede tener dos clases de valores: a) Valor de uso, b) Valor de cambio.
  - a) El valor de uso se caracteriza por la utilidad que el individuo hace de una cosa, es decir, cuando el objeto sirve a la satisfacción de necesidades individuales o sociales, sea alimentación, vestuario, vivienda, etc. Entonces, resulta que las cosas solo tienen valía cuando se descubre su utilidad: en un sentido más complejo, si un individuo descubrió que la propiedad del imán es atraer metales, solo este hallazgo es útil cuando el científico descubre y comprende la polaridad magnética (Marx, 2010: 44). Es de resaltar que valor de uso fue teñido de cualidades cosificadoras, pues si de la fuerza de trabajo del hombre se trata, esta se convierte en una mercancía que sirve para elevar la producción de otra mercancía:

El carácter objetivo específico del trabajo como mercancía, su «valor de uso» (su capacidad de suministrar un plus producto), que, como todo valor de uso, desaparece sin dejar huella en las categorías capitalistas y cuantitativas de intercambio, despierta en ese conocimiento y por él a la realidad social (Lukács, 1971: 193).

Para ilustrar lo que Lukács pretende expresar, es simple si nos situamos en pleno siglo XX. Época en la que Marcuse habla de una creciente productividad de trabajo que, apuesta a la centralización del consumo excedente, capaz de integrar las necesidades básicas con necesidades falsas. Esta integración se realiza cuando el sistema productivo seduce al sujeto con la promesa de una vida cómoda y opulenta. Una vez sumergido

en dicha comodidad, el sentido original del valor de uso fenece: “En tanto que este sistema prevalece, reduce el valor de uso de la libertad; no hay razón para insistir en la autodeterminación, si la vida administrada es la vida más cómoda e incluso la «buena vida»” (Marcuse, 1993: 80). Nótese, que Marx expone un valor de uso material, mientras Marcuse va más allá y deriva una consecuencia moral de este valor. Ello se debe a la fortuita instrumentalización contemporánea del valor de uso, pues en una sociedad productiva, los individuos se sienten conformes de la forma como el sistema ha administrado sus vidas. Allí, el valor del uso de la libertad termina siendo sacrificado para el predominio de prácticas protervas.

- b) El valor de cambio, según Marx, se presenta bajo una proporción cuantitativa, proporción en que se intercambian valores de uso de una clase, por valores de uso de otra. Por ejemplo: “suponemos que 1 chaqueta vale el doble de 10 lienzos. Recordemos, pues, que si una chaqueta vale el doble que 10 varas de lienzo, la magnitud de valor de 20 varas de lienzo será igual a la de una chaqueta” (Marx, 2010: 53). Así pues, el valor de cambio, es el modo como a un producto se le atribuye una cuantía frente al valor de una mercancía dispar.<sup>7</sup>

De este modo, el producto obtiene su valor de mercancía solo cuando existe el valor de cambio con relación a otros productos. Aunque, debe advertirse que el proceso de intercambiar ciertos productos por otros, fue viable solo en la etapa feudal y pre-capitalista. Pues en la última fase: la capitalista; se favorece la aparición del dinero y la vertiginosa adquisición de mercancías. Siendo este proceso altamente conveniente para el productor, pues al elaborar la mercancía, la convierte en dinero, y luego, con la ganancia obtenida, se manufactura nuevamente el producto. De esta forma, el dinero marca el principio del proceso y el final del mismo. Por eso, quien compra un artículo, es porque éste representa valor uso para sí, que sumado con la transferencia comercial (valor de cambio), transforma al artículo en mercancía:

Quien, con su producto, satisface su propia necesidad, indudablemente crea un valor de uso, pero no una mercancía. Para producir una mercancía, no sólo debe producir valor de uso, sino valores de uso para otros, valores de uso sociales. Y no sólo, en rigor, para otros. El campesino medieval producía para el señor feudal el trigo del tributo, y para el cura el del diezmo. Pero ni el trigo del tributo ni el del diezmo se convertían en mercancías por el hecho de ser producidos para otros. Para transformarse en mercancía, el producto ha de transferirse a través del intercambio a quien se sirve de él como valor de uso. (Marx, 2010: 50).

Dentro de este contexto, Marx advierte una particularidad, cuando se produce una cosa para el propio consumo, aquí se determina solo el valor de uso más no su valor de cambio. Por eso para que exista este último, se necesita que el insumo tenga valor comercial, es decir, que haya un intercambio del producto por dinero; solo de esta forma se graba sobre el producto el valor de cambio.

<sup>7</sup> “Determinada mercancía, por ejemplo, un *quarter* de trigo, se cambia por  $x$  betún o por  $y$  seda o por  $z$  oro, etc., en suma, por otras mercancías, en las *proporciones más diversas*. El trigo, pues, tiene múltiples valores de cambio, en vez de uno solo. Pero como  $x$  betún, y del mismo modo  $y$  seda o  $z$  oro, etc., es el valor de cambio de un *quarter* de trigo, forzosamente  $x$  betún,  $y$  seda,  $z$  oro, etcétera, tienen que ser valores de cambio sustituibles entre sí o de igual magnitud. De donde se desprende, primero, que los valores de cambio vigentes de la misma mercancía expresan un algo que es igual” (Marx, 2010: 45).

En resumen: se resalta que tanto el valor de uso como el valor de cambio no son exclusivos de la fuerza de trabajo o producto de una síntesis mercantil, de ellos se desprende otras modalidades que a veces se posan en circunstancias superfluas. Ello no deja de lado las múltiples formas cosificadoras e insensibles que, en muchos casos son imperceptibles, dice Lukács:

Aunque los medios de selección social de tales facultades y su valor de cambio material y «moral» sean fundamentalmente diferentes de los de la fuerza de trabajo (no se debe olvidar tampoco la gran serie de eslabones intermedios, de transiciones insensibles), el fenómeno fundamental sigue siendo el mismo. (1971: 125).

Los eslabones intermedios que referencia Lukács, son precisamente esas otras formas que han sido desprovistas de sentido. En el ámbito cultural, por ejemplo, en tiempos modernos, los museos como coleccionistas de cultura, ofrecen solo un valor de uso expositivo de la obra, pero sin un valor de cambio. Por esta razón, no son mercancía y eso no significa que la obra esté dispuesta a despojar al sujeto de la insensibilidad y la alienación. Pues, el sujeto del presente, difícilmente es impactado por el lenguaje develador de la obra. De este modo, la conciencia es declinada ante la manipulación y perpetuación del pensamiento conformista.

Marcuse resalta adecuadamente este escenario, lo sabe muy bien, pues en la sociedad industrial avanzada, los individuos demuestran estar conformes con los bienes y servicios que el sistema proporciona, entonces: “¿por qué han de insistir en instituciones, diferentes para una producción diferente de bienes y servicios diferentes?” (Marcuse, 1993: 80). Cuando Marcuse dice que el valor de uso de la libertad ha sido anulado, es porque el valor de uso mental también lo fue, la administración social le ha ahorrado al sujeto la necesidad de pensar, y allí un valor de uso moral como el de la libertad se desploma, la razón es que: “los individuos están precondicionados de tal modo que los bienes que producen satisfacción también incluyen pensamientos, sentimientos, aspiraciones, ¿por qué han de querer pensar, sentir e imaginar por sí mismos?” (Marcuse, 1993: 80).

II) El valor de uso y el valor de cambio, igualmente son analizados por Horkheimer y Adorno en la obra *Dialéctica de la Ilustración*, precisamente en el capítulo dedicado a la Industria Cultural, los pensadores alemanes estudian como el valor de uso de los bienes culturales es empujado y relegado a valor de cambio. Para Horkheimer y Adorno, el giro es notable, ya que, es observable como en tiempos actuales el valor de uso de una obra de arte, dimite de la contemplación y denuncia para pasar a ser una simple mercancía solaz y opulenta. Esta transmutación está determinada por un proceso industrial que substrajo la vitalidad y objetividad de la obra cultural para transformarla en una mercancía que fenece en la futilidad venal:

El arte es una especie de mercancía, preparada, registrada, asimilada a la producción industrial, adquirible y fungible; pero esta especie de mercancía, que vivía del hecho de ser vendida y de ser, sin embargo, esencialmente invendible, se convierte hipócritamente en lo invendible de verdad, tan pronto como el negocio no sólo es su intención sino su mismo principio. (Horkheimer y Adorno, 1994: 203).

Según Horkheimer, este fenómeno superpone los fines instrumentales antes que la necesidad de verdades objetivas. Tiempo atrás la obra de arte anhelaba decirle al espectador como es el mundo, pero su neutralización fue llevada a cabo. Dice Horkheimer: una obra como la Heroica de Beethoven ya no transmite un significado objetivo, hoy quien la escucha, lo hace bajo el contexto que ilustra observaciones del comentarista de un programa de entretenimiento (, 2002: 73).

Ahora bien, ante la pregunta: ¿Hacia dónde han sido desviados los fines originales de la obra musical? Marcuse, conviene un factor importante: “La música del espíritu es también la música del vendedor. Cuenta el valor de cambio, no el valor de verdad. En él se centra la racionalidad del statu quo y toda racionalidad ajena se inclina ante él” (1993: 87). Esta afirmación resalta que, cualquier obra artística en tiempos modernos, al ser tasada dentro del parámetro de valor cambio, provoca que una mera avenencia mercantil liquide el contenido de realidad veraz, desviando así, el valor de uso esencial de las cosas.

## El trabajo como mercancía

El trabajo se entiende como un *medio de subsistencia*;<sup>8</sup> con él, el hombre vende su fuerza de trabajo para suplir sus necesidades, al hacerlo, termina rotulándose a sí mismo como un instrumento mercantil. Ahora bien, de aquí se desplegará el horizonte por donde transita el trabajo que acaece como mercancía, lo que significaría que la manera de proporcionarle un valor, sería igual a la de cualquier otro producto. Sin embargo, también a ello se suma el tiempo utilizado en la producción, más el trabajo social efectuado en su elaboración: “el valor de la fuerza de trabajo, al igual que el de toda otra mercancía, se determina por el *tiempo de trabajo necesario* para la producción, y por tanto también para la reproducción, de ese artículo específico” (Marx, 2010: 207). No obstante, la reproducción del artículo está trazada por la reproducción de la fuerza de trabajo, y esta al mismo tiempo determinada por la reproducción ideológica, Althusser advierte este fenómeno cuando dice:

la condición sine qua non de la reproducción de la fuerza de trabajo no solo radica en la reproducción de su calificación sino también en la reproducción de su sometimiento a la ideología dominante, o de la práctica de esta ideología, debiéndose especificar que “no basta decir: no solamente sino también”, pues la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo se asegura en y bajo las formas del sometimiento ideológico, con lo que reconocemos la presencia eficaz de una nueva realidad: la ideología. (Althusser, 2003: 15).

El proceso de reproducción de la fuerza de trabajo va acompañado de dos agentes intervinientes: *capitalista* y *obrero*. El primero se encarga de aportar la infraestructura, medios de producción y fuerzas de trabajo, y el segundo destina su fuerza de trabajo a la consumación del producto. En rigor se puede afirmar que la naturaleza enajenante de este proceso laboral permanece siendo la misma; el obrero trabaja para el capitalista, en vez de hacerlo para sí mismo.

A fin de documentar esta intrínseca relación entre *capitalista* y *obrero*, Marx apela a dos estrictos momentos: a) Vigilancia permanente sobre el oficio del obrero. b) La fuerza de trabajo del obrero como propiedad del capitalista.

- a) Según Marx, en este primer momento, el capitalista cuida que el trabajo efectuado se lleve bajo sus propios parámetros, es decir, que los medios de producción se ajusten al fin asignado, evitando que la materia prima se desperdicie y que los instrumentos de trabajo se desgasten, según el uso del trabajo, “a medida que el aparato de producción se va haciendo más im-

8 “Diariamente se consume una parte de los medios de subsistencia —por ejemplo alimentos, combustibles, etc. Y es necesario renovarlos diariamente. Otros medios de subsistencia, como la vestimenta, el mobiliario, etc., se consumen en lapsos más prolongados, por lo cual hay que reponerlos en espacios de tiempo más largos. Las mercancías de un tipo deben comprarse o pagarse diariamente, otras semanalmente, o cada trimestre, etc. Pero sea cual fuere el modo en que la suma de estos gastos se distribuya, por ejemplo, a lo largo de un año, es necesario cubrirla día a día con el ingreso resultado de la fuerza de trabajo” (Marx, 2010: 209).

portante y más complejo, a medida que aumentan el número de los obreros y la división del trabajo, las tareas de control se hacen más necesarias y más difíciles” (Foucault, 2002: 162).

- b) En el segundo momento, se evidencia la manera como el capitalista paga por el valor diario de la fuerza de trabajo del obrero. Durante la jornada de trabajo, el menestral es propiedad del capitalista, debido a que éste compra su fuerza de trabajo como cualquier otro artículo del mercado. Todo esto indica que cuando el obrero pacta su alquiler con el capitalista, su fuerza de trabajo ya no le pertenece. Desde este punto de vista, el obrero se traduce en una mercancía consumible que, solo es substancial si funciona con los medios de producción correspondientes. A partir de lo anterior, Marx referencia un dato interesante: el capitalista compra la fuerza de trabajo del obrero para incorporar fermento vivo a los elementos muertos que componen el producto (, 2010: 225). Esto condujo al filósofo a enunciar *dos razones* por las cuales la fuerza de trabajo es altamente significativa para el burgués: la *primera razón*, el capitalista quiere producir un valor de uso que tenga valor de cambio, un artículo destinado a la venta, en otras palabras, una mercancía. La *segunda razón*, el capitalista busca producir una mercancía cuyo valor sea mayor a la suma de los gastos invertidos para la creación del producto; una vez garantizado el sobreexcedente, este servirá para solventar los medios de producción, fuerza de trabajo y la opulenta vida del burgués.

A partir de este fenómeno, si un capitalista oferta en el mercado un producto, es porque confía que ese artículo generará una ganancia rentable; y, por otro lado, sabe que la ganancia dependerá de la calidad y eficacia del proceso de manufactura. Sin olvidarse que de dicho proceso se desprende un criterio que engalana toda actividad que genere ganancia, a ello se designara, trabajo productivo: “El trabajo productivo, sea manual o intelectual, se ha vuelto honorable, de hecho, es el único modo aceptado de pasar la vida, y cualquier ocupación, cualquier persecución de un objetivo que conlleve finalmente un ingreso, es caracterizada como productiva” (Horkheimer, 2002: 74).

En el marco de la productividad capitalista: “El trabajo exige un comportamiento en el cual el cálculo del esfuerzo relacionado con la eficacia productiva es constante” (Bataille, 2009: 29). Con ello, el trabajo es instrumentalizado, a pesar de que brinde sensación de amparo, y en otras ocasiones propine gozo; esto no encubre, el enfilamiento de conciencias programadas que crean adeptos sumisos sumergidos en indigencia mental, seres incapaces de comprender como se llevó a cabo la destrucción de su propia criticidad. Finalmente, lo que se debe resaltar, es que el amo de la producción circunscribe al trabajador en la producción, solo cuando éste requiere de su fuerza de trabajo (valor de uso); por otro lado, junto con la estipulación y retribución salarial (valor de cambio), el obrero indeliberadamente se transforma en mercancía.

## Un hecho cosificador: el ser humano como objeto mercantil

Al realizar un examen de la sociedad, podemos encontrar que la irrupción del proceso industrial avanzado contribuyó al aumento de la cosificación laboral: “Por medio del trabajo el hombre ordena el mundo de las cosas y se reduce, en este mundo, a una cosa entre las demás; el trabajo es lo que hace del trabajador un medio” (Bataille, 2009: 29). Así, el trabajo desfallece como manifestación libre, y se encauza en una empresa de subsistencia superflua, permanentemente vigilada y obligada. Marx, piensa que el obrero ya no se reconoce en su trabajo, sino que al contrario se niega a sí mismo; se siente incómodo a causa de la severidad de las tareas cotidiana-

nas, pues en ellas solo padece imposiciones exacerbadas, inmersamente ausentes de voluntad deliberativa. En consecuencia, el trabajo se convierte en una fuente succionadora de la energía corporal del obrero que suprime en muchas circunstancias su libre actividad intelectual y física. Bajo esta perspectiva, el trabajo demuestra tener un carácter ajeno, tan pronto como no hay una obligación física o de otra especie es evitado como la plaga (Fromm, 1962: 59).

De este modo, el trabajo se hace foráneo, ya no pertenece a sí mismo, es propiedad del acaudalado que, al comprarlo obliga al obrero a entregar su fuerza vital con el fin de favorecer su alta rentabilidad productiva. Lo crucial de este proceso de cosificación: es cuando la labor humana se consolida en mercancía (Nateras, 2009: 238). De aquí se despliega un tipo economía entrañada a favorecer el patrimonio hegemónico de una sola elite:

*Con la economía política*<sup>9</sup> misma, en sus propias palabras, el trabajador desciende al nivel de mercancía y de una mercancía miserable; que la miseria del trabajador aumenta con la fuerza y el volumen de su producción; que el resultado necesario de la competencia es la acumulación de capital en pocas manos y, por tanto, el restablecimiento del monopolio en una forma terrible. (Marx, 1962: 56).

Por tanto, es de evidenciar como la dinámica productiva se desarrolla dentro del terreno del productor, terreno espectral donde el burgués a de aventajar siempre: al interior del proceso de producción, el dueño puede vivir prolongadamente sin el obrero, pero no el proletario sin él. Aprovechando este trauma, el empresario saca ventaja de la escasez de trabajo; contrata a quien afrentosamente esté mejor dispuesto a degradar su propia humanidad. Lo que realmente cuenta en este escenario, es absorber al sujeto que menos cuestione el poder hegemónico, para luego disponerlo en el cumplimiento de funciones degradantes y mal retribuidas. No obstante, es precisamente en este punto, cuando por su docilidad, el nuevo adepto termina por agradecer la enajenación y la acepta como premio. Una vez convertido en un instrumento fabril, Marx piensa que el obrero pierde su conciencia de percatarse que el objeto producido por él, es también otra causa de su propia enajenación; enajenación emanada de la exacerbada *racionalidad mercantil*.<sup>10</sup>

## Integración entre ciencia y economía: ¿hacia dónde se dirige el encauzamiento científico - económico?

En el siglo XVIII crece un movimiento racional, cuyo interés esencial es deshacer las supersticiones y creencias pasadas que no versan con la explicación lógica de la realidad, este movimiento adopta el nombre de Ilustración; se caracteriza por ser impulsador de nuevos valores que promueven la idea de engendrar un hombre nuevo y libre del temor.

9 “La economía política parte del hecho de la propiedad privada; no lo explica. Concibe el proceso material de la propiedad privada, como ocurre en la realidad, en fórmulas generales y abstractas que sirven entonces como leyes. No comprende estas leyes; es decir, no demuestra cómo surgen de la naturaleza de la propiedad privada. La economía política no aporta una explicación de la base de la distinción entre el trabajo y el capital, entre el capital y la tierra. Cuando, por ejemplo, se define la relación de salarios y utilidades, esto se explica en función de los

10 “Los seres humanos en el capitalismo, este es el diagnóstico de Marx, nos relacionamos como cosas, porque la racionalidad mercantil -intercambio entre valores iguales- que determina el tráfico de mercancías ha fundamentado las relaciones humanas: los hombres, en tantas mercancías, sólo pueden interactuar con otro hombre como mercancías, vale decir, solamente en su dimensión de *equivalentes económicos*” (Sierra, 2007: 2-3).

Horkheimer y Adorno, dejan claro en *la dialéctica de la Ilustración* que, el movimiento iluminista, en el más amplio sentido de pensamiento en continuo progreso, ha trazado como meta, liberar a los hombres del miedo y posicionarlos ante la naturaleza como señores. Este desafío para el hombre moderno, consistió principalmente en identificar las debilidades del pensamiento tradicional. Frente a este contexto y sin mayor dilación, Francis Bacon, pionero de la filosofía experimental expone algunos conceptos insustanciales del pensamiento especulativo:

Él desprecia a los partidarios de la tradición, que «primero creen que otros saben lo que ellos no saben; y después, que ellos mismos saben lo que no saben. Sin embargo, la credulidad, la aversión frente a la duda, la precipitación en las respuestas, la pedantería cultural, el temor a contradecir, la falta de objetividad, la indolencia en las propias investigaciones, el fetichismo verbal, el quedarse en conocimientos parciales: todas estas actitudes y otras semejantes han impedido el feliz matrimonio del entendimiento humano con la naturaleza de las cosas y, en su lugar, lo han ligado a conceptos vanos y experimentos sin plan. (Horkheimer y Adorno, 1994: 64).

De este modo, la Ilustración asumió como objetivo reevaluar todo aquello que encubre y empobrece la realidad. Para alcanzar esta meta, se propone disolver las supersticiones y derrocar la fantasía mediante la ciencia (Horkheimer y Adorno, 1994: 59). Así pues, el destino de este cambio, está situado en un experto: el científico. Aquel hombre, conocedor del método experimental y poseedor de saberes privilegiados, cuyos conocimientos rebasan las riquezas y autoridad de los nobles: “el saber, que es poder, no conoce límites, ni en la esclavización de las criaturas ni en la condescendencia para con los señores del mundo” (Horkheimer y Adorno, 1994: 60). Sin embargo, esto no evitó que el conocimiento científico estuviese a la orden de la economía burguesa, fábrica o campo de batalla. Lo que primero desea el hombre en este ámbito es direccionar el saber científico hacia la dominación de la naturaleza:

La imprenta, una invención tosca; el cañón, una que estaba ya en el aire; la brújula, en cierto modo ya conocida antes: ¡qué cambios no han originado estos tres inventos, uno en el ámbito de la ciencia, otro en el de la guerra, y el tercero en el de la economía, el comercio y la navegación. Las múltiples cosas que según Bacon todavía reserva son, a su vez, sólo instrumentos: la radio, como imprenta sublimada; el avión de caza, como artillería más eficaz; el telemando, como la brújula más segura. Lo que los hombres quieren aprender de la naturaleza es servirse de ella para dominarla por completo, a ella y a los hombres. Ninguna otra cosa cuenta. (Horkheimer y Adorno, 1994: 59-60).

Precisamente, será el momento histórico lo que determine la necesidad y el destino del saber para la producción. Es de destacar, como en la época antigua, las hordas primitivas experimentaron la implacable presión de la naturaleza; tal coerción llevó a la producción de herramientas de caza, refugio e incluso a la distribución de funciones sociales; todo eso se aglutinaba en virtud de la conservación y sostenimiento de los clanes. Sin embargo, en tiempos actuales las causas históricas y sociales, han puesto a la ciencia, bien sea al servicio de: a) campañas bélicas, o b) al incremento de la producción capitalista como una relación entre economía burguesa y ciencia.

- a) Para ilustrar lo anterior, un descubrimiento científico como la pólvora bien puede ser utilizado en la manufacturación de fuegos pirotécnicos destinados al entretenimiento de masas, o también usada para impulsar la economía de los letales proyectiles bélicos.

Otro dechado, en pleno siglo XX, respecto a esta perspectiva, es el *proyecto Manhattan*, plan destinado a la construcción de indumentaria atómica, este programa secreto fue impulsado a través de recursos financieros, tecnológicos y científicos que, acoplados como

instrumentos fatídicos engendraron la terrible bomba atómica: “El Proyecto Manhattan fue desarrollado por la combinación de un extraordinario potencial industrial y científico estadounidense, el concurso de exiliados europeos y la capacidad financiera proveniente de una inversión pública fruto de las políticas económicas keynesianas del New Deal” (García, Sastre y Valentines, 2012: 61).

A fines del siglo XX, Hobsbawm reconoce como el progreso de la ciencia se desplegó por todas las sociedades industriales, demostrando como esta actividad humana tenía la capacidad de producir resultados sobrehumanos: “Ello sucedió, con toda seguridad, tras la explosión de la primera bomba atómica en 1945. Sin embargo, no cabe duda de que el siglo XX ha sido el siglo en que la ciencia ha transformado tanto el mundo como nuestro conocimiento del mismo” (Hobsbawm, 1999: 522).

- b) Ahora bien, para resaltar la relación entre *economía burguesa y ciencia*, es menester evidenciar como en la sociedad capitalista; si un producto es rentable, pero nocivo para la salud, de inmediato burgueses despiadados financiaran investigaciones científicas que entreguen asombrosos resultados, realzando así los beneficios falaces de tan rentable mercancía: “Los llamados hechos constatados mediante métodos cuantitativos, que los positivistas suelen considerar como los únicos hechos científicos, son a menudo fenómenos de superficie que más contribuyen a oscurecer que a develar la realidad de fondo” (Horkheimer, 2002:107).

Esta perspectiva, tiene otro base pensada en la enunciación de un mensaje tácito para el comprador: consume, si nuestro producto es dañino, hacemos de su vicio una práctica saludable; si tiene contraindicaciones ante sustancias como la cafeína o el alcohol, *-no nos abandone-*, puede seguir disfrutando; en remplazo le brindamos cerveza sin alcohol y café descafeinado. Con base en esta lógica, los mercaderes aprovechan las dependencias del consumidor, y hacia ellas parten un sinnúmero de investigaciones científicas, porque lo que verdaderamente importa para la economía hegemónica, es integrar y mantener los clientes potenciales dentro de su propio mercado.

Ahora bien, dentro este mismo ámbito: relación *ciencia-economía*. Puede también ilustrarse, como en tiempos actuales, la implementación de la *biotecnología*<sup>11</sup> en el campo agrícola, dispuso mecanismos de desarrollo a partir de la implementación de los *cultivos transgénicos*<sup>12</sup>. Esta tecnología, dentro del ámbito económico aumento la actividad agrícola, lo que es substancial, si se habla en términos de apertura de mercados (Mosquera, 2001:47). Dicha implementación *científico-tecnológica*, impulsa productos agrícolas con altos índices de demanda y bajo precio. Sin olvidar que este fenómeno también exhibe un antagonismo de clase, que es evidente, al instante en que se relega a los agricultores que aún no cuentan con los recursos biotecnológicos para maximizar esta clase de siembra:

Se afirma que la tecnología transgénica ha sido desarrollada por y para las multinacionales, de tal manera que no puede ser apropiada por los pequeños agricultores y los campesinos del tercer mundo, y que todos los productores agrícolas del mundo serán de esta mane-

11 “La biotecnología llegó al público aún con mayor rapidez: las técnicas de recombinación del ADN, es decir, las técnicas para combinar genes de una especie con genes de otra, se consideraron factibles en la práctica en 1973. Menos de veinte años después la biotecnología era una de las inversiones principales en medicina y agricultura” (Hobsbawm, 1999: 521).

12 “Las plantas transgénicas son el resultado de un proceso de mejoramiento genético, en el que se transfiere al genoma de especies vegetales información genética de cualquier organismo. De esta manera se han generado plantas a las que se les han introducido genes de pez, bacterias, virus, hongos, ratones, plantas no relacionadas o aún genes humanos y genes artificiales” (Chaparro, 2003:17).

ra encadenados a los intereses económicos y políticos de las multinacionales. (Chaparro, 2003: 20).

En una común asociación de interés y utilidad, la ciencia presta sus servicios a una economía dominante; y en sincronía de reciprocidad, se combinan como aparejos de mutuo provecho: la ciencia moderna, difícilmente podría ser impulsada sin los recursos financieros de los grandes monopolios económicos; al igual que la producción económica, no podría impulsarse, ni sostenerse sin la intervención científica.

## Corolario

La ciencia ha respaldado su objetividad con el uso del método experimental, pero su forma de corroboración, tal como lo señalo Popper, es inadecuada. De ello se deriva, el error científico que se perpetúa, solo si la ciencia confía exclusivamente en un principio de verificación que no reexamine repetidas veces sus hallazgos. El riesgo de este problema, es extraviar la objetividad científica, y de paso ampliar la brecha entre lo falaz y lo veraz: “En la verificación debe haber siempre un momento dinámico, que apunte a los elementos «negativos» latentes en la realidad presente” (Jay, 1989: 144).

Buscar la verdad es una tarea exigente y más si los hechos contradicen la honradez científica. Hoy en día, la ciencia al estar atrapada en los tentáculos de la economía capitalista, termina por ser súbdita de causas ajenas e intereses inocuos. De ahí que Marcuse este en lo cierto, cuando afirma que, “la objetividad científica [...] no es nunca una garantía suficiente de verdad, especialmente en una situación en que la verdad habla tan fuertemente contra los hechos y está tan bien ocultada por ellos como hoy” (Jay, 1989: 138).

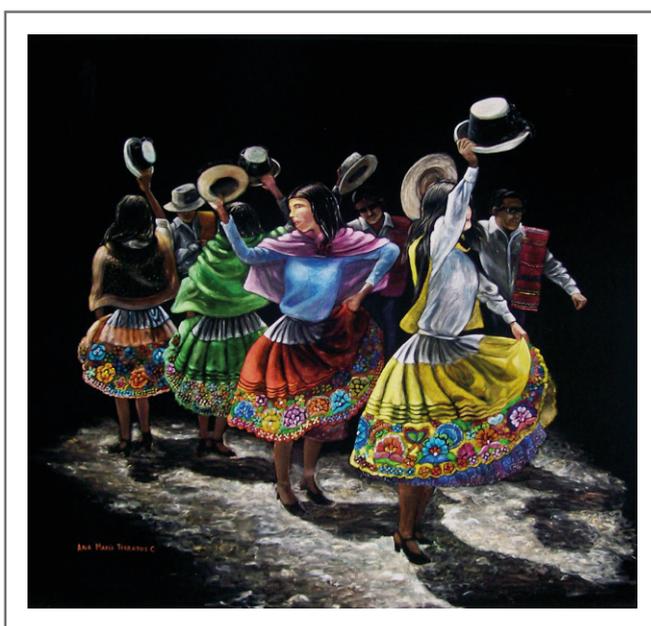
Todo ello da entender que, la racionalidad científica ha sido adaptada a cualquier cosa, siendo reducida y determinada por una agenda social convenida en los intereses instrumentales de la guerra, la economía y la política. Lo cierto aquí, es que la ciencia ha dado aportes significativos, pero que consternadamente han sido encauzados a intereses formalizados desconociendo sus auténticos fines objetivos.

A tal punto ha llegado el cálculo y la arbitrariedad científica que incluso ha trastocado el ámbito social. Por tanto, dentro este contexto es necesario resaltar como los manipuladores de intereses y causas políticas, han encontrado en la ciencia la adaptación y validación de teorías sociales que conjuraron las más horribles prácticas. Al respecto, dice Foucault: “el racismo se formuló sobre la base de la emergente racionalidad del darwinismo social, y llego a ser uno de los más duraderos y poderosos ingredientes del nazismo” (Rabinow, 2015: 7).

La ciencia parece haber olvidado las aptitudes que fundaron su objetividad; en vez de ello abre una brecha a intereses extraños e infames: Hook insiste en que la “competencia de la investigación científica” en lo que concierne a las exigencias de los intereses provenientes de la vida social, a los privilegios injustos, a cuanto es presentado como “clase nacional o verdad de la raza” (Hook citado en Horkheimer, 2002: 106). La racionalidad científica, al prestar su asistencia a intereses económicos, políticos y sociales, termina por amainar su racionalidad objetiva, y se victimiza para ser manipulable a beneficio de causas alienantes y utilitaristas, por eso: “cuanto más se debilita el concepto de razón, tanto más fácil queda a merced de la manipulación ideológica y de la difusión de las mentiras más descaradas” (Horkheimer, 2002: 61).

## Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Ávila, Francisco (2010). Crítica a la modernidad: el eclipse de la razón. Revista electrónica Artes y Humanidades UNICA. Recuperado el 24 de Octubre de 2015. <http://www.redalyc.org/pdf/1701/170121899009.pdf>
- Bataille, G. (2009). *El erotismo*. Barcelona: Tusquets.
- Bunge, M. (1995). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Argentina: Sudamericana.
- Chaparro, A. (2003). *Los cultivos transgénicos y las sociedades latinoamericanas*. Nova, 1(1), 17-23.
- Flores, J. (s.f.) *Del valor de uso al valor de cambio: un neo-determinismo en la lógica social*. Artículo digital, universidad centroamericana Jose Simeón Cañas. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1235684915.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. México D.F: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1962). *Marx y el concepto de hombre*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- García, J., Sastre., J, Valentines. , J. (2012). *Ciencia y crisis, Ecléctica: revista de estudios culturales*. (1), 52-63.
- Hobsbawm, Eric. (1999). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica
- Horkheimer y Adorno, T. (1994). *Dialéctica de la ilustración*. España: Trotta.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. España: Trotta.
- Horkheimer (1937). *Teoría crítica*. Argentina-España: Amorrortu.
- Jay, M. (1989). *La imaginación dialéctica*. Madrid: Taurus.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. España: Alianza.
- Lukács, G. (1970). *Historia y conciencia de clase*. Cuba: Editorial de Ciencias Sociales del Instituto del Libro.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. España: Planeta de Agostini.
- Marx, K. (1962). *Manuscritos económico- filosóficos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (2010). *El Capital*. España: Siglo XXI.
- Mosquera, M. (2001). *Cultivos transgénicos: una mirada desde la economía*. *Revista colombiana de biotecnología*, 3(1), 44-52.
- Mutton, A. (2013) *La Teoría Crítica de Horkheimer: Elementos marxistas fundamentales para su comprensión. II Congreso Nacional de Estudiantes y Graduados en Filosofía: la Filosofía en su contemporaneidad*. Mar del Plata, 223-226. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/cnfilosofia/a/paper/viewFile/88/83>
- Nateras, M. (2009). *Crítica de la razón instrumental*. *Espacios Públicos*, 12 (24), 237-240.
- Paredes, G. (2007). *Críticas Epistemológicas y Metodológicas a la Concepción Positivista en las Ciencias Sociales*. *Academia*, 6(12), 24-42.
- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. España: Tecnos.
- Rabinow, P. (2015) *Espacio, saber y poder: entrevista a Michel Foucault*. *Bifurcaciones*, (19), 1-11. Recuperado de [www.bifurcaciones.cl](http://www.bifurcaciones.cl)
- Sierra, W. (2007). *Cosificación: avatares de una categoría crítica*. *Sophia*, (1), 1-16. Recuperado de: [http://www.flascoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1259788896.Cosificacion\\_\\_avateres\\_de\\_una\\_categoria\\_critica.pdf](http://www.flascoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1259788896.Cosificacion__avateres_de_una_categoria_critica.pdf)



## El proceso de transición identitaria entre jóvenes mayas de Yucatán

### Yukatan mayakuna walaśhwamlakunapula kikinkaynin éhachi pulichinin

Lázaro Hilario Tuz Chi\*

#### Resumen

Las juventudes indígenas de México, en particular los originarios de los pueblos mayas yucatecos están pasando por una etapa crítica en cuanto a su definición de identidad, en este artículo se busca explicar cómo desde la concepción de su sentir indígena, éstos jóvenes se enfrentan a la modernidad y dejan entrever el gran choque cultural, étnico y de identidad que conlleva transitar a nuevas formas de ver la vida, es decir su inminente paso a vivir en dos mundos.

#### Palabras clave:

Indigenismo, jóvenes, globalización, identidad.

#### Lisichiku limaykuna:

Malkanunap, walaśhwamlakuna, hukllachikuy, kikinkay.

Recibido: 14 de enero de 2019. / Aceptado: 22 de febrero de 2019.

\* Filiación: Universidad de Oriente, México.

#### Datos del autor

Lázaro Hilario Tuz Chi. Mexicano. Profesor Investigador Titular A. Licenciado en Ciencias Antropológicas, DEA en antropología de Iberoamérica y Portugal, Doctor en Antropología de Iberoamérica por la Universidad de Salamanca España. Correo: lazaro.tuz@uno.edu.mx

# The Process of Identity Transition Among Yucatan Mayan Youngs

## Abstract

The indigenous youths of Mexico, particularly those from the Yucatecan Mayan people, are going through a critical stage in their definition of identity, in this article they try to explain how from the conception of their indigenous feelings, these young people face the modernity and let glimpse the great cultural, ethnic and identity shock that entails transiting to new ways of seeing life, that is to say, its imminent step to live in two worlds.

## Keywords

Indigenism, youngs, globalization, identity.

# O processo de transição identitário entre jovens maias de *Yucatán*

## Resumo

As juventudes indígenas do México, particularmente os originários dos povos maias yucatecos, estão passando por um estágio crítico em sua definição de identidade, neste artigo procura-se explicar como, a partir da concepção de seus sentimentos indígenas, esses jovens enfrentam à modernidade e deixam vislumbre o grande choque cultural, étnico e de identidade que implica transitar para novos modos de ver a vida, isto é, o seu iminente passo para viver em dois mundos.

## Palavras-chave:

indigenismo, juventude, globalização, identidade.

# Introducción

Hay en el museo de Louvre un retrato de Chardín que representa a un niño jugando con un trompo. Hace un instante que ha vuelto de la escuela. Sobre la mesa en la que apoya sus dos manos acaba de arrojar el libro que traía bajo el brazo. La carita, más graciosa aun, por el contraste entre el rostro pueril y la peluca empolvada, tiene la expresión a la vez dichosa y grave como si el trompo que gira bajo sus ojos hubiera bastado para procurarle una felicidad sin bullicio.

No muy lejos de ahí, en una amplia perspectiva de la gran galería, un retrato del joven atribuido durante mucho tiempo a Rafael, nos transporta a través de las edades a otra latitud y a otro clima. Este adolescente de mirada triste ha buscado en la naturaleza un eco simpático a su pena. La suavidad de la luz que lo envuelve no desentona con su melancolía y hasta una cierta molición en el dibujo parece destinada a subrayar de intento el brillo semiapagado de los ojos, la ligera contracción del ceño, el desfallecimiento general de la expresión (Ponce, 1976).

Al hablar de jóvenes no podemos más que reconocer la compleja concepción identitaria que conlleva su desarrollo individual ya que indudablemente cada joven, tiene una “historia personal” que antecede una vida determinada por las condiciones y ámbitos sociales en que se ve inmerso.

La construcción de la identidad de los jóvenes en el siglo XX y XXI, en general se caracteriza y retroalimenta por afinidades culturales, artísticas, deportivas, revolucionarias y religiosas, elementos que determinan su identidad y su concepción cultural y social.

Indudablemente el proceso de socialización influye de manera determinante en la futura concepción de la vida que el joven tendrá como parte de una sociedad. Barbero, 1985. La socialización, por tanto, forma parte de todo un proceso de desarrollo histórico donde lo importante es conocer cómo se transmite el conocimiento y que es lo que se transmite. Así dentro de este proceso de socialización el individuo se va formando como persona y tiende a identificarse ante los demás de la manera en que se socializa.

Indudablemente aún nos falta conocer a fondo el comportamiento, las actitudes y formas de actuar de los jóvenes de hoy, no obstante este reto, está en la mesa de discusión como un elemento más que discursivo, a manera de advertencia puntual sobre actuaciones de los jóvenes que como se quiera ver, están transitando a pasos agigantados a un modelo de vida más acelerado.

Debemos reconocer que vivimos en una etapa de inestabilidad económica y social, de tal manera que esta percepción globalizadora tiende a deshumanizar a la sociedad y con ello a la juventud, que busca desesperadamente identidades afines a sus intereses y necesidades llegando al grado de complejizar su propio estilo de vida. La vida cotidiana, según Lasch, pasa a ser un ejercicio de sobrevivencia y rara vez se mira hacia atrás por miedo a sucumbir a una debilitadora nostalgia, y cuando se mira hacia adelante es para ver como resguardarse de los desastres que todos esperan (Lasch, 1986).

Los procesos de identidad se convierten en “heterogéneas y abiertas, dispuestas al cambio, inestables y equivocadas, en conflictos temporales” (Díaz Cruz, 1993). No obstante estas mismas identidades, entre los jóvenes tienden a experimentar condiciones de rebeldía y reacción como si de una experiencia excitante se tratase.

Por este efecto, tal pareciera que no existe una autonomía individual de los jóvenes quienes se dejan llevar por la vorágine de la vida olvidándose de ciertas responsabilidades que como jóvenes recurrentemente deben tener.

## La indispensable comprensión por ser joven

En esta compleja comprensión de la juventud, debemos reconocer que:

Esta esperanza del futuro, constituyen hoy el punto de emergencia de otra cultura, que rompe tanto con la cultura basada en el saber y la memoria de los ancianos como en aquella cuyos referentes, aunque movedizos ligaban los patrones de comportamiento de los jóvenes a los de padres que, con algunas variaciones, recogían y adaptaban los de los abuelos. (Barbero, 2002).

La rebeldía de la juventud actual no es del todo nueva, ya que se entiende que esta percepción de rebelión ante el mundo “se genera a partir del ambiente familiar, ya que este se estrecha poco a poco llegando al grado de la incompreensión. Surge un conflicto entre la aspiración a superarse y el temor a no encontrar en sí mismo las fuerzas adecuadas para lograrlo, imprime a la conducta del adolescente un carácter rebelde, desasosegado, turbulento” (Ponce, 1976).

En este trabajo, se ha pretendido hacer un análisis de la actuación de los jóvenes mayas yucatecos, en su contexto social, identitario y cosmogónico.

En general la juventud adolece de un rumbo determinado, el paso de la niñez a la adolescencia y la juventud propiamente dicha representa un verdadero reto para los jóvenes de hoy, inmersos en un sistema social complejo y determinado por el consumismo la globalización.

Los estudios sobre juventud nos arrojan que este estrato de la sociedad transitan a pasos agigantados hacia un modelo de vida acelerado y complejo, para el caso que nos ocupa, los jóvenes mayas de Yucatán, no han sido ajenos a este desarrollo.

Nuestros recientes estudios nos conminan a identificar los elementos identitarios y cosmogónicos por los que transitan los jóvenes mayas yucatecos en la actualidad, al mismo tiempo nos arrojan resultados por demás interesantes ya que tal parece que nos encontramos ante un fenómeno en el que la dinámica acelerada de la vida, los medios de comunicación, y la presencia globalizadora del consumismo, comienzan a atajar la percepción de los jóvenes mayas y los obliga a transitar hacia la modernidad de manera abrupta, sin dar lugar a una comprensión de la realidad de manera gradual.

## Repercusiones de la modernidad entre jóvenes mayas del oriente de Yucatán.

Los pueblos mayas actuales están pasando por un proceso de transición que poco a poco genera cambios estructurales en su cultura. Ante esta situación hemos planteado un estudio gradual de la concepción que los jóvenes mayas tienen respecto a los cambios de identidad y cosmovisión, y cómo la modernidad comienza a afectar su estructura social y cultural en general, generando con ello comportamientos tomados de elementos propios de la aculturación.

El pueblo maya actual transita por un proceso de transformación gradual que comienza a generar, al parecer conflictos de identidad de su juventud, ante esto; este proyecto hace hincapié en la necesidad de exponer, a través de los mismos jóvenes, sus cosmovisiones y filosofía ante la vida.

Al mismo tiempo se pretende una interpretación actual del pensamiento maya entre la juventud de los pueblos del oriente y el sur de Yucatán, ya que es de especial importancia la participación de los jóvenes en la construcción de una identidad propiamente dicha partir de su espacio cultural.

Con efectividad podemos afirmar que la difícil transición de los jóvenes mayas a la modernidad ha repercutido en gran medida en su lenguaje y en la interpretación de la cultura a razón de la influencia sociocultural de fuera, que los convierte en vulnerables sujetos de transformación hacia un modelo de comportamiento nuevo, mismo que violenta con gran agilidad la armonía del proceso en el que toda cultura debe transitar.

Ésta, por tanto, es la preocupación directa de este proyecto, ya que al intuir los porqués de esta rápida transición podremos comprender como la filosofía del joven maya se transforma hasta generar una falta de cosmovisión propia que a futuro genera conflictos de identidad.

## Nuestra estrategia y nuestros métodos de la investigación

Tanto el oriente como el sur del Estado de Yucatán aun conservan rasgos característicos, estos rasgos los identifican y los diferencian micro regionalmente. Sin embargo, esto no basta para comprender todo el proceso por los que los jóvenes mayas, en un contexto globalizado, están transitando; es por ese motivo que la estructura de nuestra investigación está enfocada en la adquisición de información puntual y objetiva, que, a pesar de obtenerse de datos cuantitativos, recurre aún más a los datos cualitativos.

Para esto, se realiza una serie de cuestionarios, y entrevistas informales, cuyo objetivo es el de obtener información primaria de los jóvenes y sus percepciones acerca de la identidad y la cosmovisión de sus pueblos. La observación participante, es de vital importancia en esta investigación, ya que nos acerca aun más a realizar un análisis interpretativo del contenido esencial de la sociedad en su conjunto, pero particularmente en la mentalidad del joven maya contemporáneo (Kornblit, 2004).

## Tiholop, un pueblo maya en transición identitaria

En nuestro continuo contacto con las comunidades mayas de Yucatán, se ha detectado una creciente necesidad por conocer a fondo la problemática por los que los jóvenes mayas yucatecos transitan hacia un estilo de vida nuevo. Para esto, se le ha dado continuidad a un trabajo anterior de investigación referente a la cosmovisión e identidad entre jóvenes mayas, este estrato de la población se encuentra especialmente vulnerable a los cambios sociales ya que son influenciados diariamente por los medios de comunicación, los amigos y la escuela, además de

la influencia de la familia en este cambio. Es importante comprender también como los jóvenes mayas transitan hasta alcanzar la madurez identitaria por medio de sus manifestaciones rituales y ceremoniales.

Los jóvenes en la actualidad conforman una nueva y compleja identidad, tal parece que los jóvenes mayas, especialmente de Tiholop, se enfrentan a grandes cambios, mismos que generan una consecuente transformación en sus estilos de vida, esto ocasiona que, al mismo tiempo, también adquieran nuevos elementos culturales.

La migración entre los jóvenes mayas de Tiholop, especialmente en los varones, ha traído consigo una modificación en los estilos propios de vida, ya que han adquirido hábitos, formas y estilos de vida de los lugares a donde emigran por trabajo, y al regreso a su comunidad procuran reproducir lo que adquieren en sus lugares de trabajo. Esta reproducción se refleja en la organización interna de los jóvenes, conformando pandillas que se identifican por los pequeños barrios. Lo interesante de esta organización es que las pandillas o “bandas” reproducen la organización original de las grandes ciudades donde acuden a trabajar (Mérida, Cancún o Playa del Carmen), identificándose bandas con nombres tan citadinos como “neibors” (sic) “Vatos locos,” “chemos”, K’oles, entre otros, lográndose identificar alrededor de 10 pequeñas bandas, la más pequeña con 5 integrantes, “los chemos” quienes especialmente se dedican a delinquir en la población robando en las casas, pavos o herramientas de trabajo hasta la que reúne a una mayor cantidad de integrantes como los “vatos locos con más de 50 miembros que reúnen desde niños de 13 a 14 años hasta jóvenes de 23 a 25 años en una población de aproximadamente 1200 habitantes. Es común observar, por ejemplo, una variación lingüística del maya en estos jóvenes, ya que al comunicarse entre ellos es común que utilicen un tipo de *mayanglish* como por ejemplo: *ba’ax onda brother, taan in bin workin*. Los espacios de reproducción de la violencia entre estas bandas se han desplazado a la comunidad generando discrepancias continuas, enfrentamientos y discusiones, principalmente los fines de semana en que los jóvenes que regresan de trabajar fuera, y en el que consumen alcohol o marihuana de manera clandestina.

Esta influencia ha comenzado a afectar la dinámica de la comunidad ya que hasta hace unos cuantos años la comunidad se caracterizaba por su tranquilidad, a razón de la marginalidad en que se encuentra inmersa, y el distanciamiento de la cabecera municipal. La transformación del estilo de vida de estos jóvenes al reproducirse en micro espacios genera también una transformación en los jóvenes y niños que ven en su contraparte un ejemplo a seguir.

Ante esto, han comenzado a ser catalogados dentro de su misma comunidad como “borrachos, marihuanos, chemos, etc.” Generando con ello, al mismo tiempo estereotipar la actuación de estos jóvenes que, al no tener opciones más favorables para su desarrollo físico y mental, caen en el alcoholismo y la drogadicción.

Tampoco podemos generalizar esta actuación de los jóvenes mayas de la comunidad de Tiholop, porque, si bien las autoridades procuran generar un espacio de entretenimiento, a través de pequeños torneos de fútbol y softbol, esto no es suficiente ya que la misma condición de marginalidad en la que se encuentran inmersos les impide desarrollar sus habilidades plenamente, al no existir espacios de ocio y de entretenimiento propio de su edad y que los motive a desarrollar sus habilidades de manera positiva.

En los recientes estudios sobre identidad y cosmovisión entre jóvenes mayas en diversas comunidades del oriente de Yucatán, específicamente los jóvenes de Tiholop, en el municipio

de Yaxcabá, se ha podido identificar un creciente desarrollo de problemas sociales (pandillerismo, drogadicción o delincuencia), que inclusive, está comenzando a traspasar las fronteras de lo local, generando que los jóvenes de estas comunidades se encuentren vulnerables a los embates de la modernidad, teniendo como principal determinante la migración hacia otros centros de trabajo, lo que consecuentemente genera un cambio conductual, mismo que busca ser reproducido en sus comunidades de origen, lo cual no encaja en su modelo cultural.

Las ceremonias agrícolas tienen especial importancia entre los jóvenes mayas de Tiholop, una de las ceremonias que revieren un profundo respeto y participación comunitaria, especialmente de los jóvenes, es el *Cha'a chaak*, (ceremonia maya de petición de lluvia), ya que, según reconocen, representa un patrimonio que les legaron sus antepasados mayas; participar en esta ceremonia les garantiza, según su percepción, que la milpa tenga una buena cosecha, lo que consecuentemente genera que se procure su continuidad en sus creencias cosmogónicas. Esta percepción, nos lleva a comprender que entre la juventud, el arraigo comunitario también se circunscribe en la cosmovisión identitaria de su origen indígena. Es decir, al recrearse su origen como maya, también recrea su concepción del universo construido según la enseñanza familiar de los valores enfocados en el respeto a la naturaleza y las deidades anímicas del mundo cósmico maya.

Por tanto, a pesar de sus manifestaciones encontradas, y a pesar de este choque cultural en que se ve inmerso, procura un profundo respeto a su lengua, a sus ancestros, a sus padres y a sus creencias, generando con esto una diacronía en su identidad.

## Breve conclusión

En la actualidad, debemos reconocer que los jóvenes mayas están indudablemente transitando a pasos agigantados hacia un modelo de vida nuevo. Desafortunadamente esta transformación de sus estilos de vida no les está permitiendo pasar a la modernidad de manera consciente. Este choque cultural no ha sido digerido completamente por esta generación de jóvenes, indudablemente estamos ante la formación de comunidades hermenéuticas que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad y de la conformación de identidades con temporalidades menos largas (Barbero, 2002: 10).

Los jóvenes mayas de las pequeñas comunidades yucatecas son especialmente vulnerables a los cambios sociales agigantados que la modernidad ha traído, especialmente están comenzando a sufrir las consecuencias de un sistema social que no se ha ocupado de hacer más efectivo su desarrollo personal, y concientizar sobre la problemática que trae la transformación de los estilos de vida, lo que arroja como resultado un desorden en sus concepciones identitarias, actuaciones, formas y estilos de vida, aunque afortunadamente, sus concepciones cosmogónicas reflejadas en la lengua y en sus creencias aún mantienen cierta vitalidad.

### Referencias bibliográficas

- Díaz Cruz, R. (1993). Experiencias de la identidad. *RIFP*, Num. 2, UNAM. México.
- Kornblit, A. L. (2004). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas en Ana Lía Kornblit, *Metodologías cualitativas en ciencias sociales, modelos y procedimientos de análisis*. 1ª edición, Edit. Biblos, Buenos Aires Argentina,
- Lasch, C. (1986). *O Mínimo Eu - sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. São Paulo: Brasil.
- Barbero M. J. (2002). Jóvenes, comunicación e identidad en Revista: *Pensar Iberoamérica, reflexiones*. Organización de Estados Iberoamericanos, UNAM. México.
- Ponce, A. y otros (1976). *Adolescencia, educación y sociedad*, Ediciones de Cultura Popular, Universidad Autónoma de Guadalajara, México.

## Utopía y realidad de la interculturalidad crítica con fundamento decolonial

### Manatinkup ishkaykawsakap kaynin munay kayninwan allichakuy pishinwan

*Wilmer Augusto Medina Flores\**

*Jesús Anatolio Huamán Rojas\**

#### **Resumen**

El artículo está enmarcado en la descripción y análisis de los fundamentos teóricos de la epistemología decolonial en relación a las otras epistemologías, luego reflexiona el enfoque de interculturalidad que emerge de la epistemología decolonial, se hace una reflexión y comparación con la interculturalidad “funcional”, en ella, se reflexiona las diferencias que estas contienen. Así mismo, se ensaya la posibilidad y limitación que envuelve a este enfoque de interculturalidad en el contexto actual. Se concluye con diagnosticar la utopía o la posibilidad real de la interculturalidad crítica para sociedades como la nuestra.

#### **Palabras clave:**

Interculturalidad, colonialidad, decolonialidad, epistemología, emancipación, teoría crítica.

#### **Lisichiku limaykuna:**

Ishkaypkawsay, haluchikuy, allichakuy, yáchaypishi, ishpina, manatinkup umachakuy.

Recibido: 18 de septiembre de 2018 / 06 de noviembre de 2018.

\* Filiación: Universidad Nacional del Centro del Perú

#### **Datos de los autores**

Wilmer Augusto Medina Flores. Peruano. Investigador docente en Educación Intercultural. Doctor en Ciencias de la educación. Magister en educación, Mención: Tecnología Educativa. Correo electrónico [wmedinaf@uncp.edu.pe](mailto:wmedinaf@uncp.edu.pe).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6876-0944>

Jesús Anatolio Huamán Rojas. Peruano. Docente de la Carrera Profesional de Filosofía, Ciencias Sociales y Relaciones Humanas de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Magister en la mención de Enseñanza de las Ciencias Sociales y Filosofía. Correo: [jesushuamanrojas@hotmail.com](mailto:jesushuamanrojas@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7243-2414>

# Utopia and Reality of Critical Interculturality with Decolonial Foundation

## Abstract

The article is framed in the description and analysis of the theoretical foundations of the decolonial epistemology in relation to the other epistemologies, then reflects the intercultural approach that emerges from the decolonial epistemology, it makes a reflection and comparison with the "functional" interculturality, in it, the differences that these contain are reflected. Likewise, the possibility and limitation that surrounds this approach to interculturality in the current context is tested. It concludes with diagnosing the utopia or the real possibility of critical interculturality for societies like ours.

## Keywords

Interculturality, coloniality, decoloniality, epistemology, emancipation, critical theory.

# Utopia e realidade da interculturalidade crítica com fundamento decolonial

## Resumo

O artigo enquadra-se na descrição e análise dos fundamentos teóricos da epistemologia decolonial em relação às demais epistemologias, reflete a abordagem intercultural que emerge da epistemologia decolonial, faz uma reflexão e comparação com a interculturalidade "funcional", nela, se reflete as diferenças que estas contêm. Da mesma forma, se testa a possibilidade e limitação que envolve esta abordagem para a interculturalidade no contexto atual. Conclui-se com diagnosticar a utopia ou a possibilidade real da interculturalidade crítica para sociedades como a nossa.

## Palavras-chave:

Interculturalidade, colonialidade, decolonialidade, epistemologia, emancipação, teoria crítica.

# Introducción

Ad portas de ingresar a la segunda década del siglo XXI, en el mundo entero se reclama políticas de inclusión a los menos favorecidos de la sociedad, a los que antes, en el siglo XIX y más en el XX, se les decía simplemente explotados y oprimidos. Esas políticas de integración e inclusión pasan por todos lados por proponer una política de interculturalidad. Casi todos los Estados del mundo, incluyen dentro de sus políticas sociales y culturales la tan mentada palabra, pues este sería el camino a seguir frente a los problemas que aqueja a la inmensa mayoría de la población. Sin embargo, los estudiosos del tema, han señalado con absoluta razón que no se puede hablar de interculturalidad a secas, pues existen diversos enfoques sobre ella; tal es así, el enfoque de interculturalidad funcional e interculturalidad crítica (Tubino, 2016, 253) que son dos propuestas que conllevan a dos formas de hacer políticas con consecuencias distintas. Tubino argumenta que la interculturalidad crítica es la más idónea, pues ella no solo tolera el otro que es diferente, sino también propone acciones concretas de interacción entre los distintos grupos sociales. No solo es ver y tolerar al otro, sino interactuar con ese otro.

Se ha propuesto desde la academia latinoamericana un enfoque de interculturalidad, a decir de sus representantes, aún más radical que las anteriores, esto es la interculturalidad crítica con fundamento decolonial, que De Sousa llama “epistemologías del sur” (2010) Una suerte de la elite académica progresista se ha inscrito en esta propuesta, argumentando que esta contiene los lineamientos necesarios para incluir a los otros, esos otros que son invisibles y negados por el Estado oficial.

En lo que sigue de estas líneas, haremos un estudio crítico de la interculturalidad crítica con fundamento decolonial, esto comprende en primer lugar el estudio de la epistemología, diferenciándolo con el enfoque de epistemología al que estamos acostumbrados, según el cual, la epistemología sería solo el estudio del conocimiento científico; la otra versión es que la epistemología es en realidad, el estudio del conocimiento en general, vale decir, que epistemología y gnoseología son lo mismo. Una versión distinta a las anteriores permite identificar a la epistemología como todas las formas de comprender el mundo por parte de los hombres. Esta última proposición nos será muy importante cuando nos adentremos en el estudio de la epistemología decolonial, luego se aborda las principales propuestas teóricas de la interculturalidad crítica con fundamento decolonial, para finalmente ver los límites y alcances que esta pueda tener en sociedades como la nuestra.

## La epistemología decolonial como respuesta a las epistemologías dominantes.

Es fácil darse cuenta, que cuando se trata de asuntos de la sociedad no existe una sola forma de interpretar, explicar o entenderla, nos atrevemos a decir que existen ni siquiera dos, sino muchas explicaciones e interpretaciones sobre cualquier asunto de la sociedad. Pero no solo eso, cuando se elabora o construye propuestas para comprender la sociedad, se construyen teorías las cuales pretenden darnos una comprensión real del asunto al que nos referimos, las mismas que también suelen ser muy diferentes. Esto es porque detrás de toda propuesta teórica existe una epistemología determinada.

Como ya lo señalamos, cuando nos referimos a la epistemología nos referimos a las bases teóricas que tienen los individuos para comprender y entender la realidad, se refiere al rol que desempeña el sujeto y el objeto en el proceso del conocer, se refiere al método que se emplea para conocer el mundo. Desde el neopositivismo, se ha querido entender la epistemología como la disciplina que se ocupa exclusivamente del conocimiento científico. Como puede notarse, en este ensayo nosotros entendemos a la epistemología en el sentido amplio.

Entonces ¿Qué es la epistemología decolonial? Se entiende que lo decolonial parte de una idea básica, esto es, la existencia de una o varias epistemologías coloniales. Lo explicamos de la siguiente manera. Cuando se inicia el proceso de mundialización de la economía en el siglo XVI, se produce las invasiones de las potencias europeas a los países de América, Asia y África; convirtiendo en colonias a los territorios y a los habitantes de estas regiones, sin embargo, el dominio no acaba en la explotación económica (recursos naturales y hombres), se extiende al dominio ideológico, es decir a las formas de pensar y producir saberes por parte de los habitantes de estas regiones. Entonces nuestra forma de pensar no es autónoma, sino pensamos con conceptos y categorías traídas por los invasores. Y ahí precisamente, los marginados y explotados del nuevo mundo, convierten la mirada y comprensión europea en la mirada de ellos. Entonces los habitantes de este nuevo mundo comprenden y entienden la realidad desde una epistemología, eurocéntrica y occidental que se considera válida y única.

Desde esta enfoque, hoy día, por todos lados, nosotros los habitantes del país, -en concreto, en el nuestro- producimos saberes, con la racionalidad del invasor, aun cuando dicha forma de dominación económica haya terminado en las primeras décadas del siglo XIX, sufrimos una dominación del pensamiento, tenemos un pensamiento colonial, un pensamiento dependiente. Frente a esta situación, urge, recuperar los saberes propios, recuperar nuestras formas específicas de producir nuestros saberes para que desde ella se pueda comprender y solucionar los problemas que nos agobia. Y esto es precisamente la epistemología decolonial o epistemologías del sur (De Sousa, 2010) una epistemología que recupera los saberes autónomos de los de abajo, de lo que étnicamente somos los indígenas, pero no solo de ellos, sino de todos los marginados y explotados. Hasta aquí una primera aproximación a lo que se entiende por epistemología decolonial, del cual volveremos a tratar más adelante.

Por ahora, lo que puede notarse es que de acuerdo a este discurso o enfoque, existe una epistemología dominante, que serían las epistemologías occidentales europeas, los cuales se hacen llamar epistemologías racionales de verdades únicas y universales. Pero, dentro de esas epistemologías occidentales también existen dispares formas de como comprender y entender el mundo. Los cuales suelen agruparse en tres grandes grupos: la epistemología empírico-analítica, la hermenéutica fenomenológica y la epistemología de la teoría crítica. Cabría indicar que ella nos parece sesgada pues obvia o pone en uno de esos casilleros a epistemologías que difieren bastante de los postulados principales de las epistemologías señaladas. Uno de los más evidentes es la dialéctica marxista, que para muchos puede ser parte de la teoría crítica. Sin embargo, postulados esenciales como la verdad, la objetividad, la realidad son considerados de forma radicalmente distinta tanto por el marxismo como por los teóricos de la teoría crítica. Pero lo común a todas ellas, es que son epistemologías que se han creado en el occidente dominante y son imposiciones de formas de pensar a las demás regiones del mundo. ¿Qué sostienen estas epistemologías occidentales y eurocéntricas? Para el interés de nuestro ensayo, veremos en líneas generales sus principales postulados. Pues ella nos dará luces para ver el parentesco no negado de la epistemología decolonial con algunas de esas epistemologías que veremos a continuación.

La epistemología *empírico-analítica* se sostiene principalmente en los postulados teóricos del positivismo y el neopositivismo que a decir de Carr y Kemmis, autores de un texto básico sobre las epistemologías en la educación, dicen entre otros aspectos que el positivismo y el neopositivismo sostienen que el

El conocimiento válido solo puede establecerse por referencia por lo que se ha manifestado a través de la experiencia. Es decir que se postula que la etiqueta de conocimiento solo puede adscribirse a lo fundamentado en la realidad tal como la aprehenden nuestros sentidos. Una de las consecuencias principales que se deducen de la regla del fenomenalismo es la creencia de que los juicios de valor como no pueden basarse en el conocimiento empírico, no pueden acceder a la categoría de conocimiento válido. (Carr y Kemmis; 1988, 77)

El conocimiento válido solo puede ser lo que mis órganos sensoriales han dado crédito de ello. Cualquier otro conocimiento que intente pasar por válido y no cumpla con este requisito, simplemente es pura metafísica, engaño filibustero a mentes incautas que es necesario denunciar. Alfred Ayer en una compilación sobre el neopositivismo lógico cita a David Hume de esta manera:

Quando persuadidos de estos principios recorreremos las bibliotecas, ¡que estragos deberíamos hacer! Tomemos en nuestra mano por ejemplo un volumen cualquiera de teología o de metafísica escolástica y preguntémosnos. ¿Contiene algún razonamiento abstracto acerca de la cantidad y el número? ¿No? ¿Contiene algún razonamiento experimental acerca de los hechos y cosas existentes? ¿Tampoco? Pues entonces arrojémoslo a la hoguera, porque no puede contener otra cosa que sofismas y engaño. (Ayer; 1993,15).

La cita data del siglo xviii, pero no por ello deja de ser anticuada, muestra el desprecio y el rechazo a todo conocimiento que no venga de la experiencia, rechazo a los saberes provenientes de la metafísica –idealismos y materialismos que buscan las causas últimas del mundo–. También es desprecio a los saberes míticos, a las creencias de los pueblos. El único conocimiento válido sería el saber científico. Hoy, muchos científicos sociales se hacen eco de ello. Y como muchas de las ciencias sociales no pueden sacar sus conclusiones a partir de la experiencia, estas son llamadas pseudociencias. Las ciencias sociales deben basarse en las cosas observables, de ahí que se le sugiere hacer uso del lenguaje de la física, es decir de un lenguaje fiscalista, es decir, el conocimiento solo puede lograrse mediante las observaciones, lo demás no ingresa a ser conocimiento, mucho menos conocimiento científico. Entonces, hacer uso del lenguaje fiscalista es primordial para adquirir la categoría de ciencia, esto es la ciencia debe describir acontecimientos observables igual como lo hace la física. Y eso es precisamente lo que propone esta posición epistemológica.

Así mismo, en consonancia con el principio señalado, otro postulado básico es la idea según la cual las ciencias naturales y ciencias sociales tienen el mismo cuerpo de objetivos, conceptos y métodos (Carr y Kemmis; 1988, 77) esto hace entender que no existe diferencia alguna entre naturaleza y sociedad, ambos son idénticos, y por tanto pueden ser tratados de la misma manera; los animales tienen comportamiento, los hombres también, entonces lo mejor es tratarlos de la misma forma, hacer lo contrario es precisamente caer en los brazos de la metafísica:

Es absurdo dividir dos ciencias, ambas tienen las mismas causas y deben ser tratadas de la misma manera, es decir deben ser estudiadas con el mismo método de investigación. Creer que naturaleza y sociedad tienen una diferencia abismal es querer introducir el pensamien-

to metafísico en la ciencia. Este método que debe hacer uso la ciencia se denomina método científico que no es más que el método experimental. Una variedad de ella es el método hipotético-deductivo. En ambas la experimentación es básico para encontrar la verdad científica.

Otro aspecto importante es la explicación, esta posición epistemológica exige el modelo de explicación de las ciencias naturales, es decir las ciencias naturales proporciona las normas lógicas en base a las cuales las ciencias sociales pueden proceder a explicar su objeto de estudio. El siguiente pasaje nos da una idea de este modelo de explicación:

En primer lugar, la hipótesis ha de ser tal, que sus consecuencias sean observables. Segundo, para que la hipótesis sea correcta dichas consecuencias deben ocurrir en la realidad. Tercero, que el hecho de que la predicción derivada de la hipótesis haya ocurrido no demuestra que ésta sea cierta; únicamente refuerza su plausibilidad. En cambio si las consecuencias deductivas no se realizan (es decir si el hierro no se dilata al calentarlo), la hipótesis queda concluyentemente refutada. (Carr y Kemmis, 1988, 79).

Se podría decir que este método no es el experimental-inductivo. Y efectivamente no es ese método, esto se vincula con el hipotético-deductivo. Por supuesto que entre ellas existe diferencias, la primera en estricto le corresponde al positivismo y al neopositivismo, la segunda al racionalismo crítico de Popper. No tocaremos en esta ocasión las diferencias, sino las semejanza; y una de ellas es precisamente la experimentación. El neopositivismo considera que se llega a la verdad mediante la verificación por medio de la experimentación o del análisis lógico del lenguaje. El racionalismo crítico si bien no acepta la inducción como método de investigación científica, ni acepta que se puede llegar a la verdad, sino solo a la falsación, es decir comprobar una hipótesis mediante la experimentación. Como puede verse ambos ponen como punto fundamental de su método la experimentación. De manera que esta posición epistemológica es empírica en su totalidad.

Ahora queda lo más importante ¿existen teorías sociales que tienen como fundamento estos principios epistemológicos? O es como dicen muchos científicos sociales que esto es una invasión de la filosofía a su inmaculada disciplina. Sin duda, muchas teorías sociales como el estructural-funcionalismo parten de esta aseveración. Los científicos sociales con esta epistemología suelen privilegiar la observación, e incluso la experimentación para sostener la cientificidad o no de una teoría. Pues bien de este enfoque se han generado propuestas de cultura en torno a ideas como multiculturalidad, en el sentido de ver las culturas pero sin la interrelación que exige verlos desde otras posiciones, la idea de cultura como si algunas fueran superiores a otras, de ahí que viene a emplearse categorías como la folcklore para referirse a la cultura de los pueblos más allá del occidente europeo, así como la nuestra. Esto quiere decir que hay saberes superiores e inferiores, culturas desarrolladas y subdesarrolladas. Hoy día este enfoque continúa diríamos viento en popa, a pesar de su incapacidad de explicar los problemas emergentes en sociedades como la nuestra.

La incomodidad a esta forma de entender la realidad, viene de la misma tradición occidental, esto es la epistemología hermenéutico-fenomenológica que de plano cuestiona los postulados del positivismo y neopositivismo, afirmando que una cosa es las ciencias naturales y otra las ciencias humanas, o las ciencias que tratan del hombre. Uno de los puntales para el desarrollo de este enfoque es Hans George Gadamer, sin dejar de lado los postulados iniciales de Dilthey y Weber quien sería uno de los grandes propulsores de una forma distinta de estudiar la sociedad (Parra, 2005; 111) También se ubica a Husserl (Briones, 2002, 32) Pero, consideramos que es Gadamer, quien da sustento general a esta epistemología, el cual ha venido desarrollándose como alternativa a la epistemología dominante. Gadamer en uno de sus celebrados libros, "Verdad y Método" empieza su estudio diciendo

No pretendía desarrollar un sistema de reglas para describir o incluso guiar el procedimiento metodológico de las ciencias del espíritu. Tampoco era mi idea investigar los fundamentos teóricos del trabajo de las ciencias del espíritu con el fin de orientar hacia la práctica los conocimientos alcanzados. (Gadamer, 1992:01)

Como puede verse, de entrada Gadamer cuestiona el método experimental de las ciencias naturales para el estudio de los problemas sociales, cuestiona el método de reglas únicas y rígidas para comprender el mundo. De estas palabras, se infiere que en asuntos de comprender la sociedad –y también al mundo físico– no queda nada más y nada menos que la interpretación del sujeto cognoscente, puesto que el mundo, el conocimiento de este, solo es posible a partir de la interpretación que hacen los sujetos. Esto quiere decir que en primer lugar está la interpretación y comprensión del mundo, y no la descripción o explicación del hecho o fenómeno. Y esto es precisamente, lo que sería, la gran línea divisoria entre ambas epistemologías. ¿Pero es realmente abismal y total la separación entre ambas epistemologías? Veamos otros fundamentos teóricos de esta epistemología.

Si el mundo es interpretación, y siendo la sociedad parte del mundo, quiere decir que también la sociedad es una interpretación, es decir, la sociedad no puede existir más que a partir de mi interpretación; la sociedad y el interpretador no son dos entes distintos, son lo mismo y ya. Así mismo, la sociedad solo puede conocerse desde la relación directa que tiene el individuo con el objeto que conoce. Esta última postura representa el ingreso de la fenomenología a la comprensión del mundo, esto es que se conoce el mundo solo desde una relación directa con el objeto, nunca desde lejos. Car y Kemmis sostienen que una de las expresiones de esta forma de entender la sociedad lo constituye la sociología fenomenológica de Alfred Schutz junto a la sociología del conocimiento desarrollado por Peter Berger y Tomas Luckman:

Esta nueva sociología aducía que la sociedad no es un sistema independiente mantenido mediante relaciones de factores a los miembros de aquella sino que la característica crucial de la realidad social es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, construida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros individuales. El carácter “objetivo” de la sociedad, por tanto, no es una realidad independiente a la que están sujetos, no se sabe cómo, los individuos. Por el contrario, la sociedad posee cierto grado de objetividad gracias a que los actores sociales, en el proceso de interpretación de su mundo social, la exteriorizan y objetivan. La sociedad solo es “real” y “objetiva” en la medida en que sus miembros la definen como tal y se orientan ellos mismos hacia la realidad así definida. (Carr y Kemmis; 1988; 99)

La sociedad no es objetiva o independiente de la conciencia del individuo, la sociedad es una construcción a partir de los significados que le otorgan los individuos a ella. Este es el planteamiento principal de la hermenéutica. La vida social es producto de las interpretaciones y significados cotidianos que le atribuyen los individuos a sus acciones. La ciencia social no tiene por tarea describir y explicar los hechos sociales, sino interpretar los hechos sociales desde la cotidianidad, desde la relación directa e intuitiva del individuo con los hechos sociales, o más precisamente desde la “acción social” de los hombres, es decir por el sentido que le dan los hombres a sus acciones.

El comportamiento de los seres humanos... esta principalmente constituido por sus acciones, y es rasgo característico de las acciones el tener un sentido para quienes las realizan y el convertirse en inteligibles para otros solo por referencia al sentido que les atribuye el actor individual. Observar las acciones de una persona, por tanto, no se reduce a tomar nota de

los movimientos físicos visibles del actor, sino que hace falta una interpretación por parte del observador del sentido que el actor le confiere a su conducta. (Carr y Kemmis; 1988:102)

Las acciones tiene significados diferentes para los que los ejecutan, el significado que le atribuye cada uno a una acción sin duda no será la misma. Entonces se trata que el investigador interprete dichos significados, y para ello debe tener una relación directa con el hecho social, convivir con ella, puesto que una acción social debe entenderse en el contexto de los significados que se le da a las acciones, pues fuera de ella las mismas acciones tiene otros significados. Entonces el conocimiento depende de la interpretación, y siendo los hombres tan dispares, pues es natural que las interpretaciones sobre el mundo sean dispares y singulares. Esta situación no quiere decir que cada quien tendría su saber, aunque aparentemente fuera así, se supera esta situación mediante el lenguaje y el consenso, es decir, las interpretaciones sobre el mundo y la realidad, se hacen objetivas mediante este mecanismo.

Desde esta perspectiva la cultura se ha visto como una construcción de los individuos, construcción que hacen los individuos cuyo significado debe interpretarse. “Yo” interpreto mi cultura desde mis subjetividades y esto es legítimo, nadie podría decir que mi interpretación es mejor o peor que la otra, nadie podría decir que mi cultura es mejor o peor que la otra, porque todos los sujetos son iguales. Pero, aquí viene el pero, hay una cuestión fundamental, cuando Gadamer habla de esta cuestión del sujeto, no se refiere a cualquier sujeto de cualquier latitud, se refiere al sujeto europeo del siglo XX. Toda la lectura de su obra debe interpretarse de esa forma, ya que su célebre frase “no hay texto sin contexto” hace deducir que cuando escribe su obra, lo hace en su contexto europeo, entonces, naturalmente, el sujeto al que se refiere es este sujeto europeo.

Desde este enfoque, la interculturalidad se muestra con gritos desesperados de querer nacer, puesto que se reconoce al otro como interlocutor legítimo. Puesto que la interculturalidad exige desde ya un reconocimiento del otro en igualdad de condiciones, ese otro, como lo dijimos, es el sujeto igual al otro. Y esto es francamente utópico e irreal, pues los sujetos del siglo XX no son iguales, ni todos viven en Europa. Por esa razón entender la cultura desde este enfoque nos conllevaría también al rechazo de las otras culturas de los pueblos fuera de Europa.

Los límites de las epistemologías estudiadas fueron criticados por la Epistemología de la Teoría Crítica o el Enfoque de la Escuela de Frankfurt. Enfoque que surge como una crítica radical contra la epistemología positivista acusándola de querer someter todos los problemas a una racionalidad instrumental o técnica; y también contra la epistemología del enfoque interpretativo, argumentando que ambas eran insuficientes para entender en su totalidad y complejidad a la sociedad, pues este último limitaba el saber a la pura interpretación de la realidad, y lo que se trata es de emancipar al hombre del dominio del pensamiento naturalista o positivista mediante sus “propios entendimientos y actos” (Car y Kemmis, 1988)

La teoría crítica presenta diversas vertientes, como son las propuestas de Horkheimer, Adorno, Marcuse, entre otros. Pertenece a la segunda generación de esta escuela Jurgen Habermas, que es considerado uno de sus máximos representantes. Habermas sostiene, a decir de Car y Kemmis (1988) que el positivismo y el neopositivismo son como el imperialismo, pues intenta dominar y controlar la producción de saberes. Pero a decir de Habermas, los supuestos teóricos del positivismo están muy lejos de la realidad. Así, no es cierto que haya que refleje una mente en blanco la realidad, esto supondría una dicotomía, entre hombre y sociedad, entre objeto y sujeto. Ambas son uno, ambas están en una interrelación. El conocimiento se

produce en esa interrelación. Tampoco el conocimiento se produce como algo neutro, eso es solo el pensamiento ideal de los positivistas y neopositivistas. El conocimiento siempre se produce en base a intereses y el conocimiento plasma esos intereses.

El conocimiento nunca es producto de una mente ajena a las preocupaciones cotidianas; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades. De manera que es muy natural producir conocimientos en base a ciertos intereses que surgen de las necesidades sociales e históricas de los hombres. Y en base a ella, en estos tiempos, Habermas identifica tres tipos de intereses con su respectivo conocimiento:

### **Cuadro 1** **Intereses/conocimiento**

naturales de la especie humana y que han ido siendo configurados por las condiciones históricas y sociales. En efecto, sin toda esa gama de necesidades y deseos incorporados en la especie humana, los seres humanos no habrían tenido interés alguno en desarrollar conocimiento de ninguna clase. (Car y Kemmis, 1988, 147).

Interés	Saber	Medio	Ciencia
Técnico	Instrumental (explicación causal)	El trabajo	Empírico analíticas o naturales
Práctico	Práctico (Entendimiento)	El lenguaje	Hermenéuticas o interpretativas
Emancipatorio	Emancipatorio (reflexión)	El poder	Ciencias críticas

Fuente: Car y Kemmis, 1988, 149

Para Habermas la ciencia social crítica es aquella que sirve al interés emancipatorio, la misma que conduce hacia la libertad y la autonomía racional, solo mediante ella se puede descubrir las condiciones de distorsión y como se podría eliminar esas condiciones. Por esa razón la ciencia social crítica es reflexiva y autorreflexiva, pues “mediante ella los mismos individuos se explican porque les frustran las condiciones bajo las cuales actúan”, además ellos mismos dirán las acciones que realizaran para eliminar las fuentes de esa frustración.

De lo dicho hasta aquí, la epistemología de la teoría crítica en la voz de Habermas, nos dice que el conocimiento siempre se produce en base a intereses, que el conocimiento necesario es el emancipatorio, el cual se obtiene mediante la autorreflexión crítica de las condiciones dónde vive y el mismo da la salida de lo que se debe hacer para superar esas condiciones. Y eso no puede ser más que mediante el diálogo sincero del habla, el cual se logra en democracia radical. Con esto, borra de lleno alternativas violentas que por su misma naturaleza son impositivas y tienden a sojuzgar al otro.

Puede verse en todo estos planteamientos que el autor no puede rechazar la hermenéutica interpretativa de Gadamer, más bien, desarrolla su enfoque desde esas posiciones, y el mismo no la niega. Si esto es así, entonces la epistemología crítica manda al rincón del olvido la idea de objetividad del conocimiento, ya que la interpretación es lo primordial y la ciencia se desarrollaría desde ella, creando lo que muchos llaman la intersubjetividad como base del conocimiento o en todo caso se da una idea distinta de objetividad a la que se conocía.

Pero con todo ello, a pesar de su claro interés emancipatorio, esta teoría se ve incapaz de explicar los problemas de los pueblos como el nuestro, incapaz de entender cómo es que aquí en América Latina, ni se ha dado la reflexión crítica, ni tampoco el dialogo sincero del habla, ni los consensos, ni la democracia radical mediante la ciudadanía activa. Así mismo esta teoría desconoce por completo la colonialidad del saber al cual hemos sido sometidos a lo largo de estos siglos.

¿Cómo debería entenderse la interculturalidad desde este enfoque? Pues, que todos los hombres tienen una cultura, el cual necesita convivir con el otro. Ese otro que es diferente. Entonces queda por crear políticas de interacción cultural entre los pueblos. Todo ello pasa por la participación política democrática donde los disensos puedan resolverse mediante el lenguaje sincero de los hablantes. Como puede verse, la situación concreta del mundo nos da entender que nada de estos planteamientos ha podido aplicarse con éxito. Pero ello no le quita el constituirse como una de las teorías más potentes de crítica a la dominación capitalista, de ahí que abundan teóricos críticos en los salones de las academias del mundo.

Como ya habíamos adelantado, frente a las epistemologías mencionadas surge la epistemología sub-versiva<sup>1</sup> o Epistemologías del Sur o la Epistemología con fundamento decolonial reclamando el derecho a ser el portavoz más auténtico de la forma como se producen los saberes en nuestros pueblos. Esta epistemología se reclama para sí, el recuperar los saberes desdeñados y olvidados. Acusa a las otras epistemologías de ser eurocéntrica y occidental, por tanto ajena a las aspiraciones nuestras

Los problemas modernos de la igualdad, de la libertad y de la fraternidad persisten con nosotros. Sin embargo las soluciones modernas propuestas por el liberalismo y también por el marxismo ya no sirven, incluso si son llevadas a su máxima conciencia posible... como es el caso de la magistral reconstrucción intelectual de Habermas. Los límites de tal reconstrucción están inscritas en la versión dominante de la modernidad occidental de que parte Habermas, que es, de hecho, una segunda modernidad a partir de una primera modernidad, la modernidad ibérica de los conimbricenses del siglo xvi. Lo que caracteriza la segunda modernidad es la línea abismal que establece entre las sociedades metropolitanas (Europa) y las sociedades coloniales. (De Sousa, 2010, 35)

Como puede verse, para la epistemología del sur, Habermas representa una versión dominante del pensamiento occidental europeo, que desconoce las otras formas de producción de saberes como el de los pueblos excluidos de América Latina, los cuales no existen en el discurso de la teoría de Habermas. Esto quiere decir, que la propuesta de Habermas no podría operar en los pueblos del tercer mundo, puesto que desconoce la existencia de otros conocimientos y saberes muy diferentes a la tradición occidental.

Dicho esto, queda por saber en qué consiste la denominada epistemología del sur, el autor citado dice lo siguiente

Entiendo por epistemologías del sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales

---

1 Si bien aún no se ha formulado la epistemología *sub-versiva* propiamente dicha. Resultan valiosas, en esta línea de trabajo, las reflexiones teóricas de Jorge Yangali (2017 y 2014) sobre la producción de conocimiento desde la condición “sub” en la que se hallan sujetos que no son tomados en cuenta por las instituciones oficiales o alternativas.

que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. (De Sousa, 2010, 43).

Esta definición contiene una riqueza concentrada en tan pocas líneas para entender lo que se ha venido denominándose Epistemologías del Sur. Primero dice que existen varios saberes de producción del conocimiento, y cuando se refieren a ello, identifica como una forma de producción del saber aquella que se conoce la producción occidental, entonces, esto significa que existen otras formas de producción sea musulmán, chino o andino, los cuales tienen una lógica distinta, y cada uno de los cuales son válidas, esto quiere decir que son verdaderas en el sentido que son aceptadas por los miembros de dicha comunidad. Entonces, no hay conocimiento universal, sino conocimientos particulares válidos desde y para los contextos donde surgen, es por eso que el conocimiento occidental irrumpe en el mundo queriendo imponer y deslegitimar las otras formas de saber. Segundo, si el conocimiento es producto de ciertos grupos humanos ubicados en diferentes latitudes y cada una es válida, entonces no existe verdad objetiva, sino a lo más, una verdad intersubjetiva producto del consenso de los miembros de grupos sociales diferentes y diversos. Tercero, es también válido el conocimiento de aquellos que han sido sojuzgados y sufren un proceso de subalternización, es decir de aquellos que están explotados en un determinado territorio, es decir por ejemplo, en Europa, existen grupos excluidos y marginados cuya voz no es tomada en cuenta, la epistemología del sur recupera y defiende esos saberes. Entonces la denominación de “sur” no es geográfica sino social y cognitiva, de ahí que el mismo autor al que hemos citado diga que es “metáfora de sufrimiento humano”. Esto podría ser algo así como el conocimiento de las clases subalternas, pero es “mejor” la denominación de “Epistemologías del Sur”. Cuarto, la denominación de “epistemología” como pudo verse no hace referencia a como se produce el conocimiento científico o lo que conocemos por tal, sino como se produce toda forma de conocimiento. En ese sentido, epistemología comprendería algo muy similar a lo que denominamos gnoseología, incluso aún mucho más, pues se refiere no solo a la producción de conocimientos sino a la producción y comprensión de todos los saberes, y esto incluye mitos, religiones, etc.

Entonces las epistemologías del sur devienen en una epistemología decolonial, decolonial en el sentido que pretende inscribirse en una forma de producción de saberes muy diferentes a la producción de saberes de hoy, el cual es producción de saberes desde la mentalidad europea, esta colonialidad del saber es imposición e intolerable en esta época

En el gobierno de los otros y de sí en nombre de la verdad producida por el saber experto (del teólogo, filósofo, gramático o científico). La pretensión de universalidad, objetividad y neutralidad del ‘conocimiento occidental’ es donde se afianza su supuesta superioridad epistémica que inferioriza o invisibiliza las formas de concebir y producir conocimientos diferentes: “Los paradigmas hegemónicos eurocéntricos que han configurado la filosofía y las ciencias occidentales en el ‘sistema mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal’ [...] durante los últimos 500 años asumen un punto de vista universalista, neutral y objetivo” La objetividad y neutralidad suponen un conocimiento sin sujeto, o mejor, un conocimiento donde el sujeto toma distancia de sí para producir un conocimiento ‘no contaminado’ por sus particularidades e intereses. Este distanciamiento de sí, esta supresión de los efectos de la mundanal subjetividad, es condición de posibilidad para generar un conocimiento válido, un conocimiento con pretensión de validez universal. (Restrepo y Rojas, 2010, 138).

Eh ahí lo que se viene denominando epistemologías decoloniales: recuperación de saberes, de los saberes marginales dejados de lado por la cultura dominante. Desde esta epistemología hay que recuperar y defender las voces ocultas de las culturas dominadas. Hay que decirle

no a la epistemología positivista, hermenéutica y crítica. Por supuesto, recuperando lo mejor que pueda ofrecernos. Pero conceptos como “objetividad” y “neutralidad” han hecho mucho daño a la producción de saberes, han contribuido a sojuzgar otras formas de saberes propios de nuestras culturas.

Nos atrevemos a pensar que para muchos, esta epistemología envuelve lo más progresista y beneficioso para los pueblos explotados y marginados. Pero preguntamos ¿realmente lo es? ¿es realmente diferente a las epistemologías anteriormente mencionadas? Por ahora diremos, que entre todas estas epistemologías, incluidas, la decolonial o epistemologías del sur, está presente un pensador occidental, un pensador considerado cumbre del pensamiento filosófico universal, este es Immanuel Kant, el filósofo alemán. Para este autor el sujeto tiene el rol principal para generar el conocimiento, puesto que dice fehacientemente que es imposible el conocimiento sin la subjetividad del hombre, el objeto no puede conocerse más que en sus apariencias, puesto que las esencias no se pueden conocer. Las cuatro epistemologías expuestas, incluidas la epistemología del sur, no cuestiona este planteamiento, al contrario, todas ellas parten de este principio kantiano. Esto quiere decir que la epistemología del sur o la epistemología decolonial en la producción de conocimientos se inscribe en el agnosticismo epistemológico.

## La interculturalidad crítica con fundamento decolonial.

El problema de la creación humana sea material, espiritual, el desarrollo de las formas de creación, de las relaciones existentes entre esas diversas formas de creación humana es abordada por diferentes disciplinas de las ciencias sociales y la filosofía. En este caso la antropología, la sociología, la arqueología han hecho estudios a lo largo del siglo XX

Pues bien, esa creación material y espiritual es lo que se ha denominado como cultura. Entonces los hombres crean cultura a lo largo de su existencia. Y como sabemos que existe una historia humana, es decir un pasado, presente y futuro, entonces se puede entender que la cultura no es estática, sino es permanentemente cambiante. Si esto pasa en el terreno práctico u ontológico, lo mismo pasa en el terreno teórico o gnoseológico, es decir, a lo largo de los años los científicos sociales han denominado de distintas formas a la creación humana. Esto no solamente por el hecho de descrito, que el hombre modifica su cultura a lo largo de su existencia, sino por un aspecto más. Pero lo que los científicos sociales han ido modificando es lo que debe acompañar a la palabra cultura, para designar los hechos existentes. No se trata de simples palabras, este artículo está muy lejos del planteamiento de la filosofía analítica. Lo que se trata es de encontrar con que o cual concepto se designa mejor un hecho concreto sobre el problema de la cultura. De ahí que a lo largo del siglo XX y de este han surgido categorías como “mestizaje cultural”, “yuxtaposición cultural”, “aculturación”, “multiculturalidad” y en estos últimos tiempos, “interculturalidad”. Las primeras categorías prácticamente han sido abandonadas por la mayoría de científicos sociales, pues ya no es común encontrar en algún político, académico, ni en la escuela que estén refiriéndose a los problemas de la cultura con denominaciones como yuxtaposición, aculturación, transculturización entre otros.

Hasta hace poco, y también hoy, el debate se ha centrado entre “multiculturalidad” e “interculturalidad”, donde este último ha ido ganando terreno en cuanto a su reconocimiento, pues aducen que la multiculturalidad no es un concepto que refleje de raíz los problemas

culturales de nuestros países. ¿Pero porque se oponen a la multiculturalidad? Catherine Walsh (2005) citada por Quilaqueo y Torres dice que la multiculturalidad tienen las siguientes características:

1) Tener un origen conceptual en los países occidentales; 2) adquirir un carácter descriptivo que destaca la presencia de diferentes culturas; 3) evitar las relaciones entre las múltiples culturas presentes en un territorio; 4) fundamentarse en la estructura y principios del Estado liberal; 5) centrarse en la tolerancia del otro, pero como una forma de evitar los conflictos, y 6) ocultar las desigualdades sociales y mantener intactas las estructuras e instituciones de la sociedad. (2012, 2).

Como puede verse, la idea de multiculturalidad parece tener un ánimo meramente descriptivo, un afán discriminador, una base liberal propia de la burguesía europea, tolerante pero no participativo, y todo sobre la base de una mirada occidental o europea. Entonces –dicen los críticos de la multiculturalidad– semejante categoría en realidad no puede hacernos comprender la diversidad de relaciones culturales en pueblos como el nuestro.

Desde una perspectiva similar, el filósofo peruano Fidel Tubino incluso hace referencia a distintas variedades de multiculturalidad, él dice lo siguiente sobre este asunto

El multiculturalismo comunitarista hace de la diversidad cultural un valor en sí y de su respeto un fin último. El relativismo cultural es el sustento epistemológico de este tipo de multiculturalismo. Por el contrario el multiculturalismo liberal hace del reconocimiento de la diversidad cultural un medio y de la libertad cultural un fin. (Tubino, 2016, 249).

Para el autor ambos enfoques tienen serias limitaciones, el multiculturalismo comunitarista en la medida en que privilegia la comunidad a los derechos de la persona; mientras que el multiculturalismo liberal si bien es cierto reclama a que la persona defina sus derechos en libertad, pero, esto no puede concretarse en vista que deja intacto la situación del Estado Liberal y la misma concepción de los derechos humanos es liberal y eurocéntrica. Entonces este enfoque no tiene nada que ofrecer a la interpretación y posibles soluciones de la cultura y los grupos marginados en pueblos como el nuestro.

Esta es la razón por la cual el enfoque de multiculturalidad es insuficiente para entender los problemas de la cultura. De ahí que desde los años 60 del siglo pasado empieza a proponerse el enfoque de interculturalidad como un enfoque totalizador, integral que es capaz de explicar y comprender la actualidad y el porvenir de la cultura de los pueblos del mundo.

La interculturalidad es el concepto que designa de manera totalizadora lo que viene ocurriendo en la realidad social, pues en términos generales la interculturalidad supone la relación –y no solo el respeto y la tolerancia– entre las diversas culturas existentes en un mismo territorio, la interrelación con el otro diverso y distinto a uno. Aquí hay que hacer una distinción ontológica y teleológica. Ontológicamente, si bien es cierto se da una interacción entre los diversos grupos étnicos y sociales que son diferentes, estas relaciones son asimétricas, no son en igualdad de condiciones, se da una situación de hegemonía sobre el otro considerado inferior –al menos en nuestro país-. Teleológicamente, esto es, los fines y propósitos de la interculturalidad, la interculturalidad sería la política que hoy día se viene ejecutando desde las políticas de Estado. Veremos si eso es realmente posible, o es simplemente una utopía en las condiciones concretas de hoy. Y para ello es necesario conocer otras características adicionales de lo que se denomina interculturalidad crítica con fundamento decolonial.

Sin embargo, la teoría registra hasta tres enfoques al interior de interculturalidad:<sup>2</sup> interculturalidad funcional, la interculturalidad crítica y la interculturalidad crítica con fundamento decolonial. En lo que respecta a la interculturalidad funcional se dice de ella, que es un tipo de interculturalidad que reconoce la existencia de las diversas culturas y la relación dialógica entre ellas. Sin embargo, esta relación es descontextualizada y abstracta, pues, no ve las asimetrías entre los diversos grupos sociales existentes en el territorio de un país, no toma en cuenta las situaciones sociales y económicas concretas de los hombres, el autor citado dice sobre el punto:

El interculturalismo funcional es el interculturalismo que ha sido asimilado como parte del discurso oficial de los Estados nacionales. Postula el dialogo intercultural como utopía sin tomar en cuenta las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y las culturas, que se expresa en la asimetría, la diglosia, la incomunicación y el conflicto... el interculturalismo funcional propone un diálogo descontextualizado que funciona como sustituto del reconocimiento de la realidad. (Tubino, 2016, 254).

Como puede verse, este enfoque es un enfoque de papel, de cliché, solo de nombre. Es un enfoque de interculturalidad que le es funcional al poder, que le es funcional a los dominantes, que le es funcional al status quo. Razón por la cual estos no le temen, más bien, la abrazan para con ella mostrarse ante el mundo como incluyentes y democráticos. Pero nadie en su sano juicio, reconocerá abiertamente estar de acuerdo con este enfoque. Entonces, lo más probables es que este enfoque se muestre con otros nombres.

Entonces lo que queda es la interculturalidad crítica. Y es esa por la que se debe optar, Tubino cuando se refiere de este tipo de interculturalidad, hace esta distinción respecto al interculturalismo funcional:

La diferencia entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico son sustantivas. El primero busca promover el diálogo intercultural sin tocar las causas de la injusticia cultural, mientras el segundo trata de suprimirlas... Esto no significa, sin embargo, que sea imposible dialogar en medio del conflicto y la asimetría. Se puede conversar en condiciones adversas. No hay que esperar condiciones ideales para intentar el diálogo... la interculturalización de la vida pública es tarea ineludible de una democracia radical. (Tubino, 2016, 255).

De acuerdo a Tubino el interculturalismo crítico busca un diálogo atacando las causas de la injusticia cultural, entonces, ¿cuáles son esas causas? Nos dice que esto es la injusticia económica. Si nos adentramos más al análisis de Tubino, ahora preguntamos ¿en qué consiste esa injusticia económica? no dice nada sobre ello, pero llega a sostener que la causa de la injusticia cultural no es la injusticia económica, pues “ambas son caras de la misma moneda”, es decir, son consecuencia del mismo problema, y este problema es el “injusto sistema distribución de bienes” (Tubino, 2016, 267). Como puede verse Tubino aquí no es radical –aunque él quiera pasar por tal cuando en realidad se puede ver que es un consumado reformista–, pues, su crítica no trasciende los límites de la distribución de la riqueza, olvidándose de que la distribución de bienes es consecuencia de las relaciones de propiedad existentes. Es decir Tubino se queda en la simple observación liberal de querer modificar la distribución de la riqueza, lo cual es imposible si no hay modificación en las relaciones de propiedad. En la concepción de Tubino esto sería la base para una autentica interculturalidad, donde la democracia radical, democracia al

---

2 Wilmer Medina (2017 y 2015) analiza en detalle los fundamentos filosóficos de la educación intercultural.

cual debe llegarse mediante la cultura política, sería el medio para llegar a ella.

Cuando los pobres adquieren cultura política, es decir, cuando empiezan a concebirse no como consumidores pasivos de bienes y mensajes sino como ciudadanos activos despojados injustamente de sus derechos básicos, entonces se inician las épocas de cambio, los tiempos de radicalización de la democracia. La pobreza se combate construyendo ciudadanía. (Tubino, 2016, 267).

De lo dicho por el autor se entiende que los pobres deben constituirse en ciudadanos activos, ciudadano activo es aquel que ejerce el derecho al reclamo del cumplimiento de sus derechos, pues ellos han sido despojados “injustamente” de sus derechos básicos. Y todo ello se hace mediante la radicalización de la democracia que no sería más que hacer que los pobres sean ciudadanos. Dado el contexto concreto tal como reclama el mismo autor ¿es posible lograr la justa distribución de la riqueza con más ciudadanía? es más ¿es posible la ciudadanía en condiciones como la que vivimos hoy? la respuesta es definitivamente no, no es posible. Y no es posible porque el autor pretende que mediante el dialogo se puede obtener mejor distribución de la riqueza. La historia ha demostrado que los seres humanos dialogan en igualdad de condiciones solo cuando las condiciones materiales y subjetivas se han dado. La crítica para el autor comprende que el pobre se haga consciente de su rol de ser humano con derechos y deberes y los ejerza para pedir distribución de la riqueza. Aquí no hay ni el más mínimo cuestionamiento a las estructuras sociales, ni la valentía para exigir el cambio de las mismas. Tal vez sea porque el autor ha sido asesor del Ministerio de Educación del Perú y está muy ligado al sistema político y cultural dominante del país. Muchas veces la condición de clase pone límites a la imaginación científica. Pueda que esto esté ocurriendo con el autor.

Así mismo, el autor realiza sus constructos mentales desde el terreno de una concepción de interculturalidad crítica occidental, al parecer desde la hermenéutica gadameriana y la acción comunicativa habermasiana. Desde las posiciones más radicales de las epistemologías actuales, se podría señalar que estos modelos son “occidentales” que por más reclamos que hagan de más ciudadanía, de más respeto a la diversidad, a la acción dialógica, mayor democracia, se inscriben en una lógica occidental y europeizante.

Entonces, queda este enfoque de interculturalidad no es suficiente, es ahí donde puede ubicarse la propuesta de interculturalidad crítica con fundamento decolonial, que se caracteriza por sus propuesta de emancipación de las culturas subordinadas, de los los pueblos o grupos sociales desfavorecidos. Walsh ilustra el caso diciendo que:

Aunque se puede argumentar que esta presencia es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, capital y mercado. Este articula explora los sentidos y usos múltiples de la interculturalidad, haciendo distinción entre una interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y ella concebida como proyecto político, social, epistémico y ético de transformación y decolonialidad. (2012, 02).

Como puede verse, la autora identifica dos tipos de interculturalidad, la que es funcional al sistema y la otra, la que sirve como proyecto de emancipación. Una interculturalidad que se asemejaría a la idea de multiculturalidad, y otra que estaría lindando con la epistemología decolonialidad. Este enfoque de interculturalidad propone la emancipación, emancipación que tiene como punto fundamental la decolonización de la mente y de la sociedad. Pues se

requiere construir una alternativa de vida que recupere los saberes propios y autónomos. Y este es precisamente lo que lo diferencia de la interculturalidad crítica con fundamento habermasiano, esto es la emancipación del pensar, de los saberes; ósea, la emancipación frente a los saberes occidentales y europeos. Hay que emanciparse de teorías que nacieron en otras latitudes y no son para nosotros, como por ejemplo, el marxismo o el postestructuralismo, y muchos ismos europeos, que intentando supuestamente traer el progreso y desarrollo para los marginados del mundo no han hecho más que seguir difundiendo el pensamiento occidental. Entonces desde esta perspectiva diríamos: ¡Viva Manco Cápac, abajo Marx!.

Entonces, se entiende que este último enfoque de interculturalidad nace pidiendo su espacio no solo en el ámbito académico para designar las relaciones entre los diversos, sino pide su espacio y su rol en el espacio político, para la revalorización de los marginados, donde la deconstrucción de sus saberes se impone para la verdadera interacción horizontal con los diversos. Y esto pasa por despercudirnos de la colonialidad del saber. Quizás aquí sea importante detenernos algo más sobre colonialidad de lo que ya habíamos en líneas atrás.

La colonialidad no puede ser entendida igual a colonialismo ni a colonización, la colonización se refiere a la posesión territorial de un país sobre otro, de ahí surgen los imperios coloniales. En cambio la colonialidad se entiende no solo como el dominio territorial sino como control en todas las dimensiones –social, político, cultural, mental- sobre el otro, esto es la *colonialidad del saber*, y para esto es indispensable el poder, de ahí que se hable de *colonialidad del poder*. Veamos la diferencia que hace Josef Estermann entre colonización y colonialismo:

Mientras que “colonización” es el proceso (imperialista) de ocupación y determinación externa de territorios, pueblos, economías y culturas por parte de un poder conquistador que usa medidas militares, políticas, económicas, culturales, religiosas y étnicas, “colonialismo” se refiere a la ideología concomitante que justifica y hasta legitima el orden asimétrico y hegemónico establecido por el poder colonial. La “colonización” –en el sentido de un sistema político- y “descolonización” –en el sentido de la independencia política formal- clásicas prácticamente se han vuelto fenómenos del pasado, pero lo que nos interesa no es la “independencia” o la “descolonización” formales, sino el fenómeno de la “colonialidad” persistente en gran parte de las regiones que fueron objeto del proceso de “colonización” (e incluso en otras como formas de dominación interna) (Estermann, 2014, 16).

Estermann dice que colonización, colonialismo descolonización en el sentido de independencia formal son conceptos ya superados, pero lo que no se ha superado y persiste es lo que ahora denominamos colonialidad. La colonialidad es un concepto que engloba los problemas estructurales y superestructurales de la sociedad, por lo mismo esto es lo que debe tratarse. El mismo autor dice:

La “colonialidad” representa una gran variedad de fenómenos que abarcan toda una serie de fenómenos desde lo psicológico y existencial hasta lo económico y militar, y que tienen una característica común: la determinación y dominación de uno por otro, de una cultura, cosmovisión, filosofía, religiosidad y un modo de vivir por otros del mismo tipo. En sentido económico y político, la “colonialidad” es el reflejo de la dominación del sector extractivo, productivo, comercial y financiero de los estados y sectores “neo-colonizados” (“Sur”) por parte de los países industrializados (“Norte”), lo que lleva a la dependencia y del “desarrollo del sub desarrollo”, la sub-alternidad y marginalidad de las “neocolonias” frente al dominio de los imperios dominadores. (Estermann, 2014, 16).

Como puede notarse, el concepto de colonialidad abarca una dominación que va desde lo económico hasta lo ideológico, esto es el control mental sobre las poblaciones. Esto supondría que dichas poblaciones no tienen un pensamiento propio ni original, tienen un pensamiento impuesto por el otro, por el dominante. Esto no excluye en nada que los seres humanos al estar en una dinámica constante, en una relación permanente con los diversos, entran en contacto con otras culturas, por lo que los aportes que reciben de otras culturas no puede considerarse como colonialidad, más bien, esto constituye una “auténtica interculturalidad”; la interculturalidad –dice el autor– rechaza todo “purismo o esencialismo cultural”, es decir rechaza una autarquía cultural, acepta la cultura que viene de afuera, pero no lo acepta cuando es “involuntariedad, dominación, alienación y asimetría de estructuras políticas, injusticia social, exclusión cultural y marginación geopolítica.” (Estermann, 2014, 16) Entonces, siempre que las poblaciones oriundas hayan sufrido ese proceso, entonces tienen un pensamiento colonial. Y los pueblos de América Latina –que debería denominarse según este enfoque Abla Yala– son pueblos que se encuentran en una situación de colonialidad, de ahí que puede decirse con toda razón que la ‘colonialidad’ va mucho más allá de lo que quiere decir “inautenticidad” o “dependencia”. (Estermann, 2014, 19), es decir, comprende toda la estructura de cómo se organiza nuestra sociedad.

El problema ha sido expuesto, existe una forma de pensar que no nos corresponde, una manera de actuar que no nos corresponde, América Latina es la repetición de todo lo que acontece en Europa, pensamos supuestamente desde moldes nuestros, pero eso es una farsa, nuestros pensamientos están determinados desde posiciones occidentales que nos han impuesto. La inautenticidad de la cultura nacional se expresa en una alienación masiva.

Si bien es cierto que la inautenticidad de la cultura es un aspecto que puede observarse, pero surge la interrogante de ¿cómo adquirimos esa inautenticidad? ¿Cómo es que nuestra mente opera para llegar a ser inauténticos, en el sentido de estar colonizados mentalmente? de esta situación los defensores de la teoría de la colonialidad, plantean la tesis de la “*colonialidad del saber*”, esto es maneras impuestas para pensar y privilegiar los saberes del dominante en desmedro de los otros saberes pertenecientes a los grupos dominados o excluidos. Es en esta línea de planteamiento que Restrepo y Rojas dicen lo siguiente:

La colonialidad del saber supondría una especie de arrogancia epistémica por quienes se imaginan modernos y consideran poseedores de los medios más adecuados (o incluso los únicos) de acceso a la verdad (sea ésta teológica o secularizada) y, por tanto, suponen que pueden manipular el mundo natural o social según sus propios intereses. Otras formas de conocimiento, generalmente asociadas a poblaciones no europeas, son descartadas como ignorancia, menospreciadas, inferiorizadas o, en ciertas ocasiones, apropiadas por los aparatos de producción del conocimiento teológico, filosófico y científico europeos. De ahí el carácter represivo de la colonialidad del saber con respecto a otras modalidades de producción de conocimiento y otros sujetos epistémicos. (Restrepo y Rojas, 2010, 138).

Como puede verse, la colonialidad del saber es un monstruo existente en nuestras mentes, es un conjunto de saberes ajenos y arrogantes frente al otro considerado inferior que hemos adquirido permanentemente. Aprendemos ese saber, producimos ese saber, enseñamos ese saber. Entonces la colonialidad del saber se reproduce a través de nosotros mismos, de manera supuestamente tan neutral y natural, cuando en realidad obedece al patrón de la colonialidad del poder. Este patrón colonial de poder viene con la invasión europea a nuestras tierras. De tal manera que la colonización mental es un hecho histórico que se reproduce constantemente.

Entonces la idea de colonialidad podría identificarse en dos dimensiones imbricada el uno del otro, como dos siameses en busca de lo mismo, colonialidad del saber y colonialidad del poder. La cita siguiente ilustra de manera clara estos dos puntos:

En los conceptos de colonialidad del poder y el de colonialidad del saber. Sobre el primero argumentamos que se entendía como un patrón de poder global de relaciones de dominación, explotación y conflicto en torno al trabajo, la naturaleza, el sexo, la subjetividad y la autoridad al seno del surgimiento y reproducción del sistema capitalista. Del segundo afirmamos que se podía entender como la dimensión epistémica de la colonialidad del poder, expresada en el establecimiento de unas jerarquizaciones de las modalidades de producción de conocimiento en las cuales la filosofía y la ciencia occidentales operan como los paradigmas que subalternizan otras modalidades de conocimiento. (Restrepo y Rojas, 2010, 153).

Como decíamos, los autores citados refieren que ambos tipos de colonialidad se necesitan para subsistir, sin embargo, habría que indagar que es lo que sostiene ese poder. Y es ahí donde se encuentra la gran limitación de esta teoría, pues no hacen referencia en nada las cuestiones económicas, mucho menos las relaciones de propiedad existentes. Pero con toda esa limitación, constituye una teoría que nos permite entender la realidad de forma crítica, esto es una realidad donde existe colonialismo del poder y de nuestra manera de pensar.

Siguiendo la lógica de la colonialidad del saber y del poder, la opción a realizar para superar este histórico problema sería la descolonialidad o decolonialidad del saber. Esta descolonialidad debe emprender una nueva forma de producción de conocimientos y de todos los saberes, esto implica producir conocimientos de otras formas o aceptar las otras formas de saberes existentes, es decir aceptar no solo la producción del conocimiento científico sino el conocimiento de los pueblos, el conocimiento proveniente de las tradiciones y costumbres de los pueblos oriundos de nuestro continente. Fíjese bien en lo que dijimos: no solo el conocimiento científico es válido, son válidas también las otras formas de conocimiento. Esto quiere decir que el enfoque de decolonialidad no rechaza el avance de la ciencia, ni el pensamiento occidental en su total plenitud. De ahí que Mignolo (2007, 38) decía que Marx es insuficiente para entender los problemas de nuestros pueblos, falta comprender a Guamán Poma de Ayala, razón por la cual no existe el purismo o el pasadismo. Lo que se busca un diálogo permanente entre iguales entre los diversos grupos sociales. Pero, como se dijo, debe optarse por lo principal, y esto es lo propio, es decir, Guamán Poma de Ayala.

Entonces, descolonialidad viene de una situación de colonialidad, por tanto, De lo dicho, la interculturalidad crítica con fundamento decolonial comprende diversos aspectos los cuales deben ser abordados con la seriedad académica que el tema amerita. Una intelectual que para muchos es la más preclara representante de la interculturalidad crítica y decolonial es Walsh. Aunque la misma autora señale que su enfoque es “crítico”, nosotros la denominamos “interculturalidad crítica y decolonial” para diferenciarla de lo que hemos denominado interculturalidad crítica con fundamento epistemológico habermasiano, donde destaca la propuesta del peruano Tubino, el cual ya se trató en páginas anteriores. Walsh al tratar sobre el tema, da de entrada la siguiente advertencia:

Argumentaré que la interculturalidad en sí, solo tendrá significación, impacto y valor cuando está asumida de manera crítica, como acción, proyecto y proceso que procura intervenir en la refundación de las estructuras y ordenamientos de la sociedad que racializan, inferiorizan y deshumanizan, es decir en la matriz aún presente de la colonialidad de poder. (Walsh, 2012, 10).

La interculturalidad no es solo una propuesta teórica de academia, es fundamentalmente, un proyecto de acción que busca cambiar la estructura y el ordenamiento de la sociedad, ya que estamos en una sociedad que deshumaniza e inferioriza a los otros, por lo que este enfoque de interculturalidad busca modificar tanto las relaciones económicas entre los hombres como las formas de pensar de estos hombres, y esto solo puede conseguirlo la interculturalidad crítica y decolonial, en ese sentido nuestra autora dice:

La interculturalidad crítica parte del asunto de poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida a función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros. (Walsh, 2012, 12)

La cuestión es clara, tomar el poder para erradicar el sometimiento y subalternización de los colonizados. Esto quiere decir que la interculturalidad es un proceso en marcha, la interculturalidad crítica es un proyecto, la interculturalidad crítica y decolonial no tiene existencia ontológica, por eso lucha por nacer y ser reconocido. Esto mismo lo reconoce la autora citada.

Otro aspecto importante de este enfoque, es que así como busca modificar las estructuras económicas, las estructuras sociales y políticas, también busca modificar las estructuras mentales al cual nos ha sometido la colonialidad del poder y del saber, por ello:

La interculturalidad crítica – como práctica política – dibuja un camino que no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino también se cruce a las del saber, ser y de la vida misma. Es decir, se preocupe también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas – de deshumanización y de subordinación de conocimientos – que privilegian algunos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior. Pero y adicionalmente, se preocupe con los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persistan a pesar de la deshumanización y subordinación. (Walsh, 2012, 14).

Como puede verse, la interculturalidad es manifiestamente insurgente frente a la deshumanización y subordinación, es decir una autentica interculturalidad propone la sublevación como medio de eliminación de la deshumanización, exclusión, subalternización al cual está sometido los pueblos de América Latina. Razón por la cual, el proyecto es “necesariamente de-colonial”, ya que “pretende visibilizar y enfrentar la matriz colonial de poder”, poder enmarcado dentro del sistema de dominación capitalista mundial.

De lo dicho se puede deducir que la interculturalidad que necesita históricamente y en este momento los pueblos de América Latina no es otro que una que sea decolonial. Por esa razón, la autora a quien hemos citado permanentemente dice:

Construir la interculturalidad – así entendida críticamente – requiere transgredir, interrumpir y desmontar la matriz colonial aun presente y crear otras condiciones del poder, saber, ser, estar y vivir que se distancian del capitalismo y su razón única. Similarmente, la decolonialidad no tendrá mayor impacto sin el proyecto y esfuerzo de interculturalizar, de articular seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un proyecto variado, múltiple y multiplica-

dor, que apuntala hacia la posibilidad de no solo coexistir sino de con-vivir (de vivir “con”) en un nuevo orden y lógica que parten de la complementariedad de las parcialidades sociales... este proyecto y visión que se encuentran en las nuevas Constituciones políticas de Bolivia y Ecuador. (Walsh, 2012, 13).

Esa conclusión no tiene más estudios o interpretaciones que realizarse. Walsh es clara en su propuesta, interculturalidad es subvertir el orden, insurgir lo establecido. Pero dice algo más, que esta propuesta viene aplicándose en Ecuador y Bolivia. Esto hace suponer que en dichos países la interculturalidad y la descolonialidad del saber vienen adquiriendo existencia ontológica, existencia real. Cuesta admitir dicha idea, pues una observación aguda de dichos países nos da cuenta de la continuación de los problemas existentes, el orden no se ha subvertido, los problemas continúan como tal.

Tratando de salir de esta encrucijada, la autora orienta su propuesta de interculturalidad subversiva a las manifestaciones siguientes: “(1) la pluralización de la ciencia y el conocimiento, (2) los derechos de la naturaleza, y (3) el *sumak kawsay* o buen vivir.” (Walsh, 2012, 14) En estos tres aspectos puede notarse con claridad total la interculturalidad crítica y decolonial. Veamos, respecto a la ciencia y el conocimiento, como ya se había adelantado, este enfoque hace suya la idea de la propuesta decolonial en el sentido que la “ciencia y el conocimiento no son singulares y únicos” (Walsh, 2012,14) puesto que junto a la ciencia existen “conocimientos ancestrales”. Pensar de esa forma no es más que estar de acuerdo con el “*raciocinio occidentales y euro-usa-céntricos*” (Walsh, 2012, 12). Así mismo, la autora sentencia que al vincular los conocimientos con el *sumak kawsay* o el buen vivir se asume y pone en consideración una lógica de vida integral donde el conocer y el vivir se entretajan. Esto nos hace pensar –dice la autora- que puede encontrarse y existe “*otra lógica epistemológica, la que rige y tiene sentido para la gran mayoría*” (Walsh, 2012, 12).

Esto es una epistemología para para vivir, y vivir bien. Y esto es una mirada epistemológica muy diferente –dice la autora de la cita-. ¿Pero en realidad constituye una epistemología diferente a la predominante? De la misma manera respecto a la naturaleza, Walsh dice que la interculturalidad crítica debe sustentarse en la filosofía andina o cosmovisión andina, y esta filosofía considera a la naturaleza o la Pachamama como un ser vivo con “inteligencia, sentimientos, espiritualidad” (Walsh, 2012, 14) donde los seres humanos son parte de ella, por lo que debe existir una armonía entre el hombre y la naturaleza. Entonces la interculturalidad decolonial debe asumir esa posición frente al capitalismo que ha destruido el hábitat.

Todas estas propuestas se inscriben como se ha dicho a lo largo de este ensayo en la interculturalidad crítica, que para ser tal debe ser parte nuestra, que no parte de la “diversidad étnica-cultural sino de la tara colonial”. Y si se quiere realmente una interculturalidad horizontal de interacción entre iguales, esta debe basarse en el principio fundamental de la decolonialidad. De manera que esto y solo esto debe convertirse en propuesta política, propuesta de sociedad.

Hasta aquí lo explicado acerca de interculturalidad. Ahora conocer las bases epistemológicas de ella es nuestra meta. Para ello hay que identificar las epistemologías existentes. Como ya se dijo la epistemología que subyace a la interculturalidad crítica y decolonial, es lo que se denomina Epistemologías del Sur. Si hacemos un breve recuento, este enfoque parece ser el más radical de los enfoques existentes sobre interculturalidad, donde plantea una inter-relación horizontal entre los diversos grupos étnicos, recuperando los saberes propios, rechazando el eurocentrismo y el occidentalismo como única opción de conocimientos válidos.

Pero identificar y comprender la base epistemológica de la interculturalidad crítica y decolonial, también significa identificar y comprender la epistemología que subyace la “colonialidad” y “decolonialidad”. La idea de recuperar y defender las voces ocultas de las culturas dominadas parece ser lo más progresista y beneficioso para nuestros pueblos, pero nos atreve-

mos a preguntar: ¿realmente lo es? De nuestra parte diremos que la epistemología existente en la colonialidad y decolonialidad es subjetiva con una clara dirección a la intersubjetividad, donde el sujeto tiene el rol principal para generar el conocimiento, puesto que dice fehacientemente que es imposible el conocimiento sin la subjetividad del hombre. Y ya lo dijimos, este planteamiento nos recuerda a Kant cuando decía que el sujeto activo en el conocer era el hombre, y que solo podíamos conocer lo que nos brinda nuestras percepciones. La colonialidad postula algo similar, al decir que es imposible la objetividad, pero se aleja de Kant al decir que el conocimiento universal es una ilusión eterna. Pues para Kant si es posible el conocimiento universal. Esto hace entender que la colonialidad en lo que se refiere a la producción de conocimientos se inscribe en el relativismo epistemológico. Todo ello parece acercarnos a la epistemología del sur.

## Utopía y realidad de la interculturalidad crítica con fundamento decolonial

Como se dijo, muchos intelectuales han abierto no solo su pensar, también su corazón a este enfoque, en la idea que esto es lo nuestros pueblos requieren. La cultura y las diferentes manifestaciones culturales son expresión de las condiciones concretas propias de la sociedad donde surge. Entonces la pregunta que nos hacemos es legítima: ¿es posible en las condiciones de hoy esta interculturalidad crítica? La pregunta ya parte de una idea, que hoy, ontológicamente la interculturalidad decolonial, por eso la pregunta. Intentaremos desarrollar esta respuesta en lo que quepa de las posibilidades teóricas que hoy día nos acompaña.

Las condiciones de hoy se caracterizan por la persistencia de un capitalismo global que impone la economía, la política y el pensamiento “único” al mundo mediante diversos mecanismos de control y manipulación ideológica. Así mismo, el escenario nacional se caracteriza por la persistencia de un capitalismo dependiente el cual coexiste junto a economías pre-capitalistas. Anibal Quijano dice sobre este punto:

El capitalismo no se restringe a la relación social específica fundada en la compra y venta de fuerza de trabajo, individual y viviente, relación social que se conoce con el nombre de capital, sino que implica una configuración estructural de todas las formas históricamente conocidas de explotación social (esclavitud, servidumbre, pequeña producción mercantil simple, reciprocidad y capital) en torno de la hegemonía del capital, para producir mercaderías para el mercado mundial. (Quijano, 2009, 21).

No existe una sociedad diferente al del capitalismo, existe una sociedad donde se dan relaciones de explotación donde la relación dominante está controlado por el capital financiero, esto quiere decir, que existen relaciones precapitalistas, pero todas ellas se incluyen en el sistema capitalista, sistema que no es controlado por ninguna burguesía nacional, sino por una oligarquía financiera mundial. De ahí que existe lo que se llama “colonialidad del poder”, esto es, que el poder en países como el nuestro es impuesto por otros que no están aquí, impuesto desde los Estados capitalistas. Y aquí convendría llamarlos así, capitalistas, más que países occidentales. Pues estos Estados son los que controlan los países de las áreas geográficas de América Latina, parte de Asia y África

A este dominio económico, se añade el control y dominio social, el cual se expresa según Quijano en una dominación “racial, sexista, etnicista” (Quijano, 2009, 21) esto es, sobre una base de dominación de clases. Es decir, si bien es cierto, existe dominación de clase, esa domi-

nación se expresa en una dominación racial, sexista y etnicista; que, según el autor, son categorías o constructos mentales creadas para justificar la dominación. Estas son las condiciones reales donde hoy día vivimos.

Decir que existe una interculturalidad con fundamento decolonial, es como lo dijimos una utopía, una fantasía de personas de buen corazón que desean pasar sus imaginaciones por cosas reales. Entonces queda la posibilidad de discutir si hoy es posible. Esta propuesta pasa por un proyecto político de enrumbarse en el cambio de las sociedades latinoamericanas. Y a lo largo de estos años nada de eso se ha dado.

Quiso presentarse los proyectos de Bolivia y Ecuador como exitosas experiencias, precisamente donde Walsh fue contratada para asesorarlos. Se dijo que en estos países iba dándose una creciente interculturalidad crítica. Pues, la realidad ha desmentido esas propuestas como exitosas. Bolivia y Ecuador siguen siendo países de economías extractivistas, donde se privilegia explotaciones mineras, petroleras y de gas en desmedro de la “Pachamama” y de los grupos étnicos desfavorecidos y minoritarios, sus habitantes se mueven bajo la lógica del mercado, sea directa o indirectamente; sus formas de pensar por lo visto, siguen siendo “occidentales” con una mezcla muy fuerte de “pensamiento oriundo o autónomo”, lo que no quiere decir que sea pensamiento decolonial. Lo ocurrido en Ecuador, da cuenta de la inmensa ola de corrupción que sacudía al gobierno que promovía el buen vivir en dicho país. En otras palabras, el mismo gobierno, no podía sacudirse de las costumbres occidentales de “corrupción”.

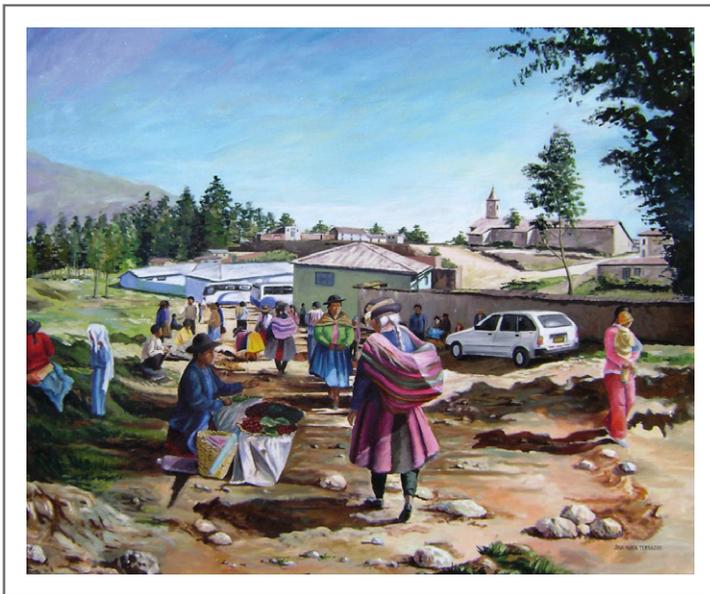
Esto quiere decir que no existe ningún grupo político conocido que brinde garantías reales de llegar al poder y proponer esta política de interculturalidad decolonial. Las condiciones reales para ello, son adversas.

Pero imaginemos por un momento, que es posible aplicar una política de este tipo, entonces queda por saber, si bajo esas propuestas realmente puede lograrse el “buen vivir”. Diremos que para lograr esto se requiere de un desarrollo de las “fuerzas productivas” de un país, y para ello se requiere el concurso de la ciencia y la tecnología. Entonces que poner como aspecto fundamental de la política educativa de un país, ¿ciencia o saberes tradicionales y autóctonos? Nos dirán que ambas. Pero, sin duda, es imposible dejar de lado los “saberes europeos u occidentales”. De ahí nos preguntamos entonces, si está bien o no que estemos hablando de saberes occidentales o ciencia occidental, saberes oriundos. O si debemos hablar de saberes que nos acercan a comprender y lograr mejorar nuestras condiciones de vida o saberes que contribuyan a vivir en el mundo de las maravillas imaginadas.

Consideramos que la interculturalidad debe tomar en cuenta estos aspectos, debe tomar en cuenta el desarrollo de la cultura universal sin dejarlos por ser “eurocéntricos” sino dejarlos porque no responden a las necesidades de mejorar. La interculturalidad debe recuperar el conjunto de saberes y tradiciones que ayuden a comprender y valorar el mundo en todas sus dimensiones, por ello es importante la recuperación de saberes ancestrales. Ha llegado el momento de poner en revisión radical los fundamentos teóricos de la interculturalidad crítica decolonial.

## Referencias bibliográficas

- Ayer A. (1993) *El positivismo lógico*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
- Briones, G. (2002) *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Bogotá. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Carr y Kemmis (1984) *Teoría crítica de la enseñanza*. Ediciones Martínez Roca. Barcelona
- De Sousa B. (2010) *Refundación del Estado en América Latina*. Programa de democracia Y Transformación global. Perú
- Estermann, J. (2014) *Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural*. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2015/04/150409.pdf>
- Gadamer, H. (1992) *Verdad y método*. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- Gonzales, M. (1983) *Metodología de la investigación social*. UNAM. México.
- Medina, W. (2017), *El discurso de la filosofía intercultural en la educación peruana*. Editorial academia española. Saarbrücken, deutschland/ Alemania
- Medina, W. (2015), La filosofía de la interculturalidad en la educación. *Horizonte de la ciencia* 5 (8). DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2015.8.121>
- Mignolo, W. (2007) *La idea de América Latina*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Parra, María. (2005) *Fundamentos Epistemológicos, Metodológicos y Teóricos que Sustentan Un Modelo De Investigación Cualitativa en las Ciencias Sociales*. Tesis presentada a las Facultades de Ciencias Sociales y Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile para optar al grado de Doctora en Filosofía con Mención en Epistemología de las Ciencias Sociales. Extraído desde [http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/parra\\_m/sources/parra\\_m.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/parra_m/sources/parra_m.pdf)
- Quilaqueo y Torres. (2012) Interculturalidad. Extraído desde [https://scielo.conicyt.cl/pdf/alpha/n37/art\\_20.pdf](https://scielo.conicyt.cl/pdf/alpha/n37/art_20.pdf)
- Quijano, A. (2009) *Dialogo sobre la crisis y las ciencias sociales en América Latina*, en la revista Sociología. Lima. Colegio de Sociólogos de Lima.
- Restrepo y Rojas (2010) *Inflexión decolonial, fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colección política de Alteridad Colombia.
- Tubino, F. (2012.). El Interculturalismo. En Ministerio de Educación: Lima Perú.
- Walsh, C. (1998), *La interculturalidad y la educación ecuatoriana: Propuesta para la reforma educativa*. Proceso Revista ecuatoriana de historia N° 12-1998.
- Walsh, C. (2012) *Interculturalidad y (de)colonialidad*. Perspectivas críticas y políticas. Revista Visão Global, Joaçaba.
- Yangali Vargas, Jorge Luis. (2017). Derroteros de la educación peruana en el XXI: interculturalizar, decolonizar y subvertir. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500988>
- Yangali Vargas, J. L. (2014) En la versión los senderos se sub( )versan, en: *Poesía y escena peruana contemporánea: Flor de María Ayala y María Teresa Zuñiga: o la sub-versión en tiempos de subversión*. Tesis doctoral – Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.



## Apertura del mercado de tierras en las comunidades campesinas: caso Comunidad Campesina de Pararán-Áncash (1999-2017)

### chakla ayllukunap allpankunakta lantikuy kichakuy: Ankash-Pararin ayllup kaanin. (1999.22017)

*Raúl César Marcelo Doroteo\**

#### **Resumen**

El presente artículo discute la apertura del mercado de tierras comunales en la comunidad campesina de Pararán. Mediante la etnografía devela a los agentes protagonistas de la intensificación de la compra-venta de tierras comunales. Estos agentes son el Estado, las empresas nacionales y transnacionales, y la comunidad.

#### **Palabras clave:**

comunidad campesina; tierras comunales; comunero; mercado de tierras.

#### **Lisichiku limaykuna:**

chaklaayllukuna, ayllukunapallpankuna, chaklanuna, allpakuna lantinakuy.

Recibido: 30 de enero de 2019

Aceptado: 22 de marzo de 2019.

\*Filiación: Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur

#### **Datos del autor**

Raúl Cesar Marcelo Doroteo. Peruano. Docente universitario de los cursos de Realidad Nacional, Antropología y Teoría de la ciencia II. Magister en Antropología por la universidad Nacional Mayor de San Marcos. Correo: cesarraulmado@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2040-7935>

# Opening of The Territorial Market in the White Communities: Pararín-Áncash Community Case (1999-2017)

## **Abstract**

This article discusses the opening of the communal land market in the peasant community of Pararín. Through ethnography reveals the agents protagonists of the intensification of the purchase and sale of communal lands. Whose agents are the State, national and transnational companies, and the community.

## **Keywords**

peasant community;  
communal lands;  
comunero; land market.

# Abertura do mercado territorial nas comunidades campestinas: caso Comunidade Campesina de Pararín- Áncash (1999-2017)

## **Resumo**

Este artigo discute a abertura do mercado de terras comunais na comunidade campestina de *Pararín*. Através da etnografia desvela-se os agentes protagonistas da intensificação da compra e venda de terras comunais. Estes agentes são o Estado, empresas nacionais e transnacionais e a comunidade.

## **Palavras-chave:**

Comunidade campestina;  
terras comunais;  
comuneiro; mercado de  
terras

“por más anti minero o anti mercado que uno sea,  
se tenía que actuar en función al contexto”  
(Edwin Villareal Marcelo, comunero pararino)

## Introducción

El presente trabajo discutirá el tema de la apertura del mercado de tierras comunales en la comunidad campesina de Pararín<sup>1</sup> (Áncash): 1999-2017, con el objetivo de develar qué factores externos e internos han posibilitado el proceso de intensificación del mercado de tierras comunales en Pararín, proceso que también lo están experimentando muchas otras comunidades del Perú, promoviendo al interior de estas organizaciones tradicionales muchas posibilidades de reconfiguraciones políticas y sociales.

El interés de esta investigación se centra en aportar a la tradición antropológica y, al mismo tiempo, fomentar el debate académico principalmente en el campo antropológico. Dado que se trata de un tema o una línea de investigación poco recurrente en la tradición de la antropología peruana, mediante el aporte y la polémica se busca fomentar un mayor interés en los(as) científicos sociales para volver la mirada hacia las comunidades campesinas, antiguo bastión académico de antropólogos(as).

Por supuesto, existen algunos trabajos pioneros sobre el tema mencionado, como los aportes de María Luisa Burneo (2012) y de Guillermo Salas (2008). Burneo centra su análisis en las comunidades campesinas de Catacaos y Colan (en Piura); sostiene que el precio de las tierras comunales se cotiza en función de la demanda una empresa petrolera (Olympic) y otra agraria (Maple Etanol S.R.L). Esa intensificación del mercado de tierras ha implicado conflictos entre la comunidad y los parceleros por el control sobre el desembolso económico que realizan las dos empresas mencionadas.

Por otra parte, Salas (2008) realizó su trabajo etnográfico en el callejón de Conchucos (Áncash), durante la primera década del siglo XXI. Sostiene que el mercado de tierras comunales favoreció a las familias de la puna (próximas al asentamiento minero de Antamina), las cuales se empoderaron políticamente y, en alianza con los pobladores de los caseríos, desplazaron del poder municipal a los exterratenientes (apristas y acciopolulistas), impulsando así la reconfiguración política tanto de la comunidad como del municipio.

Pero ¿qué entendemos por mercado de tierras? En la economía de mercado, según Eduardo Zegarra (1999), la tierra se caracteriza como un “tipo de activo con valor financiero y productivo”. El *valor financiero* de la tierra se refiere a un “valor como activo que tiende a revaluarse en términos reales en el tiempo”. En otros términos, las tierras “almacenan” un gran valor monetario, cuya cuantía se expresa en un contexto de expansión de actividades más rentables, así como durante los procesos de inversiones de las empresas inmobiliarias, agrícolas, petroleras y mineras. En esas circunstancias, las tierras no agrícolas o eriazas elevan su cotización.

El otro valor de la tierra es el *productivo*. Según Zegarra (1999), el *valor productivo* “es el más importante en las zonas rurales propiamente dichas, donde la tierra es fuente de ingresos casi

1 Comunidad de origen colonial, pero con características propias de un asentamiento preincaico. Ubicada en la provincia de Recuay-Áncash, comprende territorio tanto serrano como costero de las regiones de Lima y Áncash.

exclusivamente por su capacidad de producción”. El valor de la tierra se encuentra en función de su productividad o fertilidad, factor que determina su cotización.

Lógicamente, el mercado de tierras se inaugura en cuanto existen agentes compradores-vendedores de las tierras. La cotización de la tierra se encuentra en función de su *valor financiero y productivo*, aspectos manejados en secreto por los agentes tanto ofertantes como demandantes. Las comunidades campesinas y las empresas que buscan comprar o arrendar tierras se encuentran en este juego económico.

El presente trabajo es producto de la etnografía realizada entre los años 2016 y 2018, en el marco de la investigación de tesis para acceder al grado de Magister. Por tanto, es fruto del aporte de los comuneros pararinos.

## Tierra y territorio

Los dominios territoriales de las comunidades campesinas y nativas siempre han estado en disputa entre el Estado, las comunidades, las empresas privadas y –antes de la reforma agraria– los hacendados. El Estado busca convertirlos en mercancía y ofrecerlos al mejor postor; mientras que las comunidades los defienden, puesto que sus dominios “territoriales” tienen un valor simbólico e histórico.

Pero ¿qué entendemos por territorio? Zulema Burneo (2010) diferencia dos categorías: tierra y territorio. La categoría *tierra* hace referencia “específicamente al recurso que constituye el suelo natural. Así, cuando hablamos de propiedad de la tierra, podemos decir también que se trata de la propiedad de un terreno o de un predio, mas no del territorio”. Por tanto, la categoría tierra es interpretada como un predio de usufructo, transable; es un bien productivo, una propiedad generadora de rentas para quien la posee.

En cambio, la categoría *territorio* es entendida del siguiente modo por Burneo (2010: 18): “el espacio sobre el que determinada organización o jurisdicción política ejerce dominio y con base en el cual sus habitantes pueden desarrollar su identidad como grupo. De este modo, el control del territorio conlleva una relación política, no una relación de propiedad”. El territorio es definido como espacio político, mas no de usufructo. Desde la mirada republicana, el territorio es un bien colectivo de los ciudadanos de determinado país; concretamente, en un República unitaria como el Perú, el territorio pasa ser defendido por el Estado en nombre de los ciudadanos. En el territorio, el Estado aplica y hace cumplir las leyes, ejerce poder político, fomenta la construcción de una identidad nacional e incluso genera tradición histórica de unidad nacional.

En función de las dos categorías mencionadas, ¿los dominios de las comunidades campesinas deben llamarse tierra o territorio? Según la Ley N° 24657, el Deslinde y la Titulación del Territorio de las Comunidades Campesinas, del año de 1987, los dominios de la comunidad estarían ubicados dentro de la categoría tierra. Pero es una tierra colectiva, siendo la comunidad su única propietaria. Aunque lo que acabo de mencionar es una paradoja, tiene sentido para el Estado peruano. Es propiedad colectiva porque sus tierras o dominios son trabajados colectivamente por sus integrantes, los comuneros, y la única que debe responder por estas tierras ante las instancias privadas y estatales es la comunidad campesina, como persona jurídica. Esto es reconocido así desde 1920. Pero esta visión estatal es inexacta, puesto que al interior

de las comunidades campesinas muchos comuneros poseen propiedades agrícolas privadas que son reconocidas por la comunidad como tales. Por ende, desde esa perspectiva, la única función de la comunidad es ser reguladora y defensora respecto de las amenazas externas.

La tierra o propiedad colectiva controlada por las comunidades ha sido adquirida debido a tratarse de “tierras originarias de la comunidad, las tierras adquiridas de acuerdo al derecho común y agrario, y las adjudicadas con fines de la Reforma Agraria”. Éstas son las posesiones de cada comunidad, sobre las cuales ejerce usufructo directa o indirectamente. Para garantizar que estas tierras le pertenecen, existen “títulos, antiguas constancias, mapas y certificados que conserva la comunidad, para la cual constituyen la prueba física de su adscripción a determinado territorio” (Burneo, 2010: 19).

Los dominios de las comunidades desde la perspectiva estatal son encasillados en la categoría tierra; no obstante, para los integrantes de cada comunidad, sus dominios no sólo son tierra, sino también territorio. En otras palabras, los dominios de la comunidad pueden ser empleados para el usufructo agrario y ganadero, pero también constituyen un referente simbólico, histórico y social. En dichos dominios se han creado, inventado y reproducido muchos saberes de sus antepasados mediatos e inmediatos, quienes también lucharon por conservar la integridad de sus territorios.

Por supuesto, el Estado peruano, al concebirse unitario, no reconoce la soberanía territorial de las comunidades. Si reconociera la soberanía comunal, el Estado peruano estaría perdiendo efectividad jurídica, política y económica en los dominios de las comunidades campesinas y nativas.

El Estado tan sólo reconoce a las comunidades la posesión de la tierra. Esa posesión sobre la tierra ejercida por las comunidades fue protegida por el Estado mediante las constituciones políticas de 1920, 1933 y 1979. En esas tres constituciones estuvieron presentes los tres principios que otorgaban seguridad a la propiedad comunal: inembargabilidad, inalienabilidad e imprescriptibilidad. En la carta magna de 1933, el artículo 208 señalaba que el Estado garantizaba la integridad de la propiedad de las comunidades. Sin embargo, esta rigidez de la protección estatal se flexibilizó con la constitución política de 1993, lo cual comenzó a fomentar el mercado de tierras en las zonas rurales.

En visión retrospectiva, los síntomas de flexibilización del proteccionismo estatal sobre las tierras comunales se empezaron a percibir de forma solapada en la constitución política de 1979, como lo demuestra un minucioso estudio de Pedro Castillo, quien sostiene lo siguiente:

Las garantías tutelares de inembargabilidad e imprescriptibilidad se mantuvieron vigentes en la constitución de 1979. Para el caso de la inalienabilidad se dieron dos supuestos de excepción. En el primero las comunidades podrían vender sus tierras mediante una solicitud de transferencia de los dos tercios de sus miembros calificados que debía ser autorizada por ley debidamente fundamentada del congreso de la República. [...] La segunda excepción a la inalienabilidad era el caso de la expropiación por el Estado por necesidad y utilidad pública (Castillo, 2007: 68-69).

Ambas excepciones constituían un anticipo de lo venidero, que se confirmó y consolidó en la *Constitución Política* de 1993 con medidas legislativas de corte neoliberal definidas por la administración de Alberto Fujimori.

La *Constitución Política* de 1993 abolió los principios de inalienabilidad e inembargabilidad, lo cual significaba que las tierras de las comunidades podrían ser hipotecables, embargables y, lógicamente, transables a terceros. El único principio que quedaba era la imprescriptibilidad, según lo estipulaba el artículo 89 de la *Constitución* mencionada: “La propiedad de sus tierras es imprescriptible, salvo en el caso de abandono previsto en el artículo anterior”. Este principio garantizaba que la propiedad comunal era irrenunciable, salvo que fuera abandonada, en cuyo caso las tierras podrían pasar a la administración estatal o una privada.

Específicamente, la medida que liberalizó y fomentó el mercado de tierras en las zonas rurales fue el Decreto Legislativo 653 emitido en 1991: canceló la Ley de Reforma Agraria de 1968 y eliminó el artículo 883 del Código Civil de 1984, que también garantizaba la inalienabilidad, inembargabilidad e imprescriptibilidad de las tierras comunales. Por último, el carácter neoliberal del Estado en relación a la tierra quedó consumado en 1995, mediante la Ley 26505, conocida como la Nueva Ley de Tierras. Carlos Monge sostiene la siguiente idea al respecto:

En relación con las tierras de las comunidades campesinas, la nueva ley trae una novedad fundamental: la de establecer para los comuneros la posibilidad de disponer libremente de sus tierras. Esta libertad de disposición incluye el vender, hipotecar, alquilar e inclusive tomar la decisión de titular individualmente toda o parte de ella (Monge, 1998: 81).

A lo dicho debemos añadir que dicha Ley también elimina el límite de la tenencia de tierras, fomentando de ese modo el retorno de los grandes complejos agrarios (el neolatifundismo), iniciándose así una nueva concentración de tierras, principalmente en manos privadas extranjeras (Burneo, 2011).

## Mercado de tierras comunales

A partir de la década de 1990, el Estado peruano se convierte en un entusiasta promotor del mercado de tierras. Por consiguiente, el *valor financiero* de las tierras empieza a cotizarse en términos monetarios. Este proceso se vuelve atractivo para muchas organizaciones e instituciones rurales. En concreto, algunas comunidades empiezan vender o negociar sus tierras con empresas mineras, petroleras, etc. De ese modo, comienzan a generar ingresos económicos propios. Antes de que experimentaran este proceso, las comunidades subsistían gracias a las cotas o contribuciones entregadas por sus integrantes o bien mediante los arriendos de los pastizales o de las tierras de reservas.

La apertura del mercado de tierras en las zonas rurales fue impulsada por dos grandes factores: la inversión privada extractiva extranjera y el interés jurídico del Estado. Las comunidades campesinas y nativas se toparon con la expansión del mercado en desventaja para proponer contraofertas durante la negociación del costo de sus tierras. Aquella desventaja se originaba en el hecho de que estas instituciones rurales casi nunca estuvieron involucradas en las transacciones pecuniarias de sus tierras, que alcanzaban cifras de miles y millones de soles o dólares.

Esta escasa –por no decir nula– experiencia fue una eventualidad que las empresas extractivistas supieron aprovechar. Esta afirmación puede ilustrarse con un caso concreto: la empresa Antamina, en la década de 1990, compró tierras a comunidades campesinas en el Callejón de Conchucos-Áncash por tan solo 400 dólares la hectárea, dentro del radio de influencia de su asentamiento minero (Salas, 2004). El precio, por supuesto, es irrisorio. La pregunta de

rigor es ¿por qué aceptó esa suma exigua la comunidad campesina de Huripampa-Áncash? La explicación hipotética pudiera ser: las comunidades, al nunca haber percibido cifras que impliquen miles o millones de soles o dólares, se impresionaron y recibieron sin reparos el dinero. Otra explicación que puede proponerse, a partir de las opiniones o comentarios de los comuneros, es que desde su punto de vista, durante siglos, sus tierras estuvieron “botadas” y, con la llegada de las empresas extractivistas, adquirieron valor económico; por tanto, procedieron a venderlas para que la comunidad obtuviera ingresos económicos.

Mencionamos que el mercado de tierras fue promovido tanto por el Estado como por empresas extractivistas transnacionales; cabe añadir que las comunidades campesinas también influyeron en este proceso de ampliación del mercado de tierras comunales a todo el país, puesto que son instituciones que generan sus propios ingresos económicos y, consecuentemente, aprovecharon la demanda de tierras impulsada por las empresas transnacionales.

Así, tenemos identificados a los protagonistas del mercado de tierras comunales en el país: empresas transnacionales, Estado y comunidades campesinas. La relación entre estas instituciones no está exenta de jerarquización ni de pugnas durante los procesos de transacción de tierras. En lo que sigue, profundizaremos el concepto mercado de tierras en función de la propuesta de Eduardo Zegarra.

Zegarra (1999) sostiene que la tierra es un “tipo de activo con valor financiero y productivo”. El valor financiero de la tierra se produce ante la expansión del mercado de demanda de tierras. Concretamente, las tierras empiezan adquirir valor monetario ante la expansión de las empresas inmobiliarias, agrarias, mineras, petroleras, etc. Estas tierras pudieron haber sido eriazos o baldías y aun cerros escarpados. Precisamente las tierras eriazos de la comunidad de Pararín, ubicadas en la zona costera (Lupin, Las Zorras, Litera etc.), empezaron adquirir *valor financiero* a fines de la década de 1990. La puesta en valor se originó debido a la demanda de tierras de la empresa Antamina, para la construcción del mineroducto que desemboca en el puerto Punta Lobitos (Huarney). Esta demanda fue seguida por las de otras empresas interesadas en las tierras eriazas con interés productivos diferentes: la empresa Redondos, los hermanos Pomiano, demandan tierras para construir galpones (granjas de pollos); la empresa Agrícola Huerney se interesa por la producción agraria; otras empresas requieren tierras para emplazar allí botaderos de basura, generar energía eólica o llevar adelante minería no metálica, etc. Estas transacciones han generado ingentes rentas a la comunidad mencionada.

Los comuneros pararinos participaron directamente en las transacciones con poco conocimiento del *valor financiero* de sus tierras y del mercado de tierras. En cambio, los empresarios con los cuales trataron contaban con mayor capacidad negociadora –en razón del capital económico que controlaban– y obtuvieron mucho provecho de las transacciones, pagando precios irrisorios por las tierras comunales.

Con todo, cabe mencionar que, pese a sus limitaciones iniciales, los comuneros pararinos lograron paulatinamente diferenciar la calidad de sus tierras antes de venderlas; razón por la cual percibieron valores monetarios variados por ellas. En la medida que pasaban los años y la demanda de las empresas por tierras se incrementaba, los comuneros fueron elevando la cotización de sus tierras: aprendieron a proponer contraofertas a las ofertas económicas de las empresas, algo que no sucedía al inicio del proceso de transacción de las tierras. Por tanto, la comunidad de Pararín empezó a adquirir capacidad negociadora en ese ámbito.

## La comunidad campesina de Pararán y las empresas mineras, avícolas y agrícolas

A fines del siglo pasado, la empresa Antamina ingresó a la región Áncash. Utilizó como ruta de acceso su asentamiento minero (en el Callejón de Conchucos), la carretera Pativilca-Huaraz, realizando un desvío por el distrito de Catac y luego abordando la carretera Catac-Huari, para finalmente llegar al distrito de San Marcos. Esta empresa se convirtió para la región en una gran impulsora de la transformación de la estructura de relaciones sociales, políticas y económicas, así como de la mentalidad –o el imaginario– de los ciudadanos que habitan dentro del radio de explotación minera y de quienes viven a lo largo del tendido del mineroducto, que se inicia en la provincia de Huari y va hasta la provincia de Huarmey (zona costera de Áncash).

Luego de bosquejar el modo de actuar de la empresa, pasamos a plantearnos las siguientes preguntas: ¿De qué manera la comunidad campesina de Pararán llega a relacionarse con la empresa mencionada? ¿Los pararinos fueron en búsqueda de la empresa o ésta buscó el vínculo? ¿La relación se estableció al azar o espontáneamente?

La primera pista que podía llevarme a reconstruir el inicio de la relación entre la comunidad de Pararán y Antamina era el archivo comunal: exactamente, el Libro de actas elaborado a finales del siglo pasado. Por tanto, fui en búsqueda del Libro de actas de los años 1999 y 2000, pero me topé con una ingrata noticia: se había extraviado. Pero ¿quién era el responsable de la pérdida de tan valioso documento, dónde lo perdió y en qué circunstancias? Estas interrogantes seguramente eran también las de los comuneros. Llegar a saber quién lo perdió no fue tan difícil. Llegué a la respuesta casi de inmediato, con la poca información con que contaba en aquel momento (los primeros meses de trabajo de campo del año 2016) y algunos recuerdos propios de cuando asistía a las asambleas de la comunidad junto a mi padre en los años 2000-2001. En ese proceso de indagación y de recuerdo descubrí que la empresa Antamina empezó a tener vínculos con la comunidad durante la administración del presidente Aníbal Francisco Quijano Paulino. Por supuesto, sostuve muchas conversaciones con él, mas no entrevistas; le propuse entrevistarle, pero su respuesta siempre fue evasiva. Por ende, pude concluir que no deseaba ser entrevistado.

Ante la negativa de Aníbal a ser entrevistado, procedí a buscar otros documentos. Por ejemplo, las “escrituras públicas”, las cuales estaban acompañadas por algunos folios y fotocopias del Libro de actas perdido. Estos documentos me dieron información sobre la existencia de cuatro contratos realizados con Antamina en distintos años. Tres fueron de “compra-venta” y otro de “independización y permuta” del año 2010. Los cuatro contratos fueron cumplidos con la autorización de la Asamblea General de la comunidad de Pararán y mediante un notario público.

Los primeros contratos fueron suscritos entre los años 1999 y 2000. La empresa Antamina, de capitales canadienses, solicitó a la comunidad campesina negociar sus tierras con el fin de realizar el tendido de un mineroducto que pasaría por los caseríos de Pocor, Huaquish, Malvado, Mandahuaz, Huancar y Rinconada, ubicados en el valle Fortaleza, y continuaría por el desierto de Lupin, hasta llegar a Punta Lobitos (Puerto-Huarmey). Esta solicitud fue dada a conocer a los comuneros por la Junta Directiva encabezada por Aníbal Quijano.

En lo que sigue, explicaremos en qué condiciones fueron celebrados los distintos contratos con la empresa minera mencionada.

Existe una escritura pública del año 2000, número “OCHOCIENTOS TREINTIDOS (832)”, firmada por el notario Lizardo González Rosales, en la ciudad de Barranca. Dicha escritura pública tiene como título “COMPRA VENTA, SECIÓN DE USO, SERVIDUMBRE Y DEPÓSITO”. Los firmantes del acuerdo económico son la vendedora (comunidad campesina de Pararín) y la compradora (empresa Antamina). El acuerdo tiene como fecha 21 de febrero de 2000. Esta transacción fue aprobada por la Asamblea Ordinaria General del 15 de diciembre de 1999. A continuación, cito el acuerdo de Asamblea correspondiente a la fecha mencionada:

Asamblea Ordinaria General, de la comunidad campesina de -Pararín- mil novecientos noventinueve, de fecha quince de diciembre. Reunidos en el atrio de la iglesia se hicieron presentes los representantes de la empresa minera. Se hicieron presente el abogado Antonio Castro Roca, ingeniero Carlos Guillen y Denis Huamán, quienes fueron recepcionados por la asamblea. La misión de la comisión llevar a cabo con la comunidad el contrato de negociación de las franjas de los terrenos de producción agrícola de la comunidad y parcelas de conducción de los comuneros y sectores desérticos de la parte costera por donde pasará el mineroducto de la compañía minera ANTAMINA S.A. En la secuencia de la asamblea las propuestas de la comisión de la compañía fue ampliada e informada para conocimiento de todos los presentes en base de esta propuesta se llegó a un debate público sobre el contrato de la negociación, sobre el caso se hizo las consultas y puntos de vista de los comuneros quienes por unanimidad aceptaron y aprobaron la venta correspondiente. Los encargados de realizar el compromiso de contrato el señor presidente de la comunidad Anibal Quijano Paulino, tesorero Benjamín Clímaco Rodríguez Doroteo y Fiscal Antonio León Padilla [Junta Directiva], con el asesoramiento de la comisión negociadora en la ciudad de Lima teniendo facultada el ingeniero Abram Pomiano Dolores, Ingeniero Santiago Dolores Camones, doctor Arturo Castillo Falero y Don Samuel Dolores Jara, la asamblea en pleno autoriza a los nombrados de efectuar el contrato de venta a realizar en la ciudad de Huaraz. Acto continuo – según carta de fecha veintitrés de Julio del año en curso procedente de la compañía ANTAMINA solicitando la autorización para la instalación o construcción de una serie de torres en el territorio de la comunidad ubicado en el cerro Lupin, 150 M<sup>2</sup> dicho petitorio quedó autorizado y la propuesta de la compañía de la construcción de cinco torres de antena de radio transmisión valorizada en diecisiete mil trescientos nuevos soles 17, 300.00 sobre la negociación la asamblea faculta a la directiva y a la comisión en línea anteriores. [...] los firmantes del acta 140 comuneros y tres huellas digitales. En total 143 comuneros.

La Asamblea General, como máxima instancia de poder, autorizó a la Junta Directiva a firmar acuerdos económicos con la empresa interesada en adquirir la tierra comunal y la servidumbre. Sin embargo, la decisión tomada por la Asamblea ahora es cuestionada por la administración del presidente de la Junta Directiva de Pararín Melchor Requena García (2017-2018). El cuestionamiento está sustentado en la aseveración de que el contrato celebrado con la empresa minera realmente no fue aprobado por mayoría de los comuneros, pues tan solo asistieron 143 de los 300 comuneros de aquel tiempo (1999-2000).

Pero no nos adelantemos. Regresando al documento de contrato citado, en el folio 260366 éste consigna literalmente: “sírvasse extender en su registro de escrituras públicas una de compra-venta, cesión de uso, servidumbre y depósito que celebran de una parte y como vendedora [...]”. En este extenso acuerdo, firmado por ambas partes, en realidad existen cuatro acuerdos sobre cuya existencia, al parecer, la comunidad nunca reparó, ya fuese porque fue sorprendida o porque los encargados de la negociación (la Junta Directiva y la Comisión Vendedora-residentes pararinos) se hicieron de la vista gorda. Especifiquemos los cuatro acuerdos: a) la

compra-venta consiste en la enajenación de la tierra; la comunidad renunció absolutamente a la titularidad de sus tierras; b) cesión de uso; la comunidad se enajenó de sus tierras, teniendo la certeza del uso que les daría la empresa minera; c) servidumbre es el permiso que otorgó la comunidad a la empresa minera para que ésta pueda ingresar a su propiedad; d) depósito. Lo apropiado hubiera sido que se firmara un contrato por separado por cada uno de los acuerdos mencionados, pero la manera en que se procedió favoreció a la empresa minera. Estos vicios del contrato hoy son cuestionados por la nueva generación de comuneros pararinos, quienes demandan revisar los contratos celebrados con Antamina.

En el punto segundo del contrato, referido a las condiciones por las cuales se realiza la compra, la empresa minera señala: “la compradora es una empresa minera, que se dedica a la explotación de yacimientos mineros, en especial de su proyecto Antamina. Conforme al mismo la compradora tiene proyectada la construcción de un mineroducto mediante el cual llevará sus concentrados de mineral, desde su asentamiento minero hasta el puerto de Huerme”. De este modo, la empresa especifica el uso que dará a la franja de tierra comprada a la comunidad de Pararín: el tendido de tubo por la cual pasará el concentrado de mineral (polimetálico). Sin embargo, existen denuncias de los comuneros acerca de que, paralelamente a la tubería, se ha instalado fibra óptica transmisora de señal telefónica. Dicho tendido de fibra óptica nunca fue consultado con la comunidad ni, mucho menos, explicitado en el contrato; lo cual es cuestionado a la empresa por la actual administración.

En el apartado tercero del contrato queda establecida la venta a perpetuidad y la extensión de territorio: “la vendedora da en venta real y enajenación perpetua a favor de la compradora y este adquiere para sí, una franja de terreno de 521,424.00 M<sup>2</sup> [...] correspondientes a los terrenos comunales [...] especificando, 6 metros de ancho y una longitud de 86,949 metros lineales”. Ésta es una clara señal de la apertura del mercado de tierras, al menos en la comunidad campesina de Pararín, donde no existe otro antecedente sobre venta de tierras comunales. Estos 86,949 metros lineales incluían tanto las parcelas de los comuneros del valle Fortaleza como las tierras eriazas comunales de Lupin. Los comuneros parceleros del valle recibieron indemnización por sus plantas (de mango, manzana, palta, etc.), al margen del pago que la empresa realizó a la comunidad, según me comentó Abdías Dextre.<sup>2</sup>

Por esta transacción, la comunidad campesina recibió la suma de US\$ 57,142.86 (cincuenta y siete mil ciento cuarenta y dos y 86/100) dólares americanos. La cual fue cancelada en dos partes: el primer ochenta por ciento (80%), equivalente a la suma de US\$ 45,714.29 (cuarenta y cinco mil setecientos catorce y 29/100 dólares americanos), al firmarse la minuta; el veinte por ciento (20%) restante, que asciende a la suma de US\$ 11,428. 57 (once mil cuatrocientos veintiocho y 57/100 dólares americanos), al firmarse la escritura pública. Este dinero fue depositado en el Banco Continental (BBVA), en un fondo intangible. Dicho dinero no podía ser “tocado” por la Junta Directiva sin el previo consentimiento de la Comisión de Venta, constituida por pararinos profesionales y empresarios residentes en Lima a quienes la asamblea les concedió dicho poder, como lo manifestó, un poco melancólico, Edwin Villareal<sup>3</sup>.

---

2 Comunero de 64 años de edad, dedicado a la agricultura. Radica en el centro poblado de Malvado.

3 Edwin, de 53 años de edad, proviene de una familia de docentes y ganaderos. Cursó unos ciclos en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En su época de mozo fue simpatizante de Horacios Zevallos y Alfonso Barrantes, pero más fiel seguidor de José María Arguedas. En la comunidad, admiraba a Eraclides Zabaleta. Ahora se dedica al mundo del negocio; en la ciudad de Barranca tiene una tienda de venta de pesticidas, funguicidas y fertilizantes. En el año 2009, asumió la presidencia de la comunidad campesina de Pararín.

El segundo contrato fue celebrado el 7 de diciembre del año 2000, también durante la administración de Aníbal Quijano. Este nuevo trato entre la comunidad y Antamina tenía un solo carácter: compra-venta. Por supuesto, para realizar dicha transacción, la Junta Directiva fue autorizada por la Asamblea General del 1 de junio del 2000. La copia del Acta de aquel tiempo indica que asistieron más de dos tercios de los comuneros, quienes aprobaron unánimemente la compra-venta.

La extensión de tierras vendidas fue de trescientas cuarenta y nueve hectáreas (349 ha). Dichas tierras comunales están ubicadas en el sector Pampa Mataballo y Las Minas, en el distrito y provincia de Huarmey.

En el cuarto punto del documento de compra-venta queda señalado el precio que pagaría la empresa minera por los predios comunales: “el precio de venta pactado de mutuo acuerdo entre los contratantes asciende a la suma de U.S.\$ 250,000.00 (doscientos cincuenta mil y 00/100 dólares americanos)”. Líneas abajo se precisa que dicho monto será pagado en dos partes: el primer tramo, equivalente a US\$ 175,000.00 (ciento setenta y cinco mil y 00/100 dólares americanos) se depositará inmediatamente tras haberse firmado la escritura pública. Y lo restante, equivalente a la suma de US\$ 75,000.00 (setenta y cinco mil y 00/100 dólares americanos), será cancelado cuando la comunidad campesina termine de sanear sus tierras en Registros Públicos. En otros términos, la suma restante será saldada por la empresa cuando la comunidad termine de titular sus predios, pues en aquel tiempo la comunidad se amparaba únicamente en sus títulos ancestrales, los cuales aún no eran reconocidos por el Estado peruano. De ese modo, la empresa protegía sus intereses.

El objetivo por el cual Antamina compraba aquel predio comunal era impulsar un proyecto de irrigación. Resultaba necesario convertir esa área en zona de bosque, para cuidar el medio ambiente. Dicho objetivo se relaciona con el hecho de que la zona de Mataballo se encuentra muy próxima al puerto Punta Lobitos, lugar donde desemboca el comprimido de mineral proveniente de los Andes ancashinos e inmediatamente es embarcado al mercado exterior. Ese proceso, en cierta medida, contamina el medioambiente; por ende, se pretendía convertir esa área en bosque para reducir los niveles de contaminación.

En el año 2010 la comunidad campesina volvió a celebrar un trato con la empresa Antamina, durante la administración de Edwin Villareal Marcelo (2009-2010). Éste, con la aprobación de la Asamblea General, firmó con la empresa un contrato que tenía carácter de “Independización y permuta”. En lenguaje coloquial, el trato consistía en un trueque de propiedades inmuebles (tierras eriazas y agrícolas) entre ambas instituciones. La comunidad de Pararín renunciaba a un área de doscientas hectáreas (200 ha) de terrenos eriazos ubicadas en la provincia de Huarmey. Las tierras en mención están pendientes de ser registradas o inscritas en Registros Públicos, ya que se encuentran en controversia con la municipalidad provincial de Huarmey. No obstante, la transferencia se llevó a cabo. Por otro lado, la empresa minera renunciaba a su terreno agrícola ubicado entre los kilómetros 23 y 24 de la carretera Pativilca-Huaraz, denominado “Fundo Villa”, el cual tiene una extensión de sesenta hectáreas y mil seiscientos metros cuadrados (60 ha y 1600 m<sup>2</sup>). Ambas partes, de mutuo acuerdo, cotizaron sus propiedades por un costo de US\$ 200,000 (doscientos mil dolores 00/100 dólares americanos), según reza la cláusula tres del acuerdo.

En este contrato, Antamina vuelve salirse con la suya. Para sustentar esta aseveración, me remito a la cláusula cuarta (condición suspendida) del acuerdo entre ambas partes, que en el punto 4.2 señala:

[...] en el caso que la controversia existente entre la comunidad y la municipalidad de Huarmey se resolviera en definitiva contrariamente a los intereses de la comunidad, es decir, que la autoridad competente sobre la materia declarara fundada la pretensión de la municipalidad provincial de Huarmey desestimando en definitiva la de la comunidad, no pudiendo consecuentemente esta última cumplir con el compromiso adquirido ni con lo estipulado en la condición suspensiva detallada, viéndose así afectado el derecho de posesión de ANTAMINA sobre las doscientas hectáreas (200 hectáreas) de terreno eriazos permutados, la comunidad deberá devolver inmediatamente de conocida oficialmente el hecho la posesión del predio La Villa [...].

A Edwin le tocó ejercer sus funciones en el contexto de expansión de la compra-venta de tierras a empresas, solicitudes de servidumbre de paso y exploración de minas por concesiones otorgadas por el Estado. Por “más anti minero o anti mercado que uno sea, se tenía que actuar en función al contexto”, subraya Edwin tras una de mis interpelaciones. Es un hombre de negocios y debía actuar en función de su práctica cotidiana.

En su administración se concretó el arriendo por treinta años de cerca de 150 hectáreas de tierras eriazas, ubicada en Las Zorras, a la empresa agrícola Huarmey S.A. El costo acordado fue de 250.000 dólares americanos. Este capital fue inmediatamente invertido en la compra de un predio en la ciudad de Barranca, bien inmueble que genera rentas a la comunidad hasta el presente. Lógicamente, todas estas decisiones fueron facultadas por la Asamblea Comunal y registradas en un Libro de actas. Sin embargo, esta decisión cambió el lugar de administración de la comunidad: Pararín ahora se gobierna desde la ciudad de Barranca.

Como se dijo, las tierras de la comunidad no solamente eran deseadas por empresas privadas, sino también por instituciones estatales (como los municipios). A continuación citamos un extracto del Libro de actas del año 2009:

Convenio entre la comunidad campesina de Pararín y la municipalidad provincial de Barranca para el proyecto del relleno sanitario. El señor director de debates ordena al secretario de actas Julio Jesús Riquelme, la lectura de la comunicación oficial de la municipalidad provincial de Barranca. OF N° 133-2009 sobre la negociación de 100 hectáreas de tierra eriaza de propiedad de la comunidad campesina de Pararín, ubicada en el sector Porvenir, para llevar adelante un proyecto de RELLENO SANITARIO Y RESIDUOS SÓLIDOS, en calidad de enajenación, luego de un debate donde participaron los comuneros, queda facultada la negociación a los miembros de la junta directiva de la comunidad. Acto seguido [...] el señor director de debates profesor Alberto León Padilla hizo la presentación a los funcionario de la municipalidad provincial de Barranca, en su intervención el ingeniero Braulio Estrada expuso, que dentro del presupuesto participativo de la municipalidad de Barranca el año 2009, se ha considerado la instalación de Relleno Sanitario y residuos sólidos en el sector Porvenir, propiedad de la comunidad campesina de Pararín, en una extensión de 100 hectáreas de tierras eriazas, manifestó el señor ingeniero antes aludido que el perfil técnico del mencionado proyecto, está valorado en la suma de cinco millones de nuevo soles, se deja constancia que inicialmente ofrece por la negociación de compra venta la suma de cien mil nuevo soles; los funcionarios representantes de la provincia de Barranca, manifestaron que la intención es un manejo responsable de los residuos sólidos, entre los ofrecimientos a favor de nuestra comunidad campesina de Pararín mencionaron: A) reconocimiento legal del centro poblado nuevo Pararín, en pampa Litera, saneamiento físico legal. B) habitación urbana, en coordinación con el distrito de Paramonga. C) crear puestos de trabajo para nuestros comuneros. El ingeniero Braulio Estrada, propuso que

se debe de priorizar un proyecto de electrificación y la construcción de un pozo tubular de bombeo eléctrico, para obtener agua para el consumo humano, se deja constancia que la asamblea en pleno determina la venta excepcional a la municipalidad de Barranca del Cerro Porvenir, de 100 hectáreas, queda facultado a la Junta Directiva, con la participación de los comuneros, proponiéndose en la base de 150,000.00 nuevo soles.

Al parecer, los pararinos aprendieron de sus errores pasados en lo concerniente a negociar sus predios; ahora lo hacen con mayor astucia. La cita anterior, claramente, alude al proceso de negociación por la enajenación de los predios comunales. Los comuneros y la Junta Directiva escucharon atentamente la propuesta de los funcionarios de la municipalidad provincial de Barranca. Los Funcionarios de Barranca ofrecían pagar 100,000.00 nuevo soles por las 100 hectáreas solicitadas. La contrapropuesta de la Asamblea General no se hizo esperar: los comuneros tasaron en 150,000.00 nuevo soles el valor de su predio. Así empezó la negociación, con cada parte recurriendo a sus mejores argumentos.

La comunidad mostró su fortaleza, puesto que era la anfitriona y dueña de la superficie en cuestión. En función a esta posición ventajosa, puso condiciones: por ejemplo, convertirse en una especie de socia estratégica de la municipalidad de Barranca. Al final, las propuestas pararinas fueron aceptadas y son las siguientes: “A) reconocimiento legal del centro poblado nuevo Pararín, en pampa Litera, saneamiento físico legal. B) habitación urbana, en coordinación con el distrito de Paramonga. C) Crear puestos de trabajo para nuestros comuneros”.

Pararín, como sociedad, es algo especial; por consiguiente, se la debe tratar con mucho cuidado. Como municipalidad distrital, Pararín no abarca toda la jurisdicción territorial de la comunidad campesina, sino únicamente la zona de la sierra. Por tanto, el dominio territorial de la comunidad se encuentra en la jurisdicción política de otros distritos y provincias. Por supuesto, en los dominios comunales la mayoría de los habitantes son pararinos, casi todos(as) sufragan en Pararín y son beneficiarios(as) de los apoyos estatales mediante la municipalidad de Pararín o la provincia Recuay.

Desde el año 2008, los pararinos vienen poblando precariamente algunas zonas eriazas de la costa, específicamente el área denominada Litera, que han bautizado con el nombre de “Nuevo Pararín”; la misma se sitúa en la jurisdicción política de la provincia de Barranca. Para adquirir estabilidad jurisdiccional, los comuneros –estratégicamente– propusieron a la municipalidad de Barranca ser reconocidos legalmente como un predio urbano y coordinar con la municipalidad distrital de Paramonga este reconocimiento. La otra condición planteada para la negociación fue que la municipalidad de Barranca debería dar trabajo a los comuneros pararinos. En suma, la negociación no sólo se realizó en términos económicos, sino también político-sociales.

La comunidad también entabló vínculos contractuales con empresas avícolas. Para hablar de estos tratos, me basaré en la entrevista y la conversación que sostuve con el comunero Elim Moreno Dolores<sup>4</sup>. Elim refirió que la empresa avícola Redondos, antes de que la comunidad emprendiera la recuperación de sus tierras costeras, ya estaba instalada (mediante posesión precaria) en los dominios de la comunidad sobre la costa. Puesto que la empresa tenía allí instalados sus galpones (granjas de pollos), lo que hizo la comunidad fue negociar un contrato. En ese

4 Comunero de 30 años de edad, nació y vive en el centro poblado de Rinconada. Es abogado, egresado de la universidad Faustino Sánchez Carrión de Huacho. Ha sido secretario de la comunidad en el periodo 2013-2014. En la actualidad, es asesor legal de la comunidad.

escenario, en el año 2006, el presidente de la Junta Directiva de la comunidad de Pararín Ulises Marcelo firmó un contrato de arrendamiento y de servidumbre con la empresa Redondos.

## Conclusiones

Como distinguen los trabajos de Alejandro Diez (2003) y de Zulema Burneo (2007), en las comunidades campesinas existen los siguientes tipos de tierras: de regadío, de secano, de pastos y de los santos. El acceso a estas tierras puede ser privado o colectivo. Los comuneros acceden a sus parcelas en forma privada (trabajan las parcelas concedidas por la comunidad); mientras que mediante faenas colectivas o comunales acceden a sus tierras de reserva: tierras agrarias conducidas directamente por la institución comunal. Estas tierras controladas directamente por la comunidad son denominadas en el presente texto *tierras comunales*, para diferenciarlas de las parcelas administradas en privado por los comuneros. Pero el control comunal de las tierras se realiza también sobre otro tipo de tierras, que fueron obviadas por los dos investigadores mencionados: los eriazos. Se trata de tierras costeras, en abandono, improductivas; las poseen muchas comunidades costeras o aquellas que extienden su dominio hasta la costa. No todo los tipos de tierras de los dominios de las comunidades han entrado en la contienda del mercado de tierras; al menos en Pararín, tan sólo han ingresado a ese ruedo las tierras eriazos.

Las tierras eriazos de la comunidad de Pararín, ubicadas entre los dominios políticos de la provincia de Barranca y Huermey, estuvieron prácticamente echadas al olvido durante siglos por los comuneros; aunque hubo esporádicos intentos de recuperación: uno de ellas a inicios del siglo XVIII y otro, fallido, durante la década de 1930. No obstante, a fines del siglo XX, los comuneros de Pararín reavivaron su interés por recuperar sus tierras costeras. A partir de esta fecha y hasta el presente, el interés de los pararinos por recuperar esas tierras se ha incrementado. Y lo están haciendo: grandes extensiones de esas tierras ya han sido registradas en Registros Públicos. Los pararinos son conscientes de que dichas tierras están adquiriendo valor monetario y, a la vez, se prestan a la inversión agraria. Muchos de ellos asumen que allí se encuentra la oportunidad del progreso, sobre la base de la agricultura; inclusive, algunos se atrevieron a invertir en este rubro. Por ejemplo, Pedro Blas y la comunidad están realizando plantaciones de mango, esparrago y otros productos.

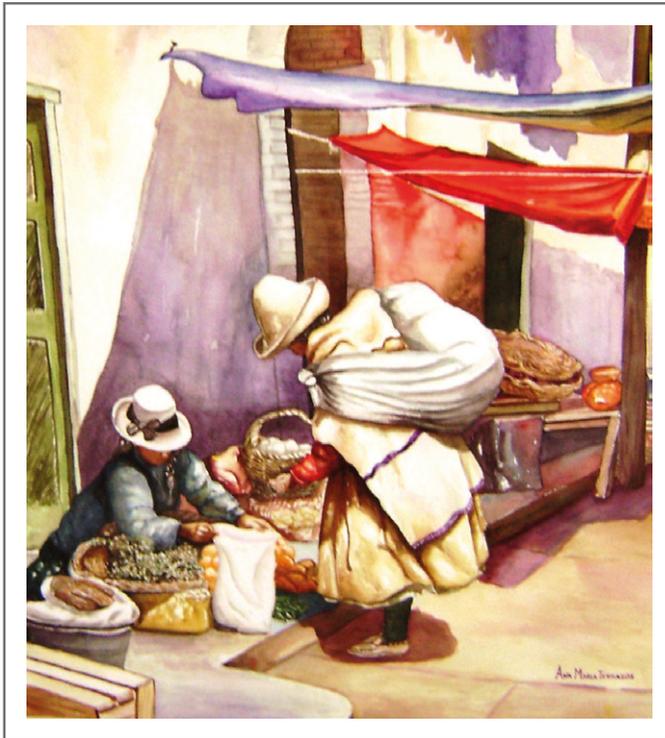
Así, las tierras eriazas administradas directamente por la comunidad, que en este trabajo son denominadas tierras comunales, empiezan a adquirir valor monetario. Su valor financiero (capital monetario en potencia de ser) reluce ante el interés de las empresas: Antamina, Redondos, Agrícola Huermey, etc. De esta manera se insertan en el mercado de tierras.

El mercado de tierras es impulsado desde el Estado. A partir de la administración de Alberto Fujimori, esta institución acondiciona las leyes para que favorezcan la inversión minera, petrolera, etc. Las mismas flexibilizaron el proceso de enajenación de las tierras comunales. Por tanto, el Estado creó las condiciones jurídicas para la intensificación del mercado de tierras en las zonas rurales en especial.

Los dos factores externos impulsores de la intensificación del mercado de tierras son el Estado y las inversiones de las empresas de capital nacional o transnacional. Sin embargo, en este proceso de intensificación de la compra-venta de tierras, también existen factores o intereses internos comunales, que fomentan la venta o el arriendo de las tierras comunales, puesto que constituyen las alternativas para generar ingresos económicos a las cajas comunales.

## Referencias bibliográficas

- Burneo, Z. (2010). Derecho de propiedad sobre la tierra en la comunidad campesina de Marcopata, Perú: una perspectiva dinámica. En *Memorias del desarrollo. Once experiencias en Latinoamérica*. Lima: DESCO.
- Burneo, Z. (2011). *El Proceso de concentración de la tierra en el Perú*. Lima: CEPES.
- Burneo, M. L. (2012). Elementos para volver a pensar lo comunal: nuevas formas de acceso a la tierra y presión sobre el recurso en las comunidades campesinas de Colán y Catacaos. En *Anthropologica* vol. 31, núm. 31, Lima.
- Burneo, M. L. y A. Chaparro (2011). *MICHIQUILLAY: Dinámicas de transferencia y cambios en los usos y la valoración de la tierra en el contexto de expansión minera en una comunidad campesina andina*. Lima: Coalición Internacional para el Acceso a la Tierra.
- Castillo Castañeda, P. (2007). Las comunidades campesinas en el siglo XXI: balance jurídico. En *¿Qué sabemos de las comunidades campesinas?*. Lima: CEPES.
- Diez, A. (2003). *Interculturalidad y comunidades: propiedad colectiva y propiedad individual*. Lima: CEPES.
- Diez, A. (2008). Nuevos retos y nuevos recursos para las comunidades campesinas. En *Tensiones y transformaciones en comunidades campesinas*. Lima: PUCP.
- Monge, C. (1998) La Comunidad: tierra, institucionalidad e identidad en el Perú rural. En *Comunidades: Tierras, Instituciones, Identidad*. Lima: CEPES.
- Salas, G. (2008). *Dinámica social y minería*. Lima: IEP.
- Salas, G. (2004). Política distrital, propietarios individuales e institucionalidad comunal. La administración de los fondos de la venta de tierras al Proyecto Antamina (San Marcos, Huari, ÁNCASH). F. Eguren, M. Remy y P. Oliart (eds.). *Perú: El problema agrario en debate. SEPIA X*. Lima: SEPIA.
- Zegarra, E. (1999). *El mercado de tierras rurales en el Perú. Volumen I, análisis institucional*. Santiago: CEPAL.



# Perspectivas etnográficas de valoración de la bicicleta como medio de transporte sostenible en el Perú

## Malkalisichikuy likayninkuna bisiklitawan allip kawsaypa Piru malkaáhpulichikunapa

*Alberto Rivelino Patiño Rivera\**

### **Resumen**

Históricamente el ser humano buscó diversas opciones de transporte, a fin de desplazarse cómoda, garantizada y rápidamente. Dentro del ámbito urbano la bicicleta es alternativa como medio de transporte sostenible en la ciudad, cuidando el medio ambiente y promocionando la actividad física, acorde al Séptimo Objetivo de Desarrollo del Milenio: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente (2013). La bicicleta mejora condiciones sociales, ambientales y económicas de la población, porque sus bondades y potencialidades hasta la actualidad en Huancayo enfrentaría el caos y dependencia vehicular motorizada, con alarmante parque automotor y vías colapsadas, desorden y necesidad de mejora de transporte urbano.

### **Palabras clave:**

valoración, dinámica urbana, transporte sostenible, calidad de vida, cultura ciclística.

### **Lisichi limaykuna:**

chaninchay, malkap kawsaynin, allip pulichikuna, allin kawsay, bisiklitawan puliy yaáhay.

Recibido: 08 de octubre de 2018 / Corregido: 27 de noviembre de 2018 / Aceptado: 22 de febrero de 2019.

\*Filiación: Investigador Independiente.

### **Datos del autor**

Alberto Rivelino Patiño Rivera. Peruano. Investigador y docente de Ciencias Sociales e Historia. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima-Perú. Magíster en Ciencias de la Educación, mención: Gestión Educacional por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Correo: [apatino@unisejsa.edu.pe](mailto:apatino@unisejsa.edu.pe) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3783-9796>

# Ethnographic Perspectives of Bicycle Valuation as a Sustainable Means of Transport in the Peru

## Abstract

Historically, human being has sought various forms of transportation, to move comfortably, quickly and guaranteed. In the urban sphere, the bicycle is an alternative as a sustainable means of transport in the city, taking care of the environment and promoting physical activity, in accordance with the Seventh Millennium Development Goal: To guarantee the sustainability of the environment (2013). The bicycle improves the social, environmental and economic conditions of the population, because its potential and difficulties until today in Huancayo would face the chaos and motor vehicle dependence, with alarming automotive park and collapsed roads, disorder and the need for improvement of urban transport.

## Keywords

valuation, urban dynamics, sustainable transport, quality of life, cycling culture.

## Perspectivas etnográficas de valorização da bicicleta como meio de transporte sustentável em Peru

## Resumo

Historicamente, o ser humano buscou várias opções de transporte, para se deslocar de forma confortável, rápida e garantida. Na esfera urbana, a bicicleta é uma alternativa como meio de transporte sustentável na cidade, cuidando o meio ambiente e promovendo a atividade física. De acordo com o Sétimo Objetivo de Desenvolvimento do Milênio (2013): Garantir a sustentabilidade do meio ambiente. A bicicleta melhora as condições sociais, ambientais e econômicas da população com suas potencialidades e bondades. Na atualidade, *Huancayo* enfrenta o caos, a dependência de veículos com seu alarmante parque automotivo, estradas colapsadas, em desordem, e necessidade de melhoria do transporte urbano.

## Palavras-chave:

valorização, dinâmica urbana, transporte sustentável, qualidade de vida, cultura ciclista.

# Introducción

Se trata de una problemática con expectativa generacional y perspectiva transgeneracional ¿Cuáles son las perspectivas etnográficas de valoración de la bicicleta como alternativa de transporte sostenible en Huancayo y el valle del Mantaro, en la región Junín – Perú?, ¿Qué opciones se tiene de elección vial, más eficiente, económica, no contaminante, deportivo-saludable? y ¿Por qué hay inconciencia pública en descuidar la conservación del medio ambiente, sumado de apatía, indiferencia y desinterés de autoridades de diversa índole, frente a la tilización intensiva posible de la bicicleta como vehículo no motorizado de transporte sostenible?

Finalmente, la perspectiva de utilización y valoración de la bicicleta en la población de Huancayo, las potencialidades y oportunidades que posee como alternativa de medio de transporte sostenible para optimizar la aptitud de vida y comprimir los horizontes de sedentarismo de la colectividad de Huancayo y del valle del Mantaro, en la región Junín, en el centro del Perú, con proyección de impacto para el fomento e implementación de una cultura ciclística y la promoción para la construcción-habilitación de ciclovías y ciclorrutas

En la actualidad desde el enfoque epistemológico y metodológico existe predisposición e importancia a nivel de la ciudadanía, organizaciones y autoridades, en realizar estudios frente a la utilización y valoración de la bicicleta en Huancayo y el valle del Mantaro, a fin de otorgar reconocimiento como vehículo no motorizado y medio alternativo de transporte sostenible en la parte central del Perú, en contraste con la relevancia actual de conservación del medio ambiente como uno de los Ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio desde la Organización de las Naciones Unidas, el PNUD y COP21 (También véase las propuestas de la ONU, 1987).

Desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad en Huancayo se presenta una problemática de índole dicotómica entre transporte y desarrollo sostenible, se presentan fenomenologías ciudadanas, que a menudo describe caos y dependencia vehicular motorizada, con consecuencias bastante dañinas: lentitud en traslados de destinos según rutas por la aglomeración de pequeñas unidades de empresas de transporte, contaminación por la excesiva emisión de dióxido de carbono, contaminación auditiva, siniestros imprevistos como choques, atropellos, robos, etc.; en general un parque automotor incrementado alarmantemente y vías colapsadas, desorden y por eso la urgente necesidad de plantear alternativas de mejora del transporte urbano de manera sostenible.

Si bien la dinámica urbana depende de los actores con modelos de comportamiento; es decir, el nivel cultural y gobierno de valores que determinan la actuación de las personas y, por consiguiente, establece las convenciones de valoración de cada medio de transporte, muy particularmente de la bicicleta. Es sabido que la actuación en general de las personas obedece a la educación, su régimen de valores en primer lugar y, consecutivamente, del sistema político-económico, pero éstos, al mismo tiempo, son establecidos por los modelos imponentes en la colectividad, en torno a la educación y los medios de transporte.

Se continúa percibiendo limitada utilización y valoración de la bicicleta como medio de transporte sostenible, inconciencia por conservar el medio ambiente, sumado de apatía, indiferencia y desinterés de autoridades de diversa índole, que gobernaron y gobiernan diversas instituciones desde hace décadas atrás, sin garantizar infraestructura para el uso masivo de la bicicleta como gran alternativa para la práctica ciclística en la población.

## Metodología y técnicas de investigación

El presente trabajo de investigación está dentro del paradigma cualitativo, con carácter teórico-metodológico, inmerso metodológicamente en el enfoque hermenéutico - fenomenológico y con perspectiva de investigación acción participativa con triangulación de los resultados de datos acerca de la problemática de la investigación y se presume una contribución hacia el fomento de utilización y sobretodo la valoración de la bicicleta como medio de transporte sostenible en Huancayo y el valle del Mantaro, como objeto de estudio.

Finalmente, se buscó analizar las perspectivas etnográficas frente a la valoración de la bicicleta, que mejoren las situaciones sociales, ambientales y económicas de la población, sus potencialidades y dificultades de uso como medio alternativo de transporte sostenible, las características de utilización y valoración para mejorar la calidad de vida, con opciones de elección vial de transporte, más eficiente, económica, no contaminante, deportivo y saludable en Huancayo y valle del Mantaro, región Junín.

La sostenibilidad y la competitividad se relacionan con la eficiencia y eficacia de los medios utilizados y, a la vez, impiden las consecuencias negativas de los deshechos y de los procesos sistémicos de la sociedad actual tan consumista y dependiente del parque automotor y de los combustibles fósiles.

## La sostenibilidad en la actualidad

Es menester incidir que la sostenibilidad como concepto fue planteado y establecido en la década de los 80; sin embargo, desde el año 1972 se forjaba en un “desarrollo duradero, sustentable o sostenible”.

Al inicio, estuvo comprometido con razonamientos de valoración cuantitativa, pero a mitad de los años 80 se incorporaron medidas de carácter cualitativo en cuanto a aspectos éticos, culturales y humanitarios. Hasta 1987 el desarrollo sostenible y manejada en la actualidad como: “Un desarrollo que permite a las generaciones presentes satisfacer sus necesidades sin poner en riesgo la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer los propios” como reto y compromiso humano.

## Cultura de movilidad y dinámica urbana en la posmodernidad y/o contemporaneidad

Las dificultades de no movilidad, repleción, estabilidad, etc.; conllevan gradualmente a la concepción de un contexto urbano desfavorable para el progreso sistémico de la colectividad y a la disminución del horizonte de calidad de vida. La multitud vive, pero no convive, existe imposición de intereses que datan de mucho tiempo y no se ofrece opciones a otra parte de la sociedad que desea transportarse conduciendo su bicicleta, porque también se suma la ausencia llamativa de ciclovías en las principales vías de la ciudad.

### **Experiencias internacionales impulsadas desde el sector privado**

Como ejemplo tenemos las siguientes (Forester, 1998 y Möller, 2003):

- ECOVER, empresa belga que implementó políticas de transporte a fin de estimular la utilización de la bicicleta mediante incentivos. Desde 1992 se solventa el transporte de sus empleados que usan la bicicleta, al triple que para quienes se trasladan en auto. Asimismo, se instaló aparcamientos para bicicletas, módulos de reparación, duchas y camerinos para muda de ropa. Con grandes beneficios para los trabajadores y la metrópoli, galardonados por el presidente de Bélgica.
- HIJDEMIJ y GRONTMIJ, compañías de ingeniería holandesas que introdujeron programas de transporte para comprimir la penuria de utilizar automotores. *Hijdemij* con un programa ciclistico, en el que la empresa adquiere la bicicleta a sus trabajadores sumado de indumentaria para el aguacero y seguro de vida, para que circulen en promedio tres veces por semana. Complementariamente al trabajador se le accede usar la bicicleta de forma particular.

*Grontmij*, igualmente posee un programa, en el cual se premia a los trabajadores que utilizan su bicicleta propia, quienes adquieren cupones de rebaja para la adquisición de repuestos y mantenimiento.

El rol del transporte urbano es acceder los movimientos con más eficiencia, eficacia y efectividad, es decir que propicie calidad, por ello la propuesta de valoración de la bicicleta como alternativa de transporte sostenible en Huancayo y el valle del Mantaro, en la region Junín - Perú.

Los modelos de vida de la colectividad son resultado de usos y costumbres que demandan bastante tiempo para su evolución, como del peruano en general y particularmente del poblador huanca. Los servicios públicos de transporte, desde el Estado compensarían aplicar políticas de apremio, que los gobiernos municipales (distrital y provincial), regional y central debieran construir infraestructura, ciclovías y ciclorrutas, en perspectiva con el desarrollo sostenible.

Esas circunstancias son versátiles en el tiempo y en el espacio, en aspectos de funcionamiento, servicio de transporte, con mejoras tecnológicas y operacionales. La ausencia de reconocimiento por utilizar el transporte público masivo, y de inversión en infraestructura ha confinado la supremacía del automóvil en la totalidad de las ciudades en Latinoamérica incluido el nuestro y, por tanto, la raíz de problemas de apoplejía vehicular, contaminación alarmante e incertidumbre de seguridad.

Los principios coligados a la educación y a la evolución cultural de la sociedad, en proyección de mejorar su carácter de vida comprometerán factores como la elección por medios de transportes menos contaminantes y ahorrativos como la bicicleta, más urbanidad y cortesía en su conducta y sobre todo con más conciencia por cuidar el medio ambiente, merecen innovaciones cualitativas.

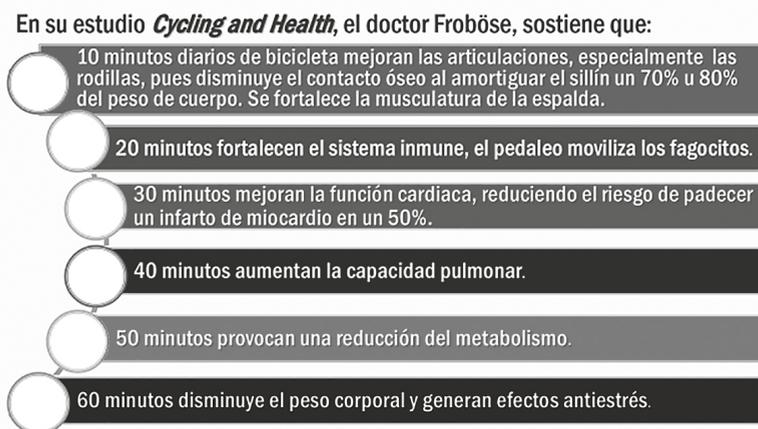
Es labor del Estado fomentar esfuerzos respecto a los objetivos de sostenibilidad, lo que nos comprometería a sacrificar algo en lo particular en beneficio de la comunidad; pero, estas transformaciones dependen con las evoluciones socio-culturales en las colectividades y éstas demandan de plazos muy largos, a veces generaciones enteras, para sintetizar los novedosos modelos de vida y convertirlos hacia una perspectiva de mayor beneficio social.

## Beneficios de la cultura ciclística y utilización de la bicicleta para la salud

La lista es larga y heterogénea, reducción del sedentarismo y sus enfermedades coligadas. En efecto, la Organización Mundial de la Salud (OMS), enalteciendo la importancia de la actividad física en cuanto a la salud de las personas, para salvaguardarse físicamente activas en cuatro sectores principales de la vida diaria: el trabajo (especialmente si éste compromete una actividad manual); el transporte (caminar o ir en bicicleta al centro laboral); las tareas domésticas (ocuparse de los quehaceres del hogar); y el tiempo libre o de ocio (participar en dinámicos físicos y deportivos).

El doctor Ingo Froböse, profesor de rehabilitación y prevención en el Politécnico Alemán de Deporte (Deutsche Sporthochschule DSHS) de Colonia, comprometido con el Instituto de Salud, y especialista en medicina deportiva, determinó los beneficios de la actividad física respecto a la utilización de la bicicleta.

Figura 1



Por recomendaciones del doctor Froböse y la OMS, la utilización de la bicicleta tiene beneficios como las siguientes:

- Favorece la ventilación pulmonar y la circulación sanguínea, al pedalear la bicicleta.
- Practicado la bicicleta como aeróbico y a una intensidad adecuada, desarrolla la mejor eficiencia cardíaca (mas bombeo de sangre, con menos esfuerzo) y respiratoria.
- Reduce la posibilidad de padecer patologías cardiovasculares, como la hipertensión, la hipercolesterolemia o la diabetes.
- Ayuda a incrementar el gasto calórico y combatir los problemas de sobrepeso y obesidad.
- Disminuye la presión arterial, a corto y largo plazo, reduciendo el riesgo de hipertensión.
- Advierte dolores de espalda, porque al conducir la bicicleta, la musculatura de la espalda está bajo tensión estabilizando el tronco fortaleciendo toda la zona dorsal.
- Resguarda la articulación, musculatura y tendones, principalmente en el miembro inferior (pies, piernas, muslos y glúteos).
- Previene las molestias de artrosis, especialmente de caderas y rodillas.
- Fortifica el sistema óseo, acrecentando su densidad y minimizar el padecer fracturas.
- Optimiza el trabajo físico y mental, aminorando síntomas de fatiga.
- Favorece el aspecto personal y la condición de ánimo, disminuyendo la ansiedad y el estrés.

- Trasciende en la inmunología del cuerpo de los ciclistas, toda vez que segregan compuestos químicos que mejoran momentos de ánimo y permiten condiciones de bienestar. Específicamente los fagocitos o células devoradoras de bacterias del organismo humano, son reunidos al pedalear, a fin de arrasar bacterias y células cancerígenas.

### Calidad de vida y bienestar general en bicicleta

El uso frecuente de la bicicleta conlleva beneficios directos a la salud (Información construida a partir de Zayas)

Figura 2



### Discusión sobre perspectivas de la bicicleta en la Ciudad Incontrastable de Huancayo

Pese a que en el Perú existe la ley de la bicicleta, las autoridades del gobierno regional y gobierno municipal no muestran interés y más se preocupan por otras obras.

Figura 3



Fuente: Extracto de relevancia de la Ley N°29593 – Normas Legales El Peruano 08/10/2010

Es Huancayo, con una población que bordea actualmente un aproximado a los 600 000 habitantes y uno de los preocupantes casos de contaminación en el Perú, que debe ser ineludible tener estrategias públicas de transporte sostenible, que coadyuven a solucionar las consecuencias dañinas, que el incremento del transporte motorizado de estas últimas décadas ha repercutido. En cuanto a la infraestructura vial construida particularmente para bicicletas, se tiene cerca de 400 metros a orillas del río Shullcas entre la Av. Ferrocarril y debajo del puente Centenario, altura bajada de El Tambo, el cual no funciona por interrupción-cierre frente a la posconstrucción del supermercado OPEN PLAZA, y el tramo visible de solo 200 metros en la Av. Ferrocarril (altura puente de Integración Wanka), debido al poco interés y desconocimiento de sus beneficios para la población por las autoridades, indiferencia por realizar inversiones que puedan garantizar un desarrollo sostenible, desinterés para con la ciudadanía y no valoración como alternativa de medio de transporte en Huancayo.

Un estudio incisivo respecto a la infraestructura vial predestinada a las bicicletas, enfatizando la ausencia de unificación de ciclovías en un sistema, sumada de insuficiente seguridad en las avenidas, jirones, calles, pasajes ponen en riesgo día a día a entusiastas ciudadanos que utilizan la bicicleta y peor la ausencia de una proyección integrada o sistémica de la ciudad desde la visión de viajes en bicicleta, debiera atenderse con urgente prontitud e interés.

## Interactivo: Día Mundial de la Bicicleta

Cada 19 de abril se celebra el Día Mundial de la Bicicleta, teniendo por propósito fomentar, promover este medio de transporte y respetar los derechos de los ciclistas en las ciudades.

En una urbe caótica primordialmente por el tráfico como la capital Lima, y de manera similar en las otras ciudades grandes del país, capitales de región como Huancayo, la bicicleta significa una alternativa excelente porque es amigable con el planeta, que nos brinda grandiosos beneficios.

Conduciendo bicicleta mejora la firmeza muscular, superación del estrés y control del sobrepeso. Asimismo es accesible para adultos, jóvenes, adolescentes y niños, pudiendo promover el compañerismo y solidaridad.

También significa ahorro de tiempo y dinero: resulta eficiente en recorridos cortos en horas cuspide y ahorro en gasolina para vehículos menores o pasajes en combis u ómnibus.

En la presente contemporaneidad somos testigos de una incoherencia en el movimiento urbano y desarrollo sostenible. Esta globalización plantea imposición y cambios de planeación de espacios en las ciudades, con el carácter legal de los planes, dan término al modelo de Taylor y Ford del aspecto económico y sellan el final de la época moderna de la urbe (Jiménez, 1996 y Jiménez y otros 2008).

Las propuestas urbanísticas posmodernistas y contemporáneas vislumbran la transformación del centro histórico de las ciudades, el progreso de nuevas opciones habitacionales, comerciales, de galerías y oficinas, etc. En conjunto, añadido a los objetivos de alcanzar la sostenibilidad de las áreas (Ruano, 1999), manifiesta los menesteres de innovación de los prototipos para el esquema, la planificación y la gestión de la ciudad.

# Conclusiones

Las perspectivas etnográficas de valoración de la bicicleta como alternativa de medio de transporte sostenible en Huancayo tiene letargo, indiferencia y exiguas expectativas en esta segunda década del siglo XXI, pese a que se sabe que mejora la situación social, ambiental y económica de la población, por ello existe desazón e impotencia en la población porque no se aprovecha sus potencialidades, por las dificultades de utilización como medio alternativo de transporte sostenible, terriblemente porque las autoridades no tienen proyecciones de desarrollo sostenible por ejemplo en el aspecto vial, no hay ciclovías ni ciclorrutas en pro de su utilización y valoración de la bicicleta para optimizar la calidad de vida, con opciones de elección vial de medio de transporte, más eficiente, económica, no contaminante, deportiva y saludable en Huancayo y valle del Mantaro, dentro de la región Junín.

Hoy se debe tener mayores opciones de elección en la ciudadanía respecto a los medios de transporte para su movilidad cotidiana. Hoy con tendencia al desarrollo sostenible, los problemas concernientes al transporte se acrecientan de modo preocupante en las horas punta a nivel de individuos y automóviles. Por eso, se requiere innovación en la política y estrategia para garantizar eficiencia, eficacia y efectividad con visión de sostenibilidad e idoneidad.

La tendencia de la bicicultura busca promover la concepción de ingenios culturales respecto a la bicicleta, engarzar el turismo y fomentando el urbanismo sostenible, etc. Desde nuestra proyección personal y profesional se espera concursar a fondos de cooperación, a nivel nacional e internacional, para realizar proyectos, asesorías y forjar un compendio de datos importantes en cuanto a la bicicleta y su trascendencia en diversos aspectos.

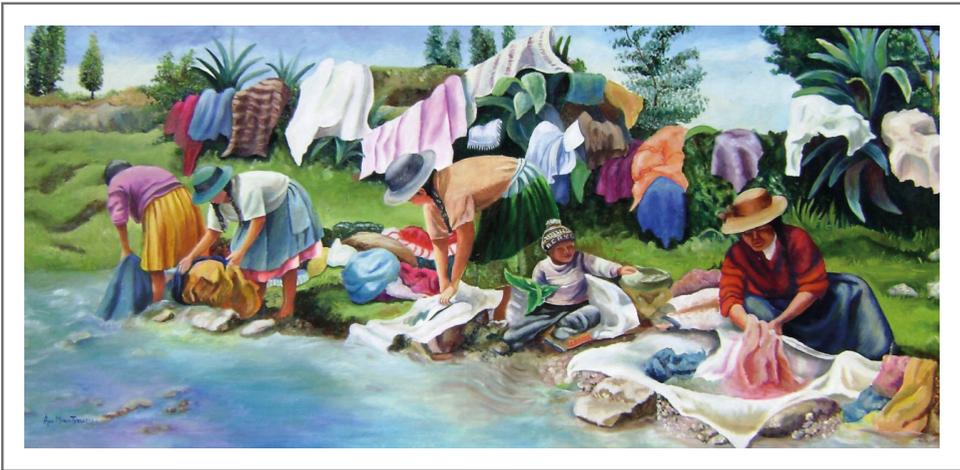
Las políticas públicas sobretodo en lo gubernamental a nivel regional, provincial y distrital, las autoridades deben incorporar nuevos conocimientos y hábitos en el servicio de transporte urbano con mejora tecnológica; deben impulsar cambios actitudinales de las personas hacia el desarrollo sostenible, por eso la incisión en la utilización y valoración de la bicicleta como alternativa de medio de transporte sostenible en Huancayo, dentro del valle del Mantaro, en la región Junín - Perú. Por consiguiente, a partir de la prospección de este trabajo de investigación, se anhela una mejor perspectiva contemporánea actual.

### Referencias bibliográficas

- Borja, J. y Castells, M. (1997). *Local y global: la gestión de las ciudades en la era de la información*. UNHS, Madrid: Taurus.
- Cabrero, Orihuela y Zicardi (2003). *Ciudades competitivas-ciudades cooperativas: Conceptos claves y construcción de un índice para ciudades mexicanas*. México, D. F.: Cuadernos del CIDE, Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Forester, J. (1998) *Ciclismo Eficiente*, Editorial Cuatro Vientos.
- Jiménez J., J. (1996). El transporte y los usos del suelo: Un marco para el análisis de sus relaciones e interdependencias" en *Revista IDEAS*, Núm.12, Toluca, México: Facultad de Ingeniería, UAEM.
- Jiménez J.; Álvarez V. y De Hoyos M. (2008). Las dimensiones física y moral en las políticas de desarrollo sustentable y la competitividad urbanas, en *Antología de Estudios Territoriales, fomento de los estudios territoriales en Iberoamérica*. La Habana, Cuba: Casa Editora Geotech.
- Möller, R. (2003). *Movilidad de personas, transporte urbano y desarrollo sostenible en Santiago de Cali, Colombia*. Tesis para obtener el título de Doctor en Ciencias Sociales Aplicadas. División de Ciencias de Educación Profesional, Sociales y de Derecho. Universidad de Kassel. Alemania.
- ONU (1987). *Reporte "Nuestro Futuro Común"*, también conocido como "Reporte Brundtland" preparado por Gro Harlem Brundland, Noruega, ONU.
- Ruano, M. (1999): *Ecourbanismo: entornos humanos sostenibles*. Barcelona.
- Zayas (s.a) *Ciclismo: disfrutar de sus beneficios sin lesiones*. Disponible en: [www.terra.org/articulos/art1250.html](http://www.terra.org/articulos/art1250.html)

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN  
EDUCACIÓN



# Educación de la mujer campesina en la región de Huancavelica

## Malka ayllup walmi yaáchachina Wankawilika suyuúchu

*Hugo Augusto Carlos Yangali  
Gladys Margarita Espinoza Herrera  
Ángel Epifanio Rojas Quispe  
Christian Luis Torres Acevedo*

### Resumen

El presente trabajo de investigación titulado “Educación de la Mujer Campesina en la Región de Huancavelica”, contiene la visión objetiva de la realidad de la mujer del campo como una persona sin probabilidades a progresar y el estudio de las grandes inequidades en términos de sexo, origen étnico, educación, lugar de residencia y acceso a servicios básicos e infraestructural, una niña que nace en la zona rural tiene cuatro veces más posibilidades de ser pobre y tres veces más de no terminar la secundaria en comparación con una menor que nace en las grandes ciudades. La investigación también muestra que la región andina del Perú y de América Latina, existen mayores niveles de desigualdad, el trabajo es de tipo básico descriptiva – sustantiva, mediante el análisis de corte longitudinal.

### Palabras clave:

Educación, Mujer,  
Campesina,  
Huancavelica.

### Lisichiku limaykuna:

Yaáchachina, walmi,  
chakla ayllu,  
Wankawilka.

Recibido: 18 de septiembre de 2018 / Aceptado: 04 de noviembre de 2018.

\*Filiación: Universidad Nacional de Huancavelica.

### Datos de los autores

Hugo Augusto Carlos Yangali. Peruano. Investigador y docente de Educación Secundaria. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Ciudad de Cerro de Pasco, Magister en Educación Mención Investigación y Tecnología Educativa por la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Correo: hugo.carlos@unh.edu.pe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9959-7844>

Gladys Margarita Espinoza Herrera. Peruana. Investigadora y docente de Educación Primaria. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Ciudad de Cerro de Pasco, Maestro en Educación Mención Investigación y Tecnología Educativa por la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Correo: gladys.espinoza@unh.edu.pe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7108-3382>

Christian Luis Torres Acevedo. Peruano. Investigador y docente de Educación Secundaria. Maestro en Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible por la Universidad Nacional de Huancavelica, Ciudad de Huancavelica. Correo: christian.torres@unh.edu.pe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5937-5251>

Ángel Epifanio Rojas Quispe. Peruano. Investigador y docente de Educación Secundaria. Maestro en Administración de la Educación por la Universidad Cesar Vallejo, Ciudad de Trujillo. Correo: angel.rojas@unh.edu.pe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2090-7465>

# Education of Woman Peasant in the Region of Huancavelica

## Abstract

The present research work entitled "Peasant Women's Education in the Huancavelica Region", contains the objective vision of the reality of the rural woman as a person without probabilities to progress and the study of the great inequities in terms of sex, ethnic origin, education, place of residence and access to basic services and infrastructure, a girl born in the rural highlands is four times more likely to be poor and three times more than not finish high school compared to a child born in Lima and in the big cities. The research also shows that the Andean region of Peru; it is the country of Latin America with the highest levels of inequality, the work is of a basic descriptive - substantive type, through longitudinal analysis.

## Keywords

Education, Woman, Peasant, Huancavelica.

# Educação da mulher campesina na região de Huancavelica

## Resumo

O presente trabalho de pesquisa intitulado "Educação da Mulher Campesina na Região de Huancavelica", contém a visão objetiva da realidade da mulher rural como uma pessoa sem probabilidades de progresso e o estudo das grandes inequidades em termos de sexo, origem étnica, educação, lugar de residência e acesso a serviços básicos e de infraestrutura. Uma menina nascida na Zona rural tem quatro vezes mais chances de ser pobre e três vezes mais de não terminar o ensino médio em comparação com uma criança nascida nas grandes cidades. A pesquisa também mostra que na região andina do Peru e da América Latina, existem maiores níveis de desigualdade. O trabalho é de natureza básica descritiva - substantiva, mediante a análise de corte longitudinal.

## Palavras-chave:

Educação, mulher, campesina, Huancavelica.

# Introducción

Durante el decenio pasado y con más fuerza en la actualidad, existen instituciones como, el UNICEF (2012 y 2010) y la UNESCO (2008, 2005 y 2004) han venido expresando una notoria preocupación por el bienestar de la mujer campesina de las zonas rurales con el propósito de apoyar las acciones que revelan su rol en la sociedad.

Efectivamente, cerca de quinientos millones de mujeres en situación de analfabetismo viven en los países del tercer mundo y de ellas, más de veinte millones en la región latinoamericana, en zonas sumamente pobres, recayendo en ellas el peso del sostén del hogar, la producción y la educación de los hijos en una lucha constante por la supervivencia, siendo ellas en buena medida las reproductoras de la cultura histórica y social de sus comunidades campesinas.

El presente trabajo de investigación dedicada a revelar la realidad educativa y cultural de la mujer campesina en Huancavelica, es como resultado la pobreza, extrema pobreza, la discriminación de género, que se sustenta en lo económico y la desigualdad de oportunidades con el varón, las instituciones y autoridades educativas demuestran ineficiencia haciéndose notar el abandono total o parcial en el campo educativo, la actividad educativa en los diferentes niveles, modalidades y programas se desarrollan alejados del contexto de su realidad, las alternativas que se podría dar referente a los múltiples problemas, está en la conciencia de cada uno de los maestros como responsables del cambio y de las autoridades gubernamentales y todos los componentes de la sociedad huancavelicana.

La educación de la mujer campesina en la región de Huancavelica, debe ser la base de nuestras sociedades comunales, que puede culminar como resultado del esfuerzo individual y colectivo de los ciudadanos que habitan en las comunidades campesinas de la región andina del Perú.

## La situación de la mujer rural

De acuerdo a la UNESCO, (2010), la población femenina del Perú, según áreas urbanas y rurales, es de 11,108,000 personas, y de ese total el 29,2 por ciento son mujeres rurales, porcentaje que ha ido disminuyendo desde 2000, año en que equivalía al 40 por ciento. El menor número de mujeres en el campo es el resultado del sesgo industrial y urbano de los procesos de desarrollo que han caracterizado un sector agrario relativamente estancado en el cual la migración ha sido sostenida la pobreza y miseria.



LABOR COTIDIANA DE LA MUJER CAMPESINA, YAULI – HUANCAMELICA.

El rol de la mujer campesina en los objetivos del Estado. Durante el nuevo modelo económico basado en el sector industrial estuvo orientado hacia un mercado interno. La política implementada por el gobierno peruano se caracterizó por una fuerte intervención del Estado en la dirección y regulación de la economía, y la implementación de políticas sociales que tendieron a mejorar el nivel de vida de los sectores populares a través del pleno empleo y de salarios que sirven para satisfacer sus necesidades básicas. Se produjo los conflictos entre productores familiares y trabajadores rurales. Tal situación contribuyó al proceso de migración del campo a la ciudad.

El Estado y la enseñanza agrícola de la mujer campesina según la UNICEF (2011), desde comienzos de siglo XX las mujeres campesinas habían adquirido protagonismo no sólo por su rol como reproductora biológica y social, que en última instancia aseguraban el funcionamiento del hogar, sino también como "trabajadoras" responsables de determinadas tareas agrícolas, que en las representaciones sociales eran visualizadas como "colaboradoras" de sus maridos en las labores agrícolas.

Se le atribuía a la mujer tareas de disciplinas en el hogar:

- a) Preparar a la mujer para su actuación como compañera y auxiliar del hombre en el hogar campesino, en todas las prácticas del hogar agrícola, que se debe impartir en escuelas.
- b) Difundir la campaña prácticas de higiene, de economía y de buen gusto, mediante una información adecuada por los medios de información.
- c) Participación activa sobre temas de capacitación académica, que benefician la producción agrícola, y convertirse en maestras en estas disciplinas.
- d) Debe apoyar desinteresadamente a los diferentes problema de la escuela rural que amerita ser reflatada y profundizada en la especificidad agrícola.

La mujer campesina es víctima del sistema económico. La mujer campesina huancavelicana, vive los peores índices de inseguridad, desigualdad, inequidad, marginación y exclusión social, las estadísticas que refleja, permiten comprobar que vivimos una sociedad de grandes contrastes sociales, donde el sistema democrático republicano y el modelo de economía abierta que vivimos en el Perú, son benévolos y mucho menos justos con el sector mayoritario de la población nacional.

La mujer campesina en la política y la cultura. Como lo sustenta la UNESCO, (2005), como resultado de políticas excluyentes que limitan las oportunidades no solo a hombres, sobre todo a las mujeres para estudiar y trabajar en condiciones de igualdad y equidad con los hombres, nuestro sistema político reproduce y fomenta entre los ciudadanos prácticas de abuso y corrupción, como principios de una supuesta cultura de éxito personal.

La mujer campesina huancavelicana, vive los mayores índices de inseguridad, desigualdad, inequidad, marginación y exclusión social, permiten comprobar que vivimos una sociedad de grandes contrastes sociales, donde el sistema democrático y el modelo de economía abierta que vivimos en el Perú.

El sufragio de la mujer campesina ha sido garantizado y revocado, varias veces en varios países del mundo, el sufragio femenino se ha garantizado antes que el sufragio universal.

Según la UNESCO, (2008), la primera mujer campesina, en ejercer formalmente el derecho al voto político en América Latina fue Matilde Hidalgo de Procel en 1924, en la ciudad de Loja, convirtiendo al Ecuador, que permitió el voto femenino. Sin embargo no se descarta anteriores brotes de lucha por la participación de la mujer en la política. Seguramente Matilde Hidalgo de Prócel, quien además sería la primera mujer en recibirse de una carrera universitaria y doctorarse en medicina en el Ecuador, abrazaría la influencia de un importante movimiento femenino chileno.

En el Perú y en la región de Huancavelica, las mujeres campesinas ejercen este derecho de sufragio, la libertad de elegir y ser elegido que en la actualidad son partícipes a ocupar cargos publico.

Tendencias actuales que afectan la participación de la mujer en la economía campesina. La presencia de varios cambios simultáneos e interrelacionados en la situación social y económica de los habitantes de las áreas rurales en la Región de Huancavelica, explica en parte las transformaciones específicas en términos de género de la población y de la participación en la fuerza laboral, los cambios acaecidos en la educación, la fecundidad y la formación de hogares desde el punto de vista de las mujeres, la migración interna e internacional, la liberalización agrícola y sus repercusiones en la producción alimentaria de subsistencia y la promoción de exportaciones agrícolas no tradicionales.



TODOS TIENDEN A SUPERARSE EN LA VIDA

Educación, fecundidad y formación de Hogares. Uno de los avances más significativos en términos de la equidad entre hombres y mujeres en Huancavelica, se ha producido en el área de la educación femenina, la tasa de matrícula de mujeres en las escuelas primarias asciende a un 94 por ciento respecto de la tasa de los varones. Al respecto la UNICEF, (2012), manifiesta que en realidad, las mujeres superan en número a los hombres en los índices de escolaridad secundaria y también casi alcanzan la paridad en cuanto a la educación superior, el grado de instrucción promedio de las mujeres rurales, en el caso sólo llegó a seis (el equivalente al finalizar la educación primaria), una evidente brecha entre las generaciones en cuanto a las oportunidades educacionales para las mujeres de zonas rurales.

Finalmente, las mujeres campesinas de Huancavelica, económicamente activas se encuentran definitivamente en los niveles más altos del espectro educacional femenino y en casi todos los casos presentan muchos más años de escolaridad. Por lo tanto, las mujeres campesinas de Huancavelica, parecen estar adquiriendo mayores niveles de capital humano básico, incluidos los programas de alfabetización y están aplicados estos conocimientos al menos en parte para ingresar cada vez con mayor fuerza a la fuerza laboral rural.



EN BUSCA DE OPORTUNIDADES HOMBRES Y MUJERES DE HUANCVELICA.

# Educación para la Mujer Campesina en la Región de Huancavelica

La problemática de la mujer campesina de la Región de Huancavelica y el Perú, aparece configurada por la diferenciación entre el espacio urbano y el espacio rural, el cual determina en buena parte los problemas de equidad y pobreza que azotan a la región.

A mayor nivel de escolaridad, opción de ingreso a la educación secundaria y universitaria el desarrollo cognitivo, mayores son las posibilidades de superación de la brecha de pobreza.

En el caso de la Región de Huancavelica, la violencia, el conflicto armado, el desplazamiento, el surgimiento de los cultivos ilícitos y la desigualdad en la propiedad de la tierra, hacen que esta dinámica ya de por sí problemática, se acentúe; y si a esto se le agregan las cifras en términos de género, el panorama es desolador, la pobreza y la exclusión dentro de una condición machista de la configuración social que se presenta desde el mismo seno del hogar campesino.

Nuestra mujer campesina, sigue siendo víctima de violencia, discriminación y marginación, la educación surge como un elemento de progreso para que las mujeres tengan la oportunidad de ser más productivas, autónomas y respetadas. Asimismo, la educación busca la eliminación de la pobreza en el hogar y en la comunidad, que incrementa el desarrollo social y económico de la región.

El proceso de educación de la mujer campesina en Huancavelica debería orientarse mediante tres componentes básicos ajustados a las necesidades específicas de la región.

- En primer lugar, la educación campesina, como mecanismo de prevención, ayuda y sostenimiento de las mujeres en un entorno social conflictivo y machista, debe ser un mecanismo de carácter público estatal que conduzca a prevenir las situaciones de deterioro de las condiciones de las mujeres en el campo de la región de Huancavelica.
- En segundo lugar, la educación de la mujer campesina debe orientarse de acuerdo con los contextos específicos que la rodean, no se trata de recrear en el campo la misma educación que en la ciudad, porque la mujer campesina responde a los roles de trabajadora del campo, constructora de comunidades, madre cabeza de familia y a la vez debe asumir su condición de vida dentro del marco de la producción de la tierra. Una educación que olvida este componente termina por descartar el proceso de educación, haciéndolo inútil.
- En tercer lugar, se debe encauzar el proceso educativo al emprendimiento, la investigación y el desarrollo. Esto implica llevar a la universidad al campo, no sólo a través de expertos sino, además, de procesos formativos, que refuercen la educación primaria y secundaria y que les permitan a las mujeres campesinas ingresar a estudios técnicos, tecnológicos y universitarios sin la carga del desplazamiento a la ciudad.

Todo este proceso sólo se puede alcanzar con el acompañamiento estatal, el apoyo de instituciones sociales y recursos de organizaciones internacionales, que las metas deben ser claras a corto plazo:

1. Vencer el analfabetismo en el campo, y por esta vía, el analfabetismo femenino.
2. Garantizar la continuidad de los estudios de las niñas campesinas hasta lograr su independencia personal en base a la cultura, garantizando el acceso a estudios superiores.

3. Evitar la aceptación social del rol femenino como exclusivo en la administración del hogar, y posicionar el trabajo de la mujer campesina como productivo y necesario socialmente.
4. Generar procesos de feminización y empoderamiento de las mujeres a través de la educación, la formación de empresa y el acompañamiento a iniciativas de carácter comunitario y desde la economía solidaria.

El mundo rural, es un motor del desarrollo. Si esta educación no permite el empoderamiento de la mujer estaremos condenados al fracaso en nuestro proyecto regional y nacional de construcción de país.

Labor productiva de la mujer campesina en Huancavelica. La mayoría de las mujeres campesinas en Huancavelica, de más de 50 años depositarias de las tierras que han heredado al enviudar, pero no disponen de las parcelas ni las trabajan, ésta es una tarea de sus hijos u otros varones de la familia o definitivamente rentan la parcela cuando ya no hay fuerza para trabajarla, por lo que apenas sobreviven con pequeños ingresos, viéndose obligadas a vender el único patrimonio.

En tanto, las campesinas sin tierra representan modernos esclavos ambulantes, mujeres, hombres e hijos, cuya única libertad es poder elegir el patrón para alquilarse en temporadas hasta terminar el ciclo agrícola, por un salario miserable. en los campos de cultivo donde no existen sueños de prosperidad para el jornalero, solo sueños de sobrevivencia para llegar a la fecha de un nuevo ciclo agrícola.

La mujer huancavelicana, además de trabajar junto a su marido para completar el ingreso familiar, se hace cargo del cuidado de los hijos, la limpieza de la ropa y la elaboración de los alimentos de todos y viviendo en condiciones de inseguridad e insalubridad, donde no hay condiciones para crear un patrimonio mínimo de bienes, porque no son dueños de nada, más que de su fuerza de trabajo.

La mujer y el mercado laboral en la Región de Huancavelica. La participación de la mujer en el mercado laboral en Huancavelica ha ido en aumento. Si se toma como indicador la población económicamente activa femenina en relación con la masculina, se observa que entre 2000 y 2010 el primer aumentó en un índice de 100 a 168, mientras que la segunda registró un aumento de 100 a 228. Estas cifras absolutas significan que la población económicamente activa en el 2.010 se tiene a 3.844. 018 mujeres económicamente activa.

La creciente participación de la mujer en el mercado laboral en la región de Huancavelica se debe a diversas razones:

- Al proceso de urbanización, que ha determinado una migración de las mujeres a las ciudades con mayores posibilidades de empleo urbano;
- Al aumento de la pobreza en las comunidades campesinas y la necesidad cada vez mayor de contar con más de un ingreso para el hogar;
- A la generalización de los servicios de educación, que han dado mayores oportunidades de trabajo a la mujer huancavelicana así como el magisterio y otras instituciones pública y privadas.
- A un mayor porcentaje de hogares a cargo de mujeres, consecuencia de los procesos migratorios y de nuevos tipos de organización familiar.

Según el último Censo de Población y Vivienda, la población económicamente activa femenina se concentra en los siguientes sectores, como el de servicios, la agricultura, el comercio y la

industria, en ese orden de importancia. La actividad principal de las mujeres del campo, que trabajan en zonas urbanas son los servicios, y la de las que trabajan en zonas rurales, la agricultura.

La jornada laboral de la mujer campesina según la UNESCO, (2004) la jornada laboral de la mujer campesina huancavelicana, se incrementa al doble tiempo, por el mismo ingreso económico y en ocasiones sin ingreso económico tan solo la paga se es la recompensa en alimento por el servicio prestado, donde lo único que administra es la miseria familiar y el patrimonio familiar que se cargan y conservan, desde nuestros ancestros, son los valores morales de unidad, solidaridad y amor familiar.

Si bien existe una mayor participación de la mujer huancavelicana, en diversos ámbitos de la vida económica, cultural, financiera, comercial, deportiva y política del país, también es cierto que tenemos una fuerte disparidad social que nos mantiene muy por abajo de los estándares de igualdad y equidad entre hombres y mujeres.

Fundamentos doctrinarios de la educación de la mujer campesina en Huancavelica. La educación de la mujer campesina huancavelicana se sintetiza primero en la determinación de las doctrinas y principios educacionales con el fin de adoptar un plan de acción educativa; o fijar en qué consiste esta labor promocional de la mujer, seguidamente en prevenir las consecuencias inmediatas y directas que debe adoptar esta persona sujeto de la formación; para finalmente: producir, facilitar o permitir el comportamiento adecuado de su conducta en función de su positiva actuación en la comunidad donde se desenvuelve.

La educación de la mujer campesina de Huancavelicana desde el punto de vista de la ciencia. UNICEF, (2012), manifiesta que, teniendo en cuenta que la ciencia “es un sistema de conocimientos escrupulosamente comprobado”, hay que tener presente que la educación como ciencia, trata fundamentalmente de los fenómenos que contribuyen y determinan en forma objetiva en la formación de la personalidad física e intelectual del sujeto, en el presente caso de la mujer campesina huancavelicana mediante la práctica y demostración de hechos concretos, con la información exacta y auténtica de las características esenciales de hechos y fenómenos en función de sus múltiples ocupaciones en el ambiente familiar y en las relaciones con nuevas y más complicadas formas de convivencia comunal, se logra cuando las hijas de los campesinos, logran el anhelo de superación llegando las instituciones de educación superior y lograr una profesión.

Consideraciones filosóficas de la educación de la mujer campesina de Huancavelica. Si desde el punto de vista de la ciencia la educación de la mujer campesina enfoca los fenómenos culturales y sociales que se deben concretizar a favor de su formación; dentro el marco de la filosofía, la educación de la mujer campesina huancavelicana fundamentalmente desarrolla los múltiples problemas relacionados con sus peculiares necesidades como son: problemas económicos, problemas sociales y problemas culturales para elevar las condiciones de su vida inherentes a la promoción integral de su conocimiento, las virtudes de trabajo y de su personalidad en general, exaltando el complejo universo de sus valores como, mujer madre, mujer familia, mujer tierra y mujer comunidad.

Según la UNICEF (2011), la mujer campesina como toda mujer está íntimamente unida en todos sus aspectos a la vida integral, de su status depende de su formación de niña, la organización de la familia y el desenvolvimiento integral de la comunidad. Representa un potencial inagotable de energía y como tal, es una fuerza de trabajo indismayable, importante y determinante en las actividades productivas para la subsistencia de la familia, y del rol de la

maternidad social que le toca desenvolver también depende en gran parte el desarrollo de la comunidad donde vive.

En el en las comunidades campesinas de Huancavelica, resaltan múltiples problemas cuyo tratamiento de cada uno de ellos directamente plantea el camino que se debe recorrer para llegar a sus respectivas metas. En este sentido, al amparo de estas consideraciones afirmamos que en cuanto se trata de la observación, el análisis y el enfoque de los fines y objetivos de un hecho social con la consiguiente admiración y el amor que se siente por estos problemas, esa pedagogía se convierte o enfoca la filosofía de la educación; en nuestro caso, de la educación de la mujer campesina huancavelicana, cuyos puntos fundamentales referentes a sus fines y objetivos en forma general que lo consideramos a continuación.

**Fines:** Son culminaciones de amplio contenido en la formación integral de los valores, que viven en relación a la sociedad, que permito anotar los más importantes y fundamentales los siguientes:

- Dignificación de la mujer campesina huancavelicana.
- Integración de la mujer campesina al ambiente del mundo socio-cultural vigente en la sociedad huancavelicana, peruana y mundial.
- Capacitación en el quehacer de la vida civilizada para la satisfacción de sus necesidades primordiales en el mejor cumplimiento de su papel de madre, ama de casa y de elemento eficiente de la comunidad huancavelicana.

**Objetivos:** Entre estas actividades consientes que concretan realidades independientes plenos de conocimientos que constituyen las metas futuras a alcanzar, de estos entre los más importantes nos atrevemos a determinar los que a continuación se indican:

- Capacitación en la práctica de las virtudes cívicas.
- Concientización en el justo reclamo y respeto a sus derechos.
- Promoción en la formación de la conciencia comunitaria.
- Capacitación en el dominio del idioma nacional como actor de la transculturización para la unidad nacional.
- Poner al alcance de la mujer campesina huancavelicana servicio de la educación para sacarla del mundo de la ignorancia, la miseria, de las enfermedades, de la pobreza, de la explotación y del estado de abandono en que se encuentra.

## Política Educacional de la Mujer Campesina de Huancavelica

UNESCO, (2008), en toda política educacional que realice el gobierno central, regional y local, en atención del desarrollo de la comunidad deberá tener muy en cuenta el otorgamiento a la mujer campesina de las mismas oportunidades que al varón en el orden económico, social y cultural, por consiguiente, tiene que concederse la facultad de ejercer en forma amplia sus derechos en todos los aspectos de la vida en merito a la función de una conciencia política estructurada en forma amplia para cumplir con sus obligaciones como ciudadana, de manera general consideramos los siguientes:

La mujer campesina de Huancavelica en el campo cívico:

- Tiene derecho de obtener sus documentos de identidad personal.
- Tiene derecho de elegir y de ser elegida.
- Tiene derecho a organizarse con múltiples fines.
- Tiene derecho a disponer para su servicio todos los elementos de la civilización y la cultura.
- Tiene derecho a capacitarse en programas de promoción para liberarse de la debilidad socio.
- Tiene derecho al trato igualitario en las entidades estatales y privadas en todos los actos de vida comunal.
- Tiene derecho de hacer uso de los servicios sociales para la protección de su salud.

En el aspecto cultural la mujer campesina de Huancavelica

- Tiene derecho a formarse e instruirse en los centros educativos de todo nivel para alcanzar una adecuada preparación o formación profesional.
- Tiene derecho de actuar en los centros culturales.
- Tiene derecho de participar activamente en las oficinas encargadas de los problemas de promoción de la comunidad previa capacitación adecuada.

En el aspecto económico la mujer campesina de Huancavelica:

- Tiene derecho de obtención y uso la tierra.
- Tiene derecho de disponer de los beneficios de crédito en los bancos y entidades que desarrollen programas de promoción cumpliendo los requisito establecidos.
- Tiene derecho a una remuneración justa por todo trabajo en las entidades públicas privadas.

Para liberar de la ignorancia a la mujer campesina huancavelicana, se debe desarrolla una política educacional adecuada teniendo en cuenta los criterios referidos y se facilita a compartir las mismas oportunidades de progreso de las comunidades civilizadas, la mujer campesina resolverá sus problemas con responsabilidad y progresivo.

El sistema social de la familia campesina en Huancavelica en gran parte se encuentra en inferiores etapas evolutivas, porque la estructura socio – cultural y económica que es un factor que básicamente norma en este aspecto la vida de los grupos humanos es deficiente en sus comunidades y parcialidades, por la influencia de causales determinantes que regulan su modo de vida, se cita a continuación los más comunes:

En el ambiente familiar del campesino huancavelicano, por desconocimiento no se tiene en cuenta que el hogar es un sitio donde se debe forjar la personalidad de los hijos que sean miembros eficientes en la comunidad.

En este sentido existe pues un completo descuido en la formación y práctica de los hábitos de higiene en la familia campesina de Huancavelica.

En el hogar para alcanzar una definida responsabilidad personal en su papel de madre y una orientadora social como mujer, que son cualidades fundamentales para el cambio del status socio – cultural de la familia y la comunidad.

La familia campesina de Huancavelica, dada la rutinaria vida que lleva, las limitadas necesidades básicas que afronta; las que se reducen al sustento, la alimentación, la vestimenta y

el techo cuyas materias primas produce y construye respectivamente inducen a que tiene un status económico limitado y sui generis que no le permite desenvolverse de acuerdo con los imperativos del desarrollo actual.

La economía de la familia en el sector rural está sujeta a la pequeña agricultura y a la incipiente ganadería, si es que la posee. Dentro de este marco limitado de la economía, la gran mayoría de las familias campesinas no tienen otras fuentes de ingreso permanente de importancia.

Con este concepto, resalta la necesidad de orientar, dar mayor impulso en forma permanente y con carácter preferencial las actividades agropecuarias, las labores artesanales y la ocupación comercial para promocionar la economía familiar del campesino huancavelicano.

El trabajo a que está entregado para alcanzar y asegurar su alimentación en determinadas épocas del año, es por demás rudo y agotador, se puede afirmar que en este aspecto, que toda la familia se moviliza, de los que subrayar que las niñas desde los cinco años tiene sus obligaciones de contenido económico, porque colaboran con los padres en la chacra y en el cuidado de los ganados; constituyéndose en los miembros de la indiscutible energía productora de sustento cotidiano. Aunque esta actividad no siempre garantiza la solidez de la economía familiar porque se desenvuelve dentro de un círculo negativo de consecuencias es decir, la actividad frecuente de los incontrastables fenómenos meteorológicos como son: las sequías, heladas, granizadas, inundaciones y otros elementos exógenos como las plagas.

Cuando algunos miembros de la familia campesina se dedican al comercio ambulatorio, nunca equilibran la calidad del trabajo realizado con la producción y la utilidad que les rinde el negocio, con frecuencia se ven a los campesinos atravesando grandes distancias con su mercadería, pernoctar en cualquier situación en condiciones inimaginables y mal alimentados para ganar solamente pocos centavos, o sea que, no valorizan el trabajo ni el tiempo empleado en esta clase de actividades, en todo este esquema de trabajo que genera la unidad de producción de la familia, la madre campesina huancavelicana básicamente es un elemento activo.

Se ha observado que la participación de la mujer campesina huancavelicana, es múltiple tiene que conjugar las labores domésticas del hogar con los trabajos del agro y estas con las actividades de producción y comercialización de las artesanías para asegurar sus fuentes de ingreso, por eso en ese aspecto tan importante de la vida familiar es necesario orientar y concientizar al ordenamiento y mejor utilización de su economía para el amplio y mejor cumplimiento de sus fines y objetivos, para que en lo posible pueda conducir convenientemente la economía de su hogar.

“Los bajos ingresos” directamente engendran en la familia: “la pobreza”; este causal impone: “la mala alimentación” de la familia; luego este factor negativo ocasiona: “la desnutrición”, por consiguiente “la mala salud”; esta situación consecuentemente determina “un deficiente desarrollo mental” motivando en forma general “el mal rendimiento en el trabajo y el aprendizaje”; y así sucesivamente constituyendo un cuadro casi permanente y común en las familias de las comunidades de huancavelicanos, del que hay que salvarlo.



POR UN MAÑANA MEJOR CAPACITACIÓN DE LAS MUJERES CAMPESINAS,  
YAULI – HUANCVELICA.

## Proceso metodológico

La investigación fue de carácter básica descriptiva - sustantivos y se utilizó como método general el científico, el método específico fue el descriptivo explicativo, que servirá para la obtención de los datos vivenciales y bibliográficos a la población de mujeres campesinas de provincia de Huancavelica, cuya muestra fue las mujeres campesinas de Huancavelica distrito de Yauli, la estadística está en relación a los datos proporcionado par el INEI de Huancavelica ya procesados y contrastado en el lugar donde se desarrolla la investigación.

## Discusión

Así como la vida las mujeres campesinas bolivianas se encuentran entre las más deprimidas de América Latina, su nivel educativo ha mejorado lentamente las dos últimas décadas peor sin embargo y se encuentra todavía por debajo de los hombres.

En nuestro caso nuestro objetivo es dar a conocer los principales problemas en el campo educativo que aquejan a la mujer campesina del distrito de Yauli de provincia de Huancavelica, que son similares los problemas a las mujeres campesinas de Bolivia, como económicos, sociales y culturales que aquejan a las mujeres campesinas de la región de Huancavelica, describir el apoyo que brindan las Instituciones y autoridades educativas en el bien de la educación de la mujer campesina en América Latina.

Como manifiesta el Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano Perú, en sus escritos sobre “Mujeres A través de la Historia”, Se encuentran dos arquetipos de mujeres hogareñas y guerreras, por el ejercicio del poder antes fue un privilegio del varón en la actualidad las mujeres campesina se organizan cada vez mejor que los varones con el propósito de ejercer el poder en las diferentes instituciones públicas y privadas, con honradez y responsabilidad como lo demuestran los hechos en la región de Huancavelica.

De la misma manera da cuenta el proyecto de investigación realizada por Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en jóvenes de Paruro, Cusco-educación, productividad y cultura, en la que pone de relieve la necesidad articular el desarrollo educativo con las necesidades del desarrollo productivo sostenido y con pertinencia cultural, en nuestra región de Huancavelica, específicamente en el distrito de Yauli los jóvenes de diferentes sexos articula las actividades académicas con las actividades productivas, puesto que ellos son herederos genuinos del arte textil y esto les permite obtener ingresos económico para la satisfacción de sus necesidades.

Es necesario analizar los programas educativos que benefician a las mujeres campesinas de la región andina del Perú y plantear algunas alternativas que contribuyen a superar el problema educativo de la mujer campesina en la Región de Huancavelica.

Los resultados del Trabajo de Investigación demuestran que a menor ingreso económico y a mayor discriminación de género menor será las oportunidades de las mujeres campesinas a la educación.

## Conclusiones

La problemática de la mujer rural en la región de Huancavelica, al igual que en el resto de los pueblos andinos del Perú, aparece configurada por la diferenciación entre el espacio urbano y el espacio rural, el cual determina en buena parte los problemas de equidad y pobreza que azotan a la región.

A mayor nivel de escolaridad, desarrollo cognitivo, mayores son las posibilidades de superación de la brecha de pobreza.

Por el contrario, las tasas elevadas de analfabetismo, deserción y carencia de recursos educativos se reflejan en las tasas de pobreza e inequidad, las cuales en las comunidades campesinas tienden a dispararse.

En el caso de Huancavelica, la violencia, el conflicto armado, el desplazamiento, el surgimiento de los cultivos ilícitos y la desigualdad en la propiedad de la tierra, hacen que esta dinámica educativa ya de por sí problemática, se acentúe; y si a esto se le agregan las cifras en términos de género, el panorama es desolador, la pobreza y la exclusión no sólo responden a la diferenciación entre lo urbano y lo rural, sino a una condición machista de la configuración social que se presenta desde el mismo seno del hogar campesino.

Las mujeres campesinas huancavelicana sigue siendo víctima de violencia, discriminación y marginación, frente a este fenómeno la educación debe surgir como un elemento de progreso para que tengan la oportunidad de ser más productivas, autónomas y respetadas.

Asimismo, la educación busca la eliminación de la pobreza en el hogar y en la comunidad, incrementa el desarrollo social y económico de los pueblos de la región de Huancavelica.

Para alcanzar nos planteamos las siguientes estrategias:

Fortalecer los programas existentes de superación de la pobreza, ampliándolos para incluir otras vertientes de apoyo social y asegurar que lleguen a la población que realmente los necesita.

Los programas que apoyan a las familias para que mejoren su alimentación, su salud y la educación de sus hijos e hijas, constituyen acciones con visión de mediano y largo plazos. Estas acciones contribuyen a que de manera gradual, pero efectiva, se presenten las mejores condiciones para que las familias y sus miembros, de manera individual, logren superarse con base en su propio esfuerzo.

La aplicación de programas focalizados a las familias con mayores carencias en las zonas marginadas ha dado resultados positivos en la reducción de la pobreza, según lo han constatado evaluaciones nacionales e internacionales.

Esto se debe a que las familias participantes han mejorado su alimentación, atendido de manera constante su salud y mantenido a sus hijas e hijos en la escuela, hasta terminar la secundaria.

Se debe ampliar el alcance de estos programas mediante subsidios al consumo de energía eléctrica, de gas y otros insumos energéticos, así como mediante el otorgamiento de becas para bachillerato. Con la participación de los beneficiarios, se buscará fortalecer los efectos de estas líneas de acción.

#### Referencias bibliográficas

UNICEF (2012). *Nuestros materiales educativos, desarrollo sostenible y ciudadanía global*.

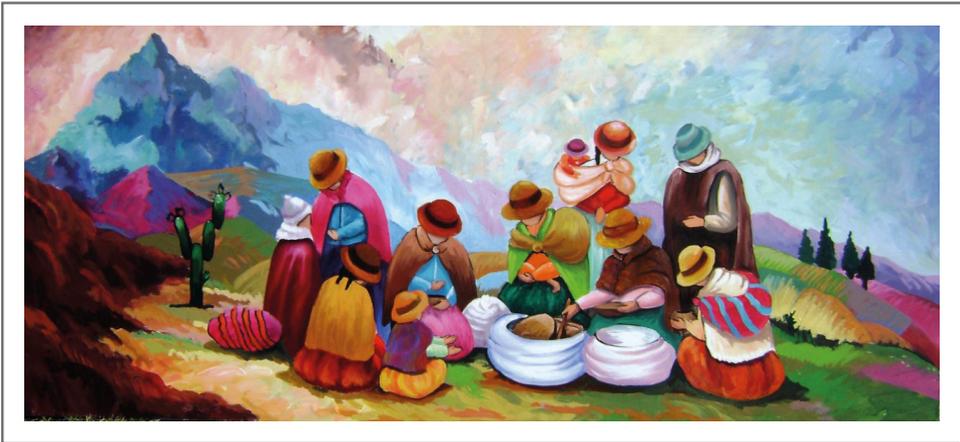
UNICEF (2011). *¿Que Ofrece a la Educación?*

UNICEF (2010). *Manual "Escuelas Amigas de la Infancia"*.

UNESCO (2008). *Desarrollo e Integración de América Latina y el Caribe 2008*.

UNESCO (2005). *Industria y Cultural, la Globalización y el Proceso de Desarrollo Paris*.

UNESCO (2004). *Informe Mundial de educación*. Madrid: editorial Santillana 1998-1999-2001-2002-2003 y 2004.



## Incidencia del mentoring en el Programa Yunta, distrito de San Miguel - Lima, entre los años 2015 - 2017 <sup>1</sup>

### Likapakuyp kaynin YUNTA prugramachu, San Miguel distrituchu- Limaachu 2015 – 2017 watakuna chawpinchu

Juan Carlos Alarcón Ruiz\*  
Yta Peramás Lazo\*\*

#### Resumen

Esta investigación aborda el caso de YUNTA, organización que promueve el desarrollo social por medio del uso del mentoring como estrategia, y que se implementa en colegios públicos. Se planteó como objetivo general: Analizar el nivel de incidencia que produce el mentoring en los niños participantes del programa. Luego del trabajo de campo se llegó a la conclusión de que el programa desarrolla diferentes capacidades y un determinado nivel de empoderamiento.

#### Palabras clave

mentoring, empoderamiento, capacidades, desarrollo social, voluntariado.

#### Lisichiku limaykuna:

Likapay, yachaychalay, atipaykuna, achkap wiñayninkuna, munayplulaa.

Recibido: 14 de febrero de 2019 / Aceptado: 30 de marzo de 2019.

Filiación: \*UNICEF; \*\*Yunta, Colegio San Agustín.

#### Datos de los autores

Juan Carlos Alarcón Ruiz. Peruano. Maestrando en Gerencia Social, Antropólogo Social, Líder de monitoreo en Yunta, Consultor social para entidad públicas y privadas. Correo: [juanc.alarconr@pucp.pe](mailto:juanc.alarconr@pucp.pe), [alarconruizjc@gmail.com](mailto:alarconruizjc@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2938-6571>

Yta Peramás Lazo. Peruana. Maestranda en Gerencia Social, Educadora, Directora de programa en Yunta. Correo: [yta.peramasl@pucp.pe](mailto:yta.peramasl@pucp.pe) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3416-9536>

<sup>1</sup> Este artículo corresponde a la Tesis conjunta a ser sustentada en la Maestría en Gerencia Social – PUCP, realizada por Juan Carlos Alarcón Ruiz (maestrando en Gerencia Social, bachiller en Antropología Social, Líder de Monitoreo en Yunta) y por Yta Peramás Lazo (maestranda en Gerencia Social, licenciada en Educación Inicial, Directora de Programa en Yunta – Lima, [yta.peramasl@pucp.pe](mailto:yta.peramasl@pucp.pe)).

# Incidence of Mentoring on Yunta Program at San Miguel District of Lima City, Between The Years 2015 – 2017

## Abstract

This research deals with the case of YUNTA, an organization that promotes social development through the use of mentoring as a strategy, and is implemented in public schools. The general objective was: To analyze the level of incidence that the orientation produces in the children who participate in the program. After the fieldwork, it was concluded that the program develops different capacities and a certain level of training.

## Keywords

mentoring, empowerment, capacities, social development, volunteering.

# Incidência do Mentoring no Programa Yunta no Distrito de San Miguel da Cidade de Lima, Entre os Anos de 2015 - 2017

## Resumo

Esta pesquisa trata do caso da YUNTA, uma organização que promove o desenvolvimento social por meio do uso de *mentoring* como estratégia, e que é implementada em escolas públicas. O objetivo geral foi: analisar o nível de incidência que produz o mentoring nas crianças que participam do programa. Após o trabalho de campo, concluiu-se que o programa desenvolve diferentes capacidades e um certo nível de empoderamento.

## Palavras-chave:

*mentoring*, empoderamento, capacidades, desenvolvimento social, voluntariado.

# Introducción

Hasta hace muy poco, se buscaba un alto rendimiento académico en los niños y adolescentes; es por esto que la sociedad veía la necesidad de prepararlos únicamente de manera cognoscitiva, dejando de lado el aspecto emocional y social. Frente a esta necesidad Yunta, organización fundada en el año 2013 en Arequipa, trata desarrollar el área emocional de los niños, por medio del mentoring, el cual se implementa en colegios públicos, gracias a la participación de jóvenes voluntarios. Es así que consideramos indagar acerca del grado de desarrollo que obtienen estos niños, por medio de la siguiente pregunta general: ¿Cuál es el nivel de incidencia que produce el mentoring en los niños y adolescentes participantes en el programa Yunta?. Posterior al trabajo de campo, nos dimos con los hallazgos siguientes:

- Hallazgo 1: La metodología lúdica del programa contribuye al desarrollo integral de los mentees participantes.
- Hallazgo 2: Empoderamiento. Los niños participantes desarrollaron su seguridad personal, autoestima y autonomía.
- Hallazgo 3: Relaciones beneficiosas entre mentores y mentees. Se han generado vínculos positivos entre mentor y mentee (confianza, guía, amistad e inspiración).

## Justificación

Esta investigación es importante porque aborda el caso de una organización que implementa programas financiados por instituciones privadas. No sólo se reciben aportes económicos de las empresas, sino que también se involucran algunos de sus trabajadores por medio de programas de voluntariado. Existe un debate en la academia, acerca de que si las empresas privadas, por medio de sus programas de Responsabilidad Social, pueden realmente contribuir al desarrollo. Por esto es importante constatar si es que existen algunas modalidades que tal vez sean más pertinentes que otras, como en este caso podría ser por medio del voluntariado corporativo. Para la implementación del programa, se cuenta con el apoyo de jóvenes voluntarios <sup>2</sup> calificados (mentores), que son actores clave de la intervención, y quienes realizan el acompañamiento a los mentees a lo largo de los 9 meses del programa (1 año académico). Si bien es cierto en el Perú no está masificado este tipo de intervenciones, existen algunas organizaciones que se valen de voluntarios para su accionar, y Yunta es una de ellas. Así, es importante indagar acerca de los beneficios que este tipo de estrategia conlleva para los fines del desarrollo social. Además de lo dicho, el mentoring es una estrategia que puede aportar mucho al desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes; estrategia que difiere con las actualmente utilizadas en escenarios de educación formal y sobre todo en instituciones educativas públicas. Por lo que es importante determinar la utilidad y eficacia de esta herramienta, para a futuro, estableciendo conexiones con instancias pertinentes de sector educativo del Estado, tentar la posibilidad de llevar el mentoring a un nivel mayor.

## Metodología

Esta tesis usó una metodología cualitativa. Recogimos percepciones, a la vez que observamos conductas, para luego analizar e interpretar la información de campo. Nuestras fuentes

2 Kliksberg se ha referido al voluntariado como un fenómeno global, que contribuye al desarrollo social, y que involucra principalmente a jóvenes. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DdU8Lh8PL3k>

fueron obtenidas - principalmente - de forma directa, tanto de mentees (niños y niñas participantes), mentores (jóvenes voluntarios) y staff de Yunta. Se seleccionaron a estos actores como informantes, dado que son los mentees los principales beneficiarios del programa; quienes podrán desarrollar capacidades, entre ellas la mejora de autoestima y el sentido de posibilidad. Es importante recoger información directa con ellos porque así evaluaremos el nivel de empoderamiento y capacidades adquiridas luego de su paso por el programa. Realizamos entrevistas individuales y grupales con ellos. Los mentores son quienes acompañan a los mentees durante el proceso. De esta interacción, y de la confianza que se genere en esta relación, dependerá mucho que se alcancen los objetivos para los mentees. Recogimos información sobre esta interacción por medio de observación directa a sesiones de mentoring y entrevistas. El staff de Yunta, son quienes planifican los objetivos del programa y ejecutan las sesiones alineadas a estos objetivos. Así como monitorean el avance y calidad de la implementación. Es importante haber recogido sus percepciones acerca del desarrollo logrado por los mentees. Realizamos entrevistas con miembros del staff y revisamos documentos de la organización.

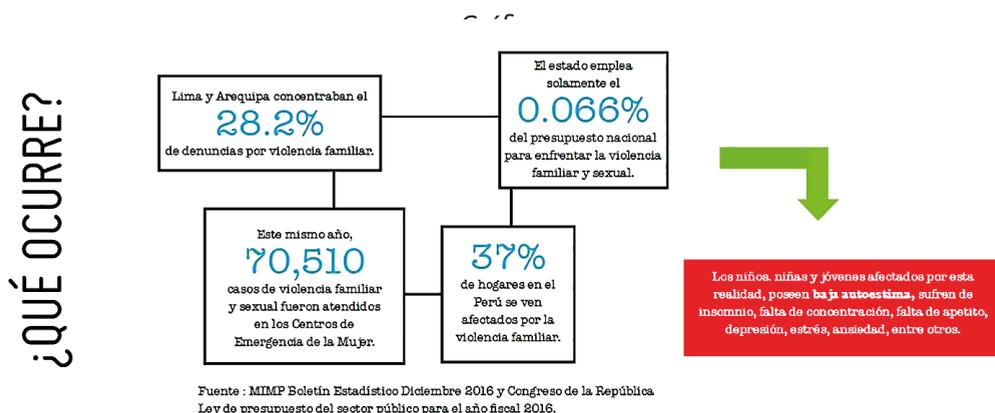
## Marco Contextual

### Yunta

Yunta se funda en el año 2013 en la región Arequipa e impulsa proyectos en la ciudad de Lima desde el 2014. Como misión y autodenominación, colocada en su página web, mencionan que son:

Un emprendimiento social comprometido con la niñez y juventud del Perú que busca empoderar a esta población emparejándolos con un mentor adulto para que, a través de sesiones de mentoring, fortalezcan su autoestima, potencien sus habilidades y desarrollen su sentido de posibilidad. (Yunta, s.f.)<sup>3</sup>.

Además, brindan la siguiente información, la cual creemos, explica las razones por las que comenzaron la implementación del programa en Lima y Arequipa:



3 Yunta. Inspirando agentes de cambio. Consulta: 24 de noviembre del 2017. <http://yunta.org.pe/>

Tal y como se puede observar en el gráfico, las cifras de denuncias por violencia familiar en las regiones de Lima y Arequipa son un número importante; y cada vez son más los casos atendidos por los Centro Emergencia Mujer (CEM). A pesar de esta evidente problemática, el Estado Peruano invierte una mínima cantidad de recursos en abordarla. La violencia familiar y sexual, perjudica la infancia de los niños y niñas, además que daña su autoestima y hace que estos niños tengan dificultades para desarrollarse con normalidad en los diferentes aspectos de la vida. Yunta, viendo esta penosa realidad, crea un programa de acompañamiento en donde se beneficia a los niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de algún tipo de violencia. También fortalece la autoestima de niños que no han pasado por estas experiencias negativas, para de esta manera, empoderarlos y evitar que sufran este tipo de situaciones. El programa desarrollado por Yunta, propone una metodología que tiene un doble impacto: para los mentees y los mentores. Esta metodología está dividida en 5 etapas <sup>4</sup>:

- a. Yo me conozco – Autoconocimiento,
- b. Yo me acepto – Aceptación,
- c. Yo me quiero – Autoestima,
- d. Yo actúo – Proyecto de impacto social,
- e. Yo sueño – Aspiración.

Es a partir del desarrollo de estos 5 momentos, que se busca que los mentees adquieran la confianza para convertirse en agentes de cambio, desarrollando la mejor versión de ellos mismos. Lo dicho no sólo ayuda a su desarrollo personal para el presente y futuro, sino que también contribuye al bienestar de su familia y comunidad. Tal como se ha mencionado, el financiamiento de Yunta proviene del sector privado. Diferentes empresas - la mayoría de estas ubicadas en la región Arequipa - otorgan donaciones económicas por medio de las cuales es posible implementar los programas en las regiones de Arequipa y Lima. Para el año 2018, se inician las primeras iniciativas para recaudar fondos de manera autónoma (débitos automáticos, venta de merchandising, etc). Paralelamente se sigue contando con el apoyo del sector privado.

### **Colegio Roque Sáenz Peña, San Miguel, Lima.**

Esta investigación trata acerca del programa que se ha venido implementando en la Institución Educativa N° 1080 “General Roque Sáenz Peña”, ubicada en el distrito de San Miguel - Lima. Para el año 2015, se implementa un piloto. Se desarrollaron 8 sesiones desde el mes de Agosto hasta Diciembre. Se trabajó con 12 niños, los cuales pertenecían al nivel primario y tenían edades entre 10 y 12 años; paralelamente se trabajó con 12 mentores voluntarios. En el año 2016 se desarrolló un programa de Abril a Diciembre, en el cual participaron 23 mentees y 23 mentores. En el año 2017 se trabajó nuevamente un programa de Abril a Diciembre, en el cual participaron 24 mentees y 24 mentores. De esta institución hemos podido calcular que la población total de los grados abarcados en el programa es de 35 alumnos en 5° grado y 43 en 6° grado, un total de 78 estudiantes. De esta población se trabajó con la cantidad de alumnos señalados en cada año del programa. En el siguiente cuadro se puede observar una información general del colegio en donde se desarrolla el programa Yunta:

<sup>4</sup> Para el año 2018, esta metodología se ha reducido a 3 pasos. Será la primera vez que se implemente el programa de esta manera. Información interna.

Cuadro 1

## FICHA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

<b>1087 GRAL ROQUE SAENZ PEÑA</b>	
Primaria	
Pública - Sector Educación	
Área geográfica: Urbana	
Código modular: 0338848	
Código de local: 337460	
Estado: Activo	
Dirección: Avenida La Paz 675, Miramar	
Distrito: San Miguel	
Provincia: Lima	
Departamento: Lima	
UGEL Breña 03	
Latitud: -12.08753	
Longitud: -77.08936	
Director(a): Cautin Fouard Leslie Pilar	
Teléfono: 5661925	

Fuente: Padrón de Instituciones Educativas, Censo Escolar 2016 y Carta Educativa del Ministerio de Educación-Unidad de Estadística Educativa.

Cuadro 2

Matrícula por grado y sexo, 2016  
IEN 1087 GRAL ROQUE SAENZ PEÑA

Matrícula por grado y sexo, 2016

Nivel	Total		1° Grado		2° Grado		3° Grado		4° Grado		5° Grado		6° Grado	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Primaria	119	111	21	16	16	31	20	15	16	17	20	15	26	17

Fuente: Padrón de Instituciones Educativas, Censo Escolar 2016 y Carta Educativa del Ministerio de Educación-Unidad de Estadística Educativa.

En esta imagen podemos observar la cantidad de estudiantes matriculados en el nivel de educación primaria en el año 2016. De los 35 estudiantes de 5to grado, y de los 33 estudiantes de 6to grado, el programa Yunta atiende aproximadamente a 25 estudiantes cada año.

En cuanto a datos estadísticos, respecto al área educativa del distrito de San Miguel, podemos observar el siguiente cuadro:

Cuadro 3

## MAGNITUDES DE LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ

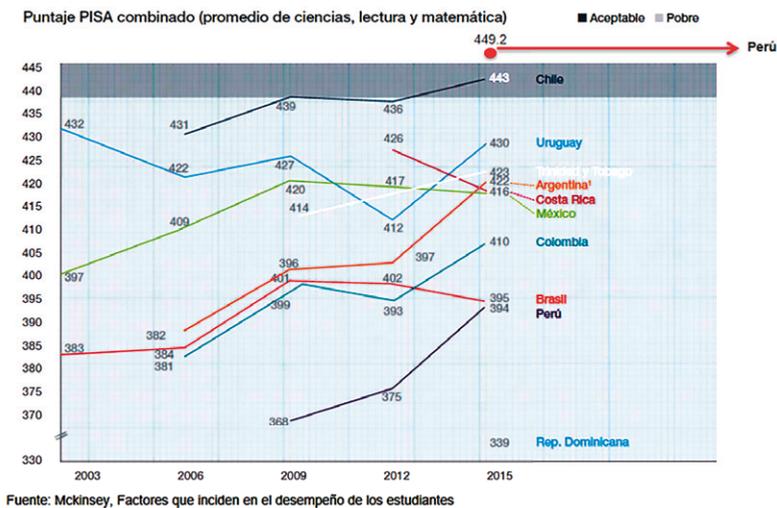
Matrícula según Grado							
15. EBR-Primaria: Matrícula en cada grado							
SAN MIGUEL 2015							
SAN MIGUEL: MATRÍCULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA POR TIPO DE GESTIÓN, ÁREA GEOGRÁFICA Y SEXO, SEGÚN FORMA DE ATENCIÓN Y GRADO, 2015							
Concepto	Total	Gestión		Área		Sexo	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Masculino	Femenino
<b>Total Primaria</b>	<b>12 121</b>	<b>2 151</b>	<b>9 970</b>	<b>12 121</b>	-	<b>5 294</b>	<b>5 827</b>
Primer grado	1 972	315	1 657	1 972	-	1 021	951
Segundo grado	1 981	343	1 638	1 981	-	1 054	927
Tercer grado	1 931	330	1 601	1 931	-	1 010	921
Cuarto grado	2 037	356	1 681	2 037	-	1 053	984
Quinto grado	2 142	420	1 722	2 142	-	1 124	1 018
Sexto grado	2 058	387	1 671	2 058	-	1 032	1 026
<b>Polidocente completo</b>	<b>11 552</b>	<b>2 151</b>	<b>9 401</b>	<b>11 552</b>	-	<b>5 976</b>	<b>5 576</b>
Primer grado	1 867	315	1 552	1 867	-	962	905
Segundo grado	1 886	343	1 543	1 886	-	996	890
Tercer grado	1 838	330	1 508	1 838	-	960	878
Cuarto grado	1 941	356	1 585	1 941	-	999	942
Quinto grado	2 030	420	1 610	2 030	-	1 064	966
Sexto grado	1 990	387	1 603	1 990	-	995	995
<b>Polidocente multigrado</b>	<b>569</b>	-	<b>569</b>	<b>569</b>	-	<b>318</b>	<b>251</b>

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Censo Escolar.

Como se puede ver en el gráfico, los grados que presentan mayor cantidad de estudiantes matriculados, en ambos tipos de gestión y sexo, son 5to y 6to de primaria. Se entiende entonces que Yunta atiende a la población mayoritaria.

Además, Yunta propone lo que se puede observar en el siguiente gráfico:

Gráfico 2



Fuente: Presentación Yunta 2018. Documento interno.

Yunta, teniendo como premisa la afirmación de Mckinsey de que, “Los estudiantes con una buena calibración de la motivación rinden 14% mejor”, elabora este gráfico comparando el lugar que los estudiantes peruanos ocupan en la última evaluación PISA, y el lugar que ocuparían si estuvieran motivados (con ese 14%). Además, como menciona la organización, “Perú pasaría de ocupar el penúltimo lugar al primer lugar, superando a Chile y teniendo un rendimiento aceptable en la prueba PISA” (Yunta 2018: 2). Es así que aparecen instituciones privadas que buscan complementar, o suplir, aquello que consideran falta en nuestro sistema educativo público. Esto debido a que son los estudiantes del sector público los que tienen menos posibilidades de superar estos obstáculos por sí solos (menos recursos económicos para buscar apoyo profesional y superar cualquier obstáculo que se les presente). Una de las instituciones privadas que busca complementar al sistema educativo público, fortaleciendo el aspecto emocional en el estudiante es YUNTA. La organización centra su labor en zonas vulnerables y en estudiantes que - de acuerdo a profesores y directores de la IEN - son considerados los más “problemáticos”. Esto último debido a que por lo general provienen de familias disfuncionales, poseen dificultades de aprendizaje, no controlan sus emociones de forma efectiva; entre otras razones.

## Marco Conceptual

### Desarrollo Humano

De manera general se relaciona a lo que Yunta quiere lograr, lo que es un desarrollo integral para los niños participantes (en todo aspecto: social, cognitivo, afectivo, etc). De manera específica, el concepto de desarrollo humano, se vincula a la idea de libertad, y tiene que ver con el hecho de generar que las personas tengan posibilidades y oportunidades. La United Nations Development Programme (ONU) señala respecto al desarrollo humano que:

Se trata de un enfoque centrado en crear mejores oportunidades y posibilidades de elección para todas las personas. Veamos cómo confluyen estas ideas en el enfoque del desarrollo humano:

- Los individuos: el enfoque del desarrollo humano se centra en mejorar la vida de las personas, en lugar de creer que el crecimiento económico llevará de forma automática a mejores oportunidades para todos. El crecimiento económico es un importante medio para el desarrollo, pero no un fin en sí mismo.
- Las oportunidades: el desarrollo humano consiste en dar a las personas más libertad y más oportunidades para vivir una vida que valoren. En la práctica, esto significa desarrollar las capacidades de las personas, y darles la oportunidad de poder usarlas.

Por ejemplo, educar a una niña le proporcionará habilidades, pero de poco le servirán si no tiene acceso al empleo en el futuro, o si dichas habilidades no son las requeridas en el mercado laboral local. (ONU, s.f.)

A lo dicho se vincula la idea del desarrollo y libertad. En cuanto a la libertad Yunta trabaja esta como uno de sus principios, lo que se traduce en la obtención de autonomía y capacidad de acción en base al desarrollo de capacidades. De acuerdo a Sen (2000), el desarrollo debe medirse por la libertad que tienen los individuos; de una forma cualitativa y no cuantitativa. Aspectos como el crecimiento económico, sólo son “medios”, pero no “fines” del desarrollo; como sí lo es la libertad. Esta libertad se traduce en la capacidad de actuar de forma libre, lo que permite tener acceso a necesidades sociales básicas (alimento, educación, salud, vivienda), servicios sociales apropiados, participación política; entre otros.

La concepción del desarrollo como un proceso de expansión de las libertades fundamentales lleva a centrar la atención en los fines por los que cobra importancia el desarrollo y no sólo en algunos de los medios que desempeñan, entre otras cosas, un destacado papel en el proceso... A veces la falta de libertades fundamentales está relacionada directamente con la pobreza económica, que priva a los individuos de la libertad necesaria para satisfacer el hambre, para conseguir un nivel de nutrición suficiente, para poner remedio a enfermedades tratables, para vestir dignamente o tener una vivienda aceptable o para disponer de agua limpia o de servicios de saneamiento. En otros casos, la privación de libertad está estrechamente relacionada con la falta de servicios y atención social públicos, como la ausencia de programas epidemiológicos o de sistemas más organizados de asistencia sanitaria o de educación o de instituciones eficaces para el mantenimiento de la paz y el orden locales... (Sen 2000, p.19-20)

Una idea es que todo está conectado. Sen afirma que todas las libertades se articulan y se apoyan mutuamente:

“...(el desarrollo es un conjunto de) libertades fundamentales relacionadas entre sí... La eficacia de la libertad como instrumento reside en el hecho de que los diferentes tipos de libertad están interrelacionados, y un tipo de libertad puede contribuir extraordinariamente a aumentar otros” (Sen, 2000, p.55 - p.57)

Sen se refiere a las “oportunidades sociales” como una de las libertades (señala 5 en total: entre ellas políticas, económicas, etc) y es esta la que pensamos se relaciona más a Yunta. El desarrollar la autoestima, entre otras capacidades que el programa pretende contribuir a desarrollar, genera mayores herramientas para que un niño/niña pueda desenvolverse mejor en la sociedad; ejerciendo la ciudadanía, haciendo cumplir derechos y deberes. Finalmente, esta capacidad de acción (libertad) - que se puede traducir como el uso de las capacidades - es lo que genera a la vez la posibilidad de desarrollarse plenamente:

“El papel constitutivo de la libertad, está relacionado con la importancia de las libertades fundamentales para el enriquecimiento de la vida humana... Desde esta perspectiva constitutiva, el desarrollo implica la expansión de estas y otras libertades básicas. Desde este punto de vista, el desarrollo es el proceso de expansión de las libertades humanas, y su evaluación ha de inspirarse en esta consideración” (Sen 2000, p.55)

### **Desarrollo de capacidades / Empoderamiento**

Según lo expuesto en esta investigación Yunta busca potenciar y desarrollar capacidades de los niños participantes del programa, para que ellos puedan desenvolverse de una mejor manera en todos los entornos de su vida (escuela, hogar, vecindario). El PNUD (2009 y 2000) señala que:

El desarrollo de capacidades se refiere a las transformaciones que empoderan a las personas, los líderes, las organizaciones y las sociedades. Si algo no lleva a un cambio que sea generado, guiado y sostenido por los beneficiarios a quienes está destinado, no puede decirse que haya mejorado las capacidades, aun cuando haya servido para un propósito válido de desarrollo... (PNUD, 2009, p. 4)

Además de lo expuesto por el PNUD, una importante autora al respecto, como lo es Nussbaum, señaló importantes aspectos acerca de las capacidades. Así, tenemos que una de sus principales propuestas es que existen “capacidades humanas centrales”, que según su criterio,

deberían estar presentes para todos los individuos. Acerca de estas capacidades humanas centrales, desarrolló algunas que pensamos tienen mucho que ver con lo que Yunta pretende:

- Sentidos, imaginación y pensamiento: Capacidad de usar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar... Capacidad de emplear el pensamiento y la imaginación en contacto con la experimentación y la producción de trabajos y eventos de la propia elección... Capacidad de usar la propia mente conforme a medios protegidos por garantías para la libertad de expresión...
- Emociones: Capacidad de relacionarse con las cosas y personas distintas de nosotros mismos, de amar a aquellos que nos aman y cuidan, de lamentar su ausencia. Esto es, en general, capacidad de amar, apenarse, experimentar anhelos, gratitud e ira justificada. Tener un desarrollo emocional que no se vea obstaculizado por el miedo ni por la ansiedad. (Apoyar esta capacidad significa apoyar formas de asociación cuya importancia crucial en el desarrollo de las personas puede ser mostrada).
- Razón práctica: Capacidad de formarse una concepción de lo bueno y comprometerse con una reflexión crítica sobre la planificación de la propia vida...
- Afiliación: a) Capacidad de vivir con los otros y para con ellos, de reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, de comprometerse con formas variadas de interacción social. Capacidad de imaginar la situación del otro...
- Juego: Capacidad de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas. (Nussbaum s/f: 46-47)

Nussbaum afirma que una vida carente de las “capacidades humanas básicas” que menciona, no sería una vida digna. En este sentido, consideramos que Yunta, por medio del programa, contribuye al desarrollo de las capacidades citadas, las cuales a su vez, contribuyen al desarrollo humano y social.

Estrechamente ligado al concepto del desarrollo de capacidades y de libertad, se encuentra el de empoderamiento. Básicamente se trata de poner en práctica las capacidades adquiridas y tener la posibilidad de hacerlo (libertad): “...empoderamiento es la expansión de la libertad de elección y acción. Esto significa incrementar la propia autoridad y control sobre los recursos y las decisiones que afectan la propia vida” (Narayan, 2002, p.16)

## **Hallazgos**

En esta sección se muestran fragmentos de lo que fue la información recogida en campo, por medio de diferentes técnicas.

## **Metodología Lúdica**

El primer hallazgo encontrado fue que la metodología que usa el programa contribuye en el desarrollo integral de los mentees, además de hacerlos sentir especiales, valorados y escuchados. Esta metodología es bastante lúdica y emplea dinámicas que se desarrollan sesión a sesión. Por medio de esta metodología, se motiva la participación de los mentees, facilitando su asistencia a las sesiones. Algunos fragmentos de la información de campo son:

“... me gustó la forma... hacer como un juego, como una actividad...” (Entrevista mentee 5)

Creo que en la mayoría de casos, los mentees se han sentido satisfechos con el programa, las actividades y los juegos que hay. (La satisfacción de los mentees se observa)... en la participación activa de los mentees en las sesiones. En la asistencia y puntualidad a las sesiones. En la disposición para trabajar en las sesiones (Entrevista staff 1)

Para las 9:02 los niños ya estaban en el salón. A los niños se les veía alegres y entusiasmados, con ganas ya de participar de los juegos y actividades... La 1era dinámica fue la de las, “manos cruzadas”... Era algo dificultoso que generó muchas risas. Los mentores participaban alegre y activamente en la dinámica... se realizó la segunda dinámica, “el gusano”. Inicialmente se dividieron en 4 grupos entre mentores y mentees, todos juntos, alineados en fila... Las 4 filas de gusanos se movían por medio del patio tratando de agarrar las colas de los otros. No podían separarse, por lo que, al moverse los de adelante, los de atrás de la fila debían seguirlos. Se vio a mentees y mentores participar de forma activa mientras se divertían mucho. Risas y gritos de alegría se escucharon durante esta dinámica... (Observación 1)

Imagen 1



### Desarrollo de capacidades

Un segundo hallazgo fue que los mentees con este programa desarrollan capacidades importantes para su vida, logrando empoderarse, mejorando su autoestima y teniendo una visión de futuro favorable. Las capacidades desarrolladas fueron principalmente sociales, comunicativas, afectivas; a la vez que existe una percepción positiva de ellos mismos:

... me ayudó mi mentor a desenvolverme más, a quitarme esa vergüenza que tenía para participar... (en el colegio pude) participar más en las clases, haciendo amigos; no tenía vergüenza... En mi casa... cuando vienen vecinos algunas veces me pongo a hablar con ellos... no tengo tanta vergüenza de hablar con ellos... me quite esa vergüenza que tenía... (Entrevista mentee 1)

J: me gustó que han podido ayudar a las demás personas, a nosotros, a desenvolvernos más, porque llegábamos y no podíamos exponer, ni salir delante de otros porque teníamos vergüenza, pero después con el tiempo pudimos hablar más fuerte... me he relacionado más con mis amigos, también con mi familia, porque llegaba a mi casa y les contaba a mis padres, mis hermanos... A veces nos sentamos en la mesa y nos ponemos a conversar... entonces me ha ayudado a hablar más con mi familia... (Entrevista grupal)

Para las 11 am, se realiza la dinámica 3, “Hoja de Talentos”. Se reparten unos formatos y se les pide que anoten sus talentos que crean evidentes y potenciales. Esta hoja se les pegará

volteada (del lado no escrito) en la espalda y se les pedirá que todos caminen por el patio y que vayan escribiendo en los papeles de los otros talentos que ven en ellos. Se indica que se debe llenar la parte derecha de la hoja. Mentores y mentees comienzan a moverse por todo el patio. Algunos de ellos hacen fila para que sea más fácil y rápido escribir en la espalda de los mentees. Mientras esto sucede, la líder se queda conduciendo la dinámica, mientras que la directora y el otro líder se van a una mesa para acomodar el break. Cuatro niños se separan del grupo mayor y se ponen a jugar entre ellos, mientras se olvidan un poco de la dinámica, pero retoman, “¿por qué me pusieron fútbol?”, “oe, ¿qué dice acá?, no entiendo”. Se divierten y se ríen mucho. Un mentor los escucha y les dice que le pongan check a los talentos que los mismos mentees ya habían descubierto para sí mismos. La líder indica que la hoja se la deben llevar con ellos y guardarla en un lugar visible de sus casas, como la pared de su cuarto por ejemplo. El líder reflexiona: “este ejercicio nos ha servido para conocernos un poco más y saber de lo que somos capaces... Para el mediodía se juntan en círculo en el patio para realizar la retroalimentación de toda la sesión, denominada, ¿“con que me quedo?”. El líder dice, “hemos podido identificar talentos evidentes y otros que nos han hecho notar...”. Pasan a decir una palabra que relacionen con el aprendizaje del día. Los mentores dicen palabras como: “potencial”, “nunca te rindas”, “confianza”, “alegría”, “conciencia”, “talento”, “desarrollo”, “descubrimiento”, “amistad”, “talento”. Los mentees dijeron palabras como: “risas”, “aprender” y “alegría”. La sesión de mentees acaba. Algunos mentores acompañan a los mentees hasta la puerta del colegio. (Observación 5)

Imagen 2



### **Relación mentor - mentee**

Nuestro último y tercer hallazgo es que los mentores, gracias a su acompañamiento, contribuyen de gran manera para que el programa logre los objetivos esperados. Así, se ha logrado establecer una relación de confianza entre mentores y mentees. Los mentores se han convertido en una guía y referencia positiva para los mentees. De esta manera, esta relación – es decir, el mentoring – contribuye al desarrollo social.

(Mi mentora me hizo sentir confianza). Eso Me hizo sentir segura, de mi misma y de ella también... (Lo que más recuerdo que me decía mi mentora era que) siga adelante con mis estudios... (Creo que es importante seguir con los estudios) Para salir adelante y ser algo en la vida... (Lo que más me gustaba de mi mentora) Que era alegre y sonreía mucho.  
(Entrevista mentee 4)

Luz: (con mi mentor hablaba) de mi vida... (le contaba) de cómo era, cómo era mi carácter, de mis estudios, mi familia... Kevin: (yo hablaba con mi mentor) de fútbol... Sebastián: (yo hablaba de) deporte... Amy: (yo hablaba con mi mentora) de vida personal, a veces ella también me contaba y me preguntaba, yo le preguntaba, así...  
(Entrevista grupal)

Mientras esto sucedía, se podía observar en el salón la interacción entre mentores y mentees. Se observaba principalmente a mentoras conversar con algunos niños. Por ejemplo, una de ellas conversaba con 3 y les preguntaba: “¿uds, donde viven?”. Se podía observar que dos niños hablaban con soltura y confianza, mientras que el otro era algo más callado... Finalmente las duplas de mentores y mentees se ubicaron en el colegio como mejor les pareció. Algunos estuvieron en el salón, mientras que otros estaban en el patio hacia el lado de la cancha de basket, y otros en el patio pero en las bancas, otro dúo más en la tarima de eventos, etc. Se observó que mayoritariamente la interacción entre mentores y mentees se daba de forma amena con sonrisas y en un clima de confianza. Cuando ya faltaba poco para terminar, el líder llama a los grupos para que entren todos al salón. Alrededor de las 11:15 van terminando la dinámica, mientras el líder anuncia la siguiente... La sesión termina. Algunos mentees se van con sus familiares quienes los habían estado esperando. Algunos mentores intercambian números telefónicos con los mentees. Una mentora acompaña a un mentee a su casa, quien vivía cerca.  
(Observación 3)

**Imagen 3**



## Conclusiones

La metodología lúdica usada por el programa es clave para promover el desarrollo integral de los niños y su aprendizaje a diferente nivel. De esta manera, los niños desarrollan capacidades dentro del programa Yunta de forma amena y divertida, acorde a su edad. Es importante resaltar la eficacia de esta metodología lúdica, dado que en contextos de educación formal (como podría ser una IE pública en Lima), no es común usar el juego para el aprendizaje. Por el contrario, se priorizan formas de enseñanza verticales y jerárquicas que no precisamente motivan al niño. Por tanto, creemos que con esta investigación, se aporta al hecho de corroborar que, el uso del juego - algo natural para los niños - puede ser una vía importante como complemento a las estrategias convencionales, para que ambas y juntas logren generar un desarrollo integral.

El programa Yunta contribuye al desarrollo de capacidades / empoderamiento de los mentees participantes. Beneficia el desarrollo integral de los niños y niñas, potencia sus habilidades y los orienta a tener sentido de posibilidad para volverse futuros agentes de cambio y ciudadanos íntegros; cumpliendo a su vez todas sus metas y objetivos individuales. Esto se logra desarrollando capacidades de diverso tipos en los mentees. Estas son por ejemplo, la capacidad comunicativa. Luego de participar en el programa pueden desenvolverse mejor, pueden comunicar mejor sus ideas, sienten que ha perdido la vergüenza para enfrentarse a un público. También desarrollan habilidades sociales las cuales los benefician al interactuar con sus compañeros, con profesores, con personas de su familia; entre otros. Desarrollan también capacidades afectivas en donde ellos expresan de mejor manera sus sentimientos y emociones. De la misma manera el programa genera que los niños desarrollen su sentido de posibilidad. Se sienten capaces de lograr cosas que antes sentían que no podían. Igualmente, los niños reconocen sus capacidades y se perciben como seres valiosos e importantes. Esto beneficia que también reconozcan que las personas de su entorno son valiosas, desarrollando así la empatía, lo cual generará que sean buenos ciudadanos y personas íntegras, teniendo la posibilidad de convertirse en agentes de cambio para su entorno.

Dentro del programa, uno de los aspectos clave, es la participación de los mentores voluntarios. Ellos realizan el acompañamiento de los niños participantes durante 10 meses, no sólo en las sesiones del programa, sino también fuera de estas, en visitas y paseos. Estas actividades ayudan a que los niños generen un vínculo positivo con los mentores y generen empatía. Esto último, ayuda para que los mentees puedan tener una relación de confianza con sus mentores y puedan así contarles temas personales, pudiendo así ser orientados y apoyados. Además, los mentores participantes del programa poseen capacidades necesarias para cubrir las necesidades emocionales de estos niños, para orientarlos de manera adecuada y para acompañarlos en las necesidades que puedan tener, propias de su edad. Esto se debe a la rigurosa selección de mentores que hace Yunta, a la vez que por las continuas capacitaciones, o “sesión de mentores”, donde se llevan a especialistas que contribuyen a desarrollar habilidades en estos jóvenes voluntarios. En otros ámbitos, las necesidades que presentan los niños, podrían no ser tan valoradas, como por ejemplo en su hogar, con su familia o por parte de algunos de los profesores del colegio; considerando que son “cosas de niños”. Así, los mentores, al establecer una relación más horizontal, son capaces de establecer conexión, confianza con los mentees, para llegar a orientarlos. El programa logra el doble impacto esperado. Los mentees desarrollan y potencian capacidades y habilidades que les serán útiles para la vida, en los diferentes escenarios en los que se desenvuelven: colegio, familia, comunidad; entre otros. Los mentores desarrollan capacidades y habilidades para el liderazgo, la motivación y el inspirar; estas son necesarias para ser los acompañantes de los mentees, y así lograr potenciar el desarrollo de los niños que tienen a cargo.

El mentoring se convierte en una herramienta para construir/desarrollar capacidades, con lo que contribuye al desarrollo social. Es importante apuntar esto, porque el mentoring es una estrategia de formación que difiere de las existentes en el ámbito educativo formal, sobre todo a nivel de instituciones públicas. Por tanto, comprobar su eficacia en la formación y desarrollo de capacidades, abre posibilidades de poder articular esta estrategia a niveles mayores del sector educativo público. Será importante para esto el establecer alianzas y convenios entre Yunta y diversas organizaciones, que puedan facilitar esta propuesta.

El programa Yunta, analizado desde el enfoque de la Gerencia Social, presenta un aspecto muy importante a considerar, el cual es el involucramiento de voluntarios para la gestión de la organización, la implementación de los proyectos, el desarrollo de las sesiones y el posterior empoderamiento de los mentees participantes. Esto corrobora lo expuesto por Bernardo Klisberg - considerado el padre de la Gerencia Social - en cuanto a que la fuerza de los voluntarios a nivel global puede contribuir significativamente a procesos de desarrollo social en poblaciones que habitan en un escenario social vulnerable. Pensamos que este es el vínculo más claro y directo acerca del programa Yunta con la Gerencia Social.

### Referencias bibliográficas

- Kliksberg, Bernardo (s.f.). *El Informe Kliksberg: Voluntariado*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DdU8Lh8PL3k>
- Lewis, Oscar (1961). *Los Hijos de Sánchez*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?reload=9&reload=9&reload=9&reload=9&reload=9&v=XSFk4m1SSJw>
- Narayan, Deepa (2002). *Empoderamiento y reducción de la pobreza*. Banco Mundial. Recuperado de <https://3sector.files.wordpress.com/2011/03/empoderamiento-y-lucha-contra-la-pobreza.pdf>
- Nussbaum, Martha (s/f). La ética del desarrollo desde el enfoque de capacidades. En defensa de los valores universales. En: Giusti, Miguel (2000). *La filosofía en el siglo XX: Balance y perspectivas. Material de estudio del curso Ética y Gerencia Social 2015-1*. Maestría en Gerencia Social. PUCP.
- PNUD (2009). *Desarrollo de capacidades. Texto básico del PNUD*. Recuperado de [http://www.undp.org/content/dam/undp/library/capacity-development/spanish/Capacity\\_Development\\_A\\_UNDP\\_Primer\\_Spanish.pdf](http://www.undp.org/content/dam/undp/library/capacity-development/spanish/Capacity_Development_A_UNDP_Primer_Spanish.pdf)
- PNUD (2000). *Informe sobre Desarrollo Humano*. Recuperado de [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2000\\_es.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2000_es.pdf)
- ONU (s.f). *Human Development Reports. ¿Qué es el desarrollo humano?* Recuperado de <http://hdr.undp.org/en/node/2228>
- Sen, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona.
- Yunta (s.f.). *Inspirando agentes de cambio*. Recuperado de <http://yunta.org.pe/>

## La investigación cualitativa en educación

### Allinp ashí yaáchikaaáchu

*Waldemar Cerrón Rojas*

#### **Resumen**

Se describe la investigación cualitativa en la educación. Regularidad investigativa necesaria en la transproducción de conocimientos para la comprensión, interpretación, crítica y transformación de la realidad educativa, por ende, la realidad social. Lo cual es posible mediante el conocimiento y práctica de habilidades, herramientas y sus métodos.

#### **Palabras clave**>

investigación,  
epistemología.

#### **Lisichiku limaykuna:**

Ashiy, yaáchaykuyay.

Recibido: 18 de agosto de 2017

Corregido: 18 de agosto de 2018.

Aceptado: 31 de noviembre de 2018.

\* Filiación: Universidad Nacional del Centro del Perú.

#### **Datos del autor**

Waldemar José Cerrón Rojas. Peruano. Investigador y docente de literatura y educación. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Enrique Guzmán y Valle, Ciudad de Lima - Perú. Magister en Didáctica Universitaria por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: [wjcerron@uncp.edu.pe](mailto:wjcerron@uncp.edu.pe). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5664-1769>

# Qualitative Research in Education

## **Abstract**

Qualitative research in education is described. Research regularity necessary in the transproducción of knowledge for the understanding, interpretation, criticism and transformation of the educational reality, therefore, the social reality. Which is possible through the knowledge and practice of skills, tools and their methods.

## **Keywords**

research,  
epistemology.

# Pesquisa qualitativa em educação

## **Resumo**

Descreve-se a pesquisa qualitativa na educação. Regularidade da pesquisa necessária na transprodução de conhecimento para a compreensão, interpretação, crítica e transformação da realidade educacional, portanto, da realidade social. O que é possível através do conhecimento e da prática de habilidades, ferramentas e seus métodos.

## **Palavras-chave:**

pesquisa,  
epistemologia.

# Introducción

*De la información al conocimiento, del conocimiento a la conexión virtual, de la virtualización a la realización libertaria.*

El soporte epistémico de las investigaciones educativas radica en la relación social manifiesta de sujeto a sujeto. Razón por la cual, si nos encontramos dentro de las esferas sociales, las investigaciones dentro del campo educativo deben emprender este “reto” coherente con la dinámica de su desarrollo. Los docentes premunidos de esta metodología comprenderán, interpretarán, criticarán y mejorarán de manera continua la educación.

La investigación cualitativa se configura de manera pertinente para la Educación. Permite aplicar y proponer mejoras continuas a la estructura de la realidad social emergente de la formación de estudiantes, docentes y comunidad educativa. Se soporta en la transferencia, producción concreta de conocimientos, ideas, acciones, materiales, las que necesariamente a partir de la revitalización se corrigen, rectifican, modifican, superan y renuevan.

Se requiere interactuar no sólo con la realidad concreta, sino conectarse con diferentes redes sociales. Estas prácticas conecto-investigativas dinamizarán la reconfiguración del sentido histórico de la educación, de manera que se pueda buscar, acceder e interactuar con otros conocimientos. La conexión con redes investigativas en la acción inmediata y mediata acorta la posibilidad de propuestas marginales o aisladas.

Se presenta una apretada síntesis de las metodologías de las investigaciones cualitativas orientadas al campo educativo. La etnografía, hermenéutica, fenomenología y la investigación acción, así mismo de herramientas como la conceptualización, categorización, estructuración, contrastación y teorización; también hacemos referencia de algunas habilidades necesarias para su desarrollo. Con ello mejoraremos la realidad educativa.

Estamos convencidos que los maestros estamos en condiciones de mejorar la educación aportando desde diferentes ángulos. Sin embargo, una forma contundente es la producción, transfiguración de (neo) (re) conceptos, categorías, estructuras y teorías como resultado de estas investigaciones. La transferencia y contundencia de sus resultados llegarán con más efectividad instando a su réplica sea de proceso o resultados de acuerdo al contexto.

Expresamos nuestro sincero agradecimiento a agentes de las comunidades educativas, quienes nos transfirieron conocimientos para que esta propuesta se materialice. Durante mucho tiempo la prevalencia e intromisión de esquemas cuantitativos han significado el mecanicismo e incoherencia en la mayoría de sus resultados. Las prácticas investigativas cualitativas significan la transproducción de conocimientos, auténtico, originales y libres.

## La investigación cualitativa en educación

*No es lo mismo interactuar con personas que con objetos.*

Es una forma de investigación flexible, sistemática y crítica de las regularidades del comportamiento de los agentes educativos. Las formas de transproducir conocimientos y aprendizajes en su entorno natural, formas de enseñanza – aprendizaje, vida académica, etc. en la estructura social a la que pertenece. El maestro investigador cualitativo es un actor social,

participa e interactúa con los investigados (agentes educativos), conoce sus representaciones para la comprender, interpretar, criticar y ejecutar la mejora continua del sistema educativo a partir de la huellas pedagógicas.

### ¿DE QUÉ MANERA ES POSIBLE REALIZAR ESTE TIPO DE INVESTIGACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS?

Además de posible creemos que es necesario. Se realiza esta investigación con la práctica de habilidades, aplicación de sus herramientas como la conceptualización, categorización, estructuración y teorización; de método como el etnográfico, fenomenológico, hermenéutico y de investigación acción.

#### **Habilidades que requiere la investigación cualitativa**

Requiere de habilidades como el autocontrol, flexibilidad, transferencia, solidez, precisión, economía, simulación, realidización, virtualización. Además de cinematográficas, fotométricas, grabaciones, elaboración de mapas, toma de notas, diálogo fluido, elaboración de diseños gráficos (flechas y tipos de nexos, relaciones, etc.) para integrar, relacionar y conectar simultáneamente los fenómenos.

## Herramientas para desarrollar las investigaciones cualitativas

**Conceptualización:** Cada elemento de la realidad educativa investigada se desplaza de manera dinámica configurándose en fenómenos emergentes. Tales fenómenos, luego de ser observados, analizados, interpretados y descritos desde su propia dinámica interna y externa a la que pertenece, requieren asignarle un sentido ideológico (conceptualización). La conceptualización se estructura y operativiza mediante la precisión del *determinante* (*Qué es*) *enumeración del atributo* (*Cómo es*) y *expresión del complemento* (*Por qué y para qué*). (Ferreiro Gravie, 2007)

**Categorización:** Son agrupaciones de conceptos que soportan el sentido ideológico de la estructura emergente, así como su respectiva coherencia, presentación en la historia. Emergen de la identificación (*Qué son*), clasificación (a dónde pertenecen), codificación (expresión numérica), subcategorización (causas, condiciones, consecuencias, dimensiones, tipos, procesos, etc.) integración (regularización, significación); en una categoría más amplia y comprensiva (codificación axial) con su naturaleza y contenido en función de la creatividad, tecnología, intuición e interpretación del investigador en una matriz. La información obtenida exige el rediseño, integración, reconstrucción del significado emergente de cada sector, evento, hecho o dato.

**Estructuración:** Implica la integración sistemática de la categorías. Se determina estructuración de acuerdo a la dinámica de la realidad histórica en determinado marco (teórico) lógico, cultural, por ello es necesario la jerarquización (ubicación de las categorías), sistematización (relaciones categoriales internas y externas), descripción simple y endógena; dinamización (explicar el movimiento de las categorías mediante analogías, metáforas). Presentan la las formas o modos diferentes de hacer las cosas; los demás, simplemente *deja de ser*, pero quizá se revitalice en otras estructuras.

**Contrastación:** Consiste en relacionar por semejanza o diferencia categorías, estructuras, teorías paralelas o radicalmente distintas que se expondrán en el marco referencial. Se soporta en informaciones emergentes del contexto, idiosincrasia, movimientos sociales, que enriquecerán, profundizarán, integrarán, reconstruirán, reestructurarán y revitalizarán nuevas estructuras con diferentes sentidos y direcciones sociales. La contrastación de estas maneras de ver la realidad soporta el sentido de las limitaciones y avances históricos con bases teóricas sólidas.

**Teorización:** Una teoría es un instrumento conceptual para entender y actuar en el mundo. Es un modo diferente de presentar los hechos, conceptualarlos, categorizarlos, estructurarlo en *una compleja red de relaciones* transdisciplinarias, a partir de la superación de limitaciones históricas (grupo de especialistas), matriz epistémica (forma de conocer y hacer conocer la realidad) teorías (formas de producir y transferir conocimientos) y propuestas emergentes (considerar criterios estéticos). Pretende la transfiguración transdisciplinaria de lo conocido en novedoso, de uno o varios sistemas de hipótesis, regularidades mediante analogías, metáforas, modelos, esquematizaciones para la descripción, explicación e interpretación de su origen.

## Investigaciones cualitativas

*Etnografiamos, somos conscientes, luego existimos.*

**Investigaciones etnográficas:** Investigación cualitativa que se compromete verdadera naturaleza de la cultura educativa emergente. Conecta mediante la descripción y comprensión las interacciones internas, externas del sentido y significado *que la estructura social de la institución educativa* atribuye al sentimiento, pensamiento, acción colectiva. Su interpretación conlleva a la (neo) (re) configuración del sentido, significado, función, sistema y estructura emergente de la cultura educativa. Se consideran los siguientes métodos.

**Las historias de vida pedagógica:** Método etnográfico que se soporta en la red de narradores. La información emerge de la boca de los propios agentes educativos (narradores) destacando su naturalidad e independencia de datos respecto del investigador, quien extra los datos de *lo biográfico, autobiográfico, memorias personales, testimonios de vida, etc.* (incluye toda clase de textos tanto orales como escritos de tipo biográfico, diarios personales, cartas, documentos judiciales). Se pretende resolver problemas de enseñanza – aprendizaje, pensamientos pedagógicos, considera con mayor preponderancia la biografía.

**La biografía:** se refiere a una parte o a la totalidad de la vida de los profesores o varias. Es una narración total del recorrido de la vida de una persona desde su nacimiento hasta su muerte o hasta el momento en que se realiza la investigación, considera sus antepasados, generación descendiente. Los “significados” que construyen esa vida y esa historia configuran el sentido social a partir de una persona en particular que sintetice a una sociedad en general.

**La investigación endógena:** Investigación etnográfica, generada desde adentro, desde la base hacia arriba de la educación, formal, no formal e informal. Los docentes investigan guiados por un experto, eligen *el objetivo, el foco de interés, escogen los procedimientos metodológicos*, diseñan la investigación y la ubican dentro de su marco de referencia, captan el significado teórico que soporta (matriz epistémica), la lógica cultural emergente. Comprende e interpreta desde la complejidad de sus razonamientos, lógica interior el sentido de la estructura social a la que pertenece para mejorar las condiciones de vida.

## Investigaciones fenomenológicas

Investigación cualitativa que estudia realidades cuya estructura típica sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interna del sujeto que vive y experimenta como punto de partida. Respeta la concepción de la interacción de las personas con el contexto local y su extensión global. Establece patrones comunes, representativos de sentido ideológico, respetando la unidad, originalidad, totalidad, tal cual es percibida por los hombres de la manera como socializan sus conocimientos, métodos y técnicas que hace posible su modo de ser y vida misma, tal cual es.

**Feminismo:** Consideran al género como el principio organizador que modela las condiciones de vida, de conocimientos locales universales. Convoca la participación directa de la mujer como investigadora e investigada, quienes, conociendo sus problemas, están más cerca de la solución como tal. Se pretende una interpretación propia basada en la epistemología gineco-céntrica cuya *interpretación de la realidad social sean propio de la mujer*.

**Narrativa testimonial:** Se soporta en la interacción de la vida como el todo y la vivencia como la parte en tanto que ambos necesariamente se complementan. Lo vivido es parte de nosotros y forma el sentido significado al que pertenece concienciarte. Describe la forma natural en que los protagonistas relatan el testimonio de las vivencias y contenidos para la movilización respectiva del cambio de las prácticas opresoras. Interpreta la narrativa de urgencia, pretende el destierro de prácticas inhumanas, enlazando la historia, la memoria y el testimonio del autor ligado directamente con los movimientos y cambios sociales.

**Grupos focales de discusión:** El enfoque se entiende como una perspectiva mental, abordaje o aproximación ideológica, punto de vista personal. Abre un abanico transdisciplinario para obtener información de manera cognitiva, práctica y estética dirigidos por el investigador, quien facilita y anima a los integrantes a comprender que el todo siempre será más que la suma de sus partes. Pretende la apreciación grupal, propia de la forma de sentir, pensar, conocer y hacer conocer la realidad en estudio, la que presentada al grupo, puede constituirse una verdad irrefutable.

## Investigaciones hermenéuticas

*Toda acción humana observable evidencia una carga hermenéutica:  
La posibilidad de cambiar la historia.*

Abarca la interpretación crítica del significado que cada individuo atribuye a la realidad desde su propia existencia, limitaciones y posibilidades históricas del contexto local y global que hacen que se desarrolle como tal (desde su mundo). Se sostiene en la intención, libertad, significado, función y condicionamiento, de la comprensibilidad de las acciones humanas que configuran el mapa de los actos humanos. Asumen determinada precisión terminológica, demuestra sistemática y críticamente la forma en que emerge la estructura social. Tenemos los siguientes métodos:

**El método hermenéutico – dialéctico:** Estudia los significados del comportamiento humano (vida psíquica), su actividad creadora plasmada en objetos, obras, palabras, escritos, textos, gestos. Se soporta en la cualidad que tiene todo ser humano de realizar actividades con determinada intención, la que trae consigo un sentido al que necesariamente le corresponde un

significado. La intención del método hermenéutico consiste en saber, establecer cuál es la versión verdadera de los hechos, de las acciones humanas, cuál es el significado que debemos aceptar o creer.

**La etnometodología:** Investigación que estudia las diferentes formas culturales de abordar la solución de problemas. El individuo no lo inventa todo, la cultura no es un molde interpretativo pues existen formas y miradas distintas del cómo y lo que es. Se materializa con la propuesta de solución a problemas familiares, estudio del curso vital, trabajo social, violencia doméstica, enfermedades mentales, terapia familiar, problemas sociales y anomalías psicológicas.

**El interaccionismo simbólico:** Trata de comprender el proceso de asignación de símbolos con significado al lenguaje hablado o escrito y al comportamiento en la interacción social. Sostiene que todo hombre se desliza, vitaliza y revitaliza en una constante red de significados que fue almacenando, estructurando, construyendo y socializando poco a poco. Asume una función del actor y ve desde su mundo el significado que lo que le asigna a determina situación de la realidad social.

**Interaccionismo interpretativo:** Estudia la conexión entre, por un parte, *el sentido en la interacción social* y por la otra, el proceso de *comunicación y la industria de la comunicación* que produce y modela los significados que circulan en la vida cotidiana. El interaccionismo interpretativo debe comprometerse con un criticismo cultural que utilice los valores de la tradición pragmatista y las instrucciones de la teoría crítica, lo que implica. De esta manera se obtienen, explicaciones, interpretaciones de este mundo.

**Análisis del discurso (educativo):** Conocido también como análisis del discurso o de texto, análisis de contenido, análisis de conversación. El sentido de una oración está determinado por las circunstancias en las que es proferida y el lenguaje al que pertenece. Busca identificar los usos, propósitos, prácticas de las palabras usadas en determinado discurso, las que solo tienen significado en el flujo de la vida, debido a que las expresiones del lenguaje verbal, silencios, gestos son elocuentes; en última instancia, importa más como se dicen las cosas que las cosas que se dicen.

## La investigación acción

Ideonecectividad investigativa necesaria del sistema educativo. Se soporta en la dinámica de las habilidades conectoinvestigativas sistemáticas, críticas, optimistas, confiables, prospectivas. Transproducción necesaria de (neo) (re) (co) o (contra) conceptos, categorías, estructuras, teorías; prácticas comproductoras de mejora continua para la reconfiguración del sentido emergente y auténtico ante las limitaciones sociales.

Cuadro 1

ETAPAS	INDICADORES	SI	NO
Diseño general del proyecto.	Redacta la propuesta investigativa describiendo las soluciones emergentes en el proyecto.		
Sistematización de información necesaria	Describe la información interpretando los resultados obtenidos a través de los instrumentos para conceptualizar, categorizar, estructurar, contrastar y teorizar		
Identificación del problema educativo Interconecta la cosmovisión con las causas y efectos del problema	Describe la interpretación de las relaciones internas y externas del problema describiendo la cosmovisión de los agentes de la educación		
<b>Conceptualización.</b> Conecta determinante, atributo y complemento categorizarlos.	Establece el determinante, el atributo y complemento para ubicación categorial		
Proyección del plan de acción Replanteamiento de acciones para la solución del problema	Plantea la posible solución del problema modelando las acciones en el proyecto		
<b>Categorización.</b> Agrupación de conceptos de acuerdo a la identificación, selección y codificación del sentido emergente	Organiza los conceptos modelándolos de acuerdo al sentido emergente mediante una expresión breve		
<b>Estructuración.</b> Sistematiza el movimiento categorial que soportará la configuración teórica.	Sistematiza el movimiento de las categorías modelando la configuración de la teoría emergente		
<b>Diseño y ejecución de un plan de acción</b> Proponer y ejecutar la secuencia de actividades, recursos, responsables, tiempo considerados para solucionar el problema.	Redacta la secuencia de actividades modelándolas de acuerdo al plan pre establecido		
	Ejecuta el plan de acción describiendo las actividades realizadas.		
Evaluación de la acción ejecutada. Ideoactividad de análisis de la efectividad de la acción ejecutada que mejora la práctica	Describe los cambios logrados explicando la acción ejecutada en base a los objetivos prefijados del informe		
Repetición espiral del ciclo: etapa 2 a 9	Describe el diagnóstico del problema y situación de la realidad emergente explicando la nueva configuración del problema,		
<b>Teorización.</b> Modo diferente de presentar en la historia una red compleja de conceptos, categorías y estructuras.	Presenta conceptos, categorías, estructuras en modelo que agrupa una compleja red de relaciones		
<b>Presentación del informe.</b> Redacción de las etapas de la investigación describiendo las acciones ejecutadas.	Demuestra el nivel de representación de los resultados explicando la producción de relaciones humanas relacionada con la superación de obstáculos.		
	Demuestra el nivel de concordancia interpretativa interna de interjueces o diferentes observadores.		
Conclusión	Sustenta el modelo teórico emergente explicando con rigor científico.		

## Terminología:

1. Ideoactividad. Ideas, sentimientos, pensamientos, imaginarios, voluntades, decisiones evidentes en la acción.
2. Transproducción. Ideoactividad necesaria de transferencia y producción de conocimientos.
3. Conectoinvestigación. Concurrencia de la tecnología en los procesos investigativos
4. Habilidades investigativas. Autocontrol, transferencia, flexibilidad, solidez, precisión, economía, simulación y realización.
5. Comproducción. Transfase consciente, científica y artística del virtual nauta con la simulación contenida en el formato digital; pudiendo ser compresora o productora.

## A manera de conclusiones

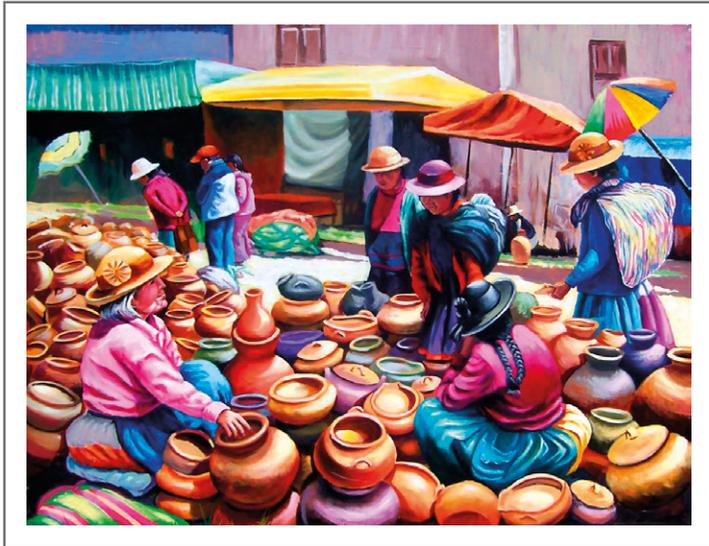
Es necesario conectar la investigación cualitativa con la educación. Permite aplicar y proponer mejoras continuas a la estructura de la realidad social emergente de la formación estudiantil, docente y agentes educativos. Se soporta en la ideoactividad de la transproducción concreta de conocimientos, ideas, acciones, materiales, las que necesariamente a partir de la revitalización se corrigen, rectifican, modifican, superan y renuevan.

Es una necesidad metodológica investigativa para transmutar las limitaciones históricas. Superar la crisis educacional existente en nuestros pueblos latinoamericanos, considerando al docente como el responsable, actor principal para mejorar las condiciones educativas. El dominio de estos procesos investigativos fortalecerá la identificación solidaria de los problemas y soluciones con la intervención mancomunada de todos los participantes.

La investigación cualitativa compromete a los participantes no solamente a investigar respecto del problema sino también a la solución respectiva y oportunidad emergente de la misma. Todo docente premunido de esta *metodología será capaz de observar, describir, analizar, interpretar comprender y hacer comprender la necesidad de superar las limitaciones* históricas. La investigación cualitativa, en especial la investigación acción proporciona estrategias, procedimientos para que la rigurosidad, sistematicidad y criticidad al realizarla sea un practica natural y constante.

### Referencias bibliográficas

- Ferreiro Gravie, R. (2007). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Martinez Miguelez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México : Trillas.



## Autoconcepto y adaptación a la vida académica en estudiantes ingresantes universitarios

### Hatun ya'chay wasiman yaykukunap ya'chapakuy kawwsaynin kikin ya'chay tinkuchinin

*Edson Huaire Inacio\**

*Román Jesús Marquina-Luján\**

*Víctor Eduardo Horna-Calderón\**

#### Resumen

Se presenta un estudio cuyo objetivo fue determinar el grado de relación que existe entre autoconcepto y adaptación a la vida universitaria. El diseño corresponde al descriptivo correlacional, en el cual participaron 262 estudiantes entre los 16 y 19 años de edad. Los instrumentos utilizados en el trabajo de investigación fueron el Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE) elaborado por Goñi (2009) en el País Vasco que consta de 22 ítems y miden dimensiones del yo personal como: autorrealización, honradez, autonomía y afectividad-emociones y el Inventario de Adaptación a la vida universitaria (IAVU); elaborado por Arroyo, García, Leyva, Perales y Valeriano (2007) en Trujillo, Perú; el cual consta de 30 ítems y mide tres áreas; Habilidades Personales, Vocación y Dinámica Familiar. Los resultados evidencian que no existe relación entre estas variables, por lo cual se concluye que los adolescentes a esas edades tienen desarrollan más el autoconcepto personal y la adaptación a la vida universitaria asociada al autoconcepto social, la ayuda de los profesores y los lazos afectivos que construyen con sus pares.

#### Palabras clave

autoconcepto;  
adaptación  
universitaria;  
autorrealización,  
honradez;  
autonomía;  
afectividad-  
emociones.

#### Lisichiku limaykuna:

Kikimlisikuy, Ya'chay  
wasi ya'chakay, kikin  
lulay, manasuwakuy,  
kikinpkay, kuyakuy  
munakuna

Recibido: 18 de marzo de 2019 / Aceptado: 02 de mayo de 2019.

\*Filiación: Universidad San Ignacio de Loyola.

#### Datos de los autores

Edson Jorge Huaire Inacio. Peruano. Doctor en Ciencias de la Educación. Editor internacional de la Revista Científica Centros (Panamá). Docente a Tiempo completo en la Universidad San Ignacio de Loyola. Editor de la revista ConCiencia EPG de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Correo: [edson.huaire@usil.pe](mailto:edson.huaire@usil.pe) ORCID: 0000-0003-2925-6993

Román Jesús Marquina-Luján. Peruano. Doctor en Educación. Maestro en Psicología con mención en Psicología Clínica. Licenciada en psicología. Docente a tiempo completo en la Universidad San Ignacio de Loyola y de la Universidad San Martín de Porres. Correo: [roman.marquina@usil.pe](mailto:roman.marquina@usil.pe) ORCID: 0000-0002-5542-7234

Víctor Eduardo Horna-Calderón. Peruano. Maestro en Psicología con mención en Investigación educativa. Licenciada en psicología. Docente a tiempo completo en la Universidad San Ignacio de Loyola. Miembro del observatorio sobre violencia y convivencia. Correo: [victor.hornac@usil.pe](mailto:victor.hornac@usil.pe) ORCID: 0000-0002-3071-5491

# Self-Concept and Adaptation to Academic Life in University Students

## Abstract

Presents itself this study whose objective was to determine the degree of relationship that exists between self-concept and adaptation to university life. The design corresponds to the descriptive correlational, in which 262 students between 16 and 19 years old participated. The instruments used were the Personal Self-concept Questionnaire (APE) prepared by Goñi (2009) in the Basque Country, which consists of 22 items and measures dimensions of the personal self-such as: self-realization, honesty, autonomy and affectivity-emotions and the Inventory of Adaptation to university life (IAVU); elaborated by Arroyo, García, Leyva, Perales and Valeriano (2007) in Trujillo, Peru, which consists of 30 items and measures three areas; Personal Skills, Vocation and Family Dynamics. The results show that there is no relationship between these variables, so it is concluded that adolescents at these ages have more personal self-concept and adaptation to university life associated with social self-concept, the help of teachers and the emotional ties that they build with their peers.

## Keywords

selfconcept;  
university  
adaptation;  
self-realization,  
honesty; autonomy;  
affectivity-emotions

# Autoconceito e adaptação à vida acadêmica em estudantes ingressantes universitários

## Resumo

Apresenta-se um estudo cujo objetivo foi determinar o grau de relacionamento existente entre autoconceito e adaptação à vida universitária. O desenho corresponde à correlacional descritiva, na qual participaram 262 alunos entre 16 e 19 anos de idade. Os instrumentos utilizados foram o Questionário de Autoconceito Pessoal (APE) elaborado por Goñi (2009) no País Basco, que consiste em 22 itens e mede dimensões do eu pessoal como: autorrealização, honradez, autonomia e afetividade-emocionais e o Inventário de Adaptação à Vida Universitária (IAVU); elaborado por Arroyo, García, Leyva, Perales e Valeriano (2007) em Trujillo, Peru, que consiste em 30 itens e mede três áreas: Habilidades Pessoais, Vocação e Dinâmica Familiar. Os resultados mostram que não há relação entre essas variáveis, portanto, conclui-se que os adolescentes em essas idades têm mais desenvolvido o autoconceito pessoal e adaptação à vida universitária associada ao autoconceito social, a ajuda dos professores e os laços afetivos que constroem com seus pares.

## Palavras-chave:

autoconceito;  
adaptação  
universitária;  
autorrealização,  
honestidade;  
autonomia;  
afetividade-  
emocionais

# Introducción

El autoconcepto se refiere al conjunto de características que una persona asocia a sí misma, según Oñate (1989) es un sistema complejo constituido por un conjunto de creencias sobre la propia existencia; además, está relacionada a variables personales como la motivación, satisfacción de necesidades psicológicas, la elección de metas (Gámez, Díaz, Marrero, Galindo & Brea, 2014), el optimismo, la autoestima y la construcción de la propia personalidad.

En el plano académico, el autoconcepto es una de las líneas más importantes de estudio, puesto que según estudios previos (Arancibia, Herrera y Strasser, 2000; Amezcua y Fernández, 2000) está relacionado con la toma de decisiones en el área académica, el rendimiento académico de los estudiantes (Gámez y otros 2014; Gargallo, Garfella, Sanchez, Ros y Serra, 2009) y también con la adaptación a la nueva etapa de vida que tendrá el estudiante cuando ingrese a una institución educativa técnica o superior (Díaz, Quiroga, Buadas y Lobo, 2013). Para autores como Esnaola, Goñi y Madariaga (2008), el autoconcepto no constituye una obra estrictamente personal, es entendido como un constructo que representa la concepción que uno tiene de sí mismo en varias dimensiones: físico, personal, social y académico.

Está involucrado el aspecto afectivo-evaluativo de la persona (autoestima); el componente físico que corresponde al modelo propuesto por Fox (1988), que contempla la habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza, el aspecto personal, que hace referencia a la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual (Cazalla y Molero, 2013); el aspecto social, se refiere al conjunto de habilidades agrupadas en categorías de competencia social y de aceptación social, tal como propone Bracken (1992); y la competencia académica, que se refiere a la percepción que tienen los sujetos de su propia competencia académica (Goñi & Fernández, 2007). En todo ello, la idea de adaptación a la vida académica exige el empleo y combinación de una serie de factores tanto personales como sociales para cumplir con las exigencias académicas que su condición de estudiante universitario exige (Díaz, 2008).

Como se puede apreciar, el autoconcepto presenta diversos aspectos relacionados pero distinguibles que pueden diferenciarse con distintas áreas del comportamiento humano (Muisu, García y Gutiérrez, 1997), aunque en sus inicios fue un concepto unidimensional, desde el análisis que realiza Coopersmith en 1967. Ahora el constructo es conocido como un constructo multidimensional, complejo, sujeto a diversas interpretaciones (Ortega, Mínguez y Rodes, 2000), y relevante en educación, debido a que el estudiante en el proceso académico adquiere nuevas perspectivas de sí mismo a partir de la interrelación con los amigos, compañeros, docentes, etc., (Amezcua y Fernández, 2000; Burns, 1990; Machargo, 1991).

A partir del análisis de las investigaciones realizadas sobre esta variable (Goñi y Fernández, 2007; Gargallo, Suarez, García y Sahuquillo, 2012; Veliz y Apodaca, 2011; entre otros), el asunto no es optimista, los resultados muestran que los estudiantes carecen o tienen importantes déficits en las destrezas básicas personales y cognitivas para enfrentar el mundo académico, el trabajo y la vida, lo cual les impide desempeñarse adecuadamente en cualquier ámbito. Estas deficiencias que no son atendidas o superadas en el transcurso universitario, la cual se hace más visible al término de la universidad, dado que un gran porcentaje de egresados no logra insertarse en el mercado laboral con lo que saben o han estudiado en la universidad. En el Perú, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2014), señala que el 87,5% de los egresados universitarios peruanos menores de 30 años cuentan con un empleo; mientras que el 5,5% está en busca de uno y el 7% restante estudia o desempeña otras labores.

En este sentido, esta investigación tiene como objetivo analizar la relación entre el autoconcepto y la adaptación a la vida académica en estudiantes universitarios, reafirmando que el autoconcepto es considerado como una necesidad humana profunda y poderosa, básica para una vida sana, con un buen funcionamiento y para la autorrealización (Vera y Zebadúa, 2002). Es decir, lo que se busca en el estudio es saber si de acuerdo al nivel de autoconcepto que presentan los estudiantes, logran mejores adaptaciones o no al contexto universitario. Teniendo claro que también se evaluará dentro de esta misma variable otras sub-variables, como autorrealización, honradez, autonomía y afectividad-emociones, las cuales son algunos de los factores de la multidimensionalidad del autoconcepto.

El conocimiento de esta problemática en los estudiantes universitarios y al inicio de su vida académica es esencial para poder intervenir y educar de manera distinta. A partir de los resultados de esta investigación se podrán optar estrategias metodológicas y temáticas distintas de acuerdo con las necesidades que por lo común tienen o sienten los estudiantes, debido a que no hay nada mejor que tener estudiantes satisfechos con su formación académica en la universidad. La razón central de buscar este conocimiento y de realizar esta investigación obedece a la necesidad de formar profesionales más competitivos en todos los aspectos y esa competitividad empieza por el autoconcepto de cada uno.

Por lo expuesto, en esta investigación tendremos como partida a que el autoconcepto está relacionado con el déficit de adaptación a la vida académica de los estudiantes, debido a evidencias que señalan que muchos de los problemas laborales, familiares, hasta emocionales (Gargallo y otros, 2012), autoeficacia académica y bienestar psicológico (Veliz y Apodaca, 2011), la depresión o los malos tratos, se relacionan con un autoconcepto bajo o defectuoso (Cazalla y Molero, 2013).

## Método

*Participantes:* Se consideró como participantes a 262 estudiantes ingresantes a la Universidad San Ignacio de Loyola, cuyas edades fluctúan entre 16 a 19 años de edad, de los cuales 155 fueron varones y 107 mujeres; cabe resaltar que solo se consideraron a quienes estaban matriculados en el curso de Desarrollo Humano por primera vez en el periodo 2017-2.

*Materiales:* Para este estudio se utilizó el *Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE)*. Este instrumento fue elaborado por Goñi (2009) en el País Vasco. El cuestionario consta de 22 ítems que miden dimensiones del yo personal como: autorrealización (6 ítems: 1, 4, 8, 12, 25, 19); honradez (5 ítems: 5, 9, 13, 16, 21); autonomía (5 ítems: 2, 6, 10, 14, 17); y afectividad-emociones (6 ítems: 3, 7, 11, 18, 20, 22). El formato de la prueba es el de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: desde totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (5). La fiabilidad del instrumento se realizó mediante análisis de consistencia interna, utilizando el índice más extendido que es el Alpha de Cronbach, el cual alcanzo un .834 de puntaje a nivel general; para la sub escala *autorrealización* obtuvo una puntuación de .748; *autonomía* .842; *honradez* .701 y *emociones* .676, por tanto, el cuestionario es muy adecuado. De acuerdo con la autora, el mencionado cuestionario muestra adecuada validez de constructo y validez convergente para todas las subescalas: .093 para autonomía; .082 para honradez; .181 para autorrealización y .156 para emociones; en total el cuestionario de (APE) puntúa .182. Así mismo, este instrumento fue validado por Merino (2015) para muestras peruanas resultando con una confiabilidad a través de Alpha de Cronbach de 0.819 y la validez interna alcanza un puntaje máximo de .648 entre sus ítems. En la tabla 1, se describen los criterios adoptados para averiguar los niveles de autoconcepto que presentan los estudiantes encuestados.

Tabla 1  
Criterios de evaluación de la variable autoconcepto

Variable dimensiones	y	Bajo		Medio		Alto	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
Autoconcepto		22	33	34	67	68	110
Autorrealización		6	18	19	21	22	30
Honradez		5	19	20	23	24	25
Autonomía		5	8	9	12	13	25
Emociones		6	16	17	20	21	30

Por otro lado, también se utilizó el *Inventario de Adaptación a la vida universitaria* (IAVU); instrumento elaborado por Arroyo, García, Leyva, Perales y Valeriano (2007) en Trujillo, Perú. Tiene como objetivo medir el nivel de adaptación de los jóvenes ingresantes a la universidad de 16 a 23 años de edad; a través, de tres áreas generales: (1) el área de habilidades personales evidenciada en los ítems 2, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 27 y que tiene como subindicadores: habilidades emocionales, autorregulación de manejo de los estados afectivos, habilidades cognitivas y habilidades sociales; (2) el área de vocación conformado por 1, 4, 6, 8, 9, 25, 28, 29, 30, que mide actitudes e interés; y (3) el área de dinámica familiar evaluada a través de los ítems 3, 5, 14, que miden la capacidad de comprensión. En total, el instrumento consta de 30 ítems con tres alternativas de respuesta: (1) SI, (2) A veces, (3) NO, que permite un puntaje bruto a convertir en percentil. Para determinar su validez se empleó el método de ítem-test, logrando un promedio de .40133 y para la confiabilidad el método de las dos mitades alcanzando un .8546 de puntaje, siendo en ambos casos adecuado. En la tabla 2 se describen los criterios de evaluación para determinar los niveles de adaptación a la vida universitaria de los estudiantes.

Tabla 2  
Criterios de evaluación de adaptación a la vida académica

Variable	Bajo		Medio		Alto	
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
Adaptabilidad a la vida universitaria	30	69	70	72	73	90

*Procedimiento:* para recoger los datos, se solicitó a la Dirección de Estudios Generales el permiso correspondiente para poder ingresar a las aulas en donde se les pidió a todos los estudiantes que lean la hoja de consentimiento informado y den su conformidad y asentimiento de participación en el estudio, también se les comunicó en ese momento que la participación durante el recojo de información es totalmente voluntaria. Posteriormente se les dio las instrucciones necesarias para desarrollar las encuestas que duraron aproximadamente 15 minutos para ambas pruebas. Finalmente, los datos se analizaron utilizando el programa estadístico SPSS-v23 (Statistical Package for Social Sciences) con lo cual se pudo comprobar las hipótesis y realizar las conclusiones.

## Resultados

A nivel descriptivo, existe un predominio de estudiantes en el niveles de autoconcepto bajo donde se encuentran 101 estudiantes que representa el 38.5%, seguido de 92 estudiantes que se ubican en un nivel medio que simboliza el 35.1%) y finalmente 69 estudiantes en el nivel alto que equivalen al 26.3% del total de encuestados. En cuanto a la variable adaptación a la vida académica, existe un predominio de los estudiantes en el nivel alto donde se encuentran 208 estudiantes que muestran un 79,4% de los encuestados, seguido de 43 estudiantes que se localizan en el nivel medio, representado un 16,4% y finalmente, 11 estudiantes se hayan un nivel bajo haciendo un 4,2% del total de encuestados en esta investigación.

En el nivel de autoconcepto respecto al genero, los resultados evidencia que la mujeres presentan bajos niveles de autoconceto 62 (40%) estudiantes de 155, se encuentran en este nivel seguido de 48 (31,0%) en el nivel medio y 45 (29,0%) estudiantes se encuentran en el nivel alto. Por el contrario, los varones presentan mayores niveles de autoconcepto, casi la mitad de los varones respecto a las mujeres 39 (36,4%) de 107 presentan un nivel bajo; 44 (41.1%) de ellos se encuentran en el nivel medio y, 24 (22,4%) presentan un nivel alto.

En los niveles de adaptación académica respecto al genero, se aprecia que existe predominio en el nivel alto 128 (82.6%) en mujeres y 80 (74.8%) en varones, es evidente que tanto varones y mujeres se adapta de una manera adecuada a la vida universitaria; en el nivel medio se encuentran 20 (12,9%) de mujeres y 23 (21,5%) de varones y, solo 7 (4,5%) de mujeres y 4 (3,7%) de varones se encuentra en el nivel bajo.

A nivel inferencial, en la tabla 3 se puede evidenciar que existe evidencia estadística para afirmar que no existe relación entre el autoconcepto y la adaptación a la vida universitaria.

Tabla 3  
*Relación entre el autoconcepto y adaptación a la vida universitaria*

Estadístico	Valor	gl	Significación asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	8,338	4	,080

Se puede ver que los resultados obtenidos del chi cuadrado muestran valores  $p$  mayor a 0,05 lo cual nos indica que no existe relación entre el autoconcepto y el género así como esta última con la adaptación a la vida universitaria.

Tabla 4  
*Relación entre autoconcepto, adaptación en la vida universitaria y el género*

Variables	Autoconcepto			Adaptación a la vida universitaria		
	X <sup>2</sup>	gl	p	X <sup>2</sup>	gl	p
Género	3,113	2	,211	3,425	2	,180

Respecto a la relación de las dimensiones de la variable autoconcepto, en la tabla 5, se evidencia que no se ha encontrado relación de ninguna de ellas con la adaptación a la vida universitaria, estos resultados se ven afectados principalmente por la edad que tienen los participantes y el contexto en el cual se desenvuelven.

Tabla 5  
*Relación entre las dimensiones del autoconcepto y adaptación a la vida universitaria*

Variables		Adaptación a la vida universitaria		
		X <sup>2</sup>	gl	p
Autoconcepto	Autorrealización	,810	4	,937
	Honradez	4,392	4	,356
	Autonomía	8,274	4	,082
	Emociones	1,890	4	,756

## Discusión de los resultados

El objetivo del estudio fue analizar la relación entre el autoconcepto y la adaptación a la vida académica en estudiantes universitarios, en este sentido, los resultados en la muestra evidencian que no existe relación entre estas variables. El autoconcepto involucra aspectos como la autorrealización, honradez, emociones y autonomía, este último, aunque no guarda una correlación significativa, es la dimensión que tiene mejor performance con la adaptación a la vida universitaria del estudiante, puesto que cada vez el estudiantes tiene la necesidad de readaptarse a nuevos contextos, lo que implica un crecimiento personal mayor responsabilidad y autonomía para realizar sus actividades determinante en la transición entre la adolescencia y la edad adulta (Sousa, López y Ferreira, 2013), además, desarrolla una mejor percepción de sí mismo en cuanto individuo igual pero distinto de los demás, autosuficiente y con mayor capacidad para tomar sus propias decisiones (Goñi, 2009).

Esta dimensión de la autonomía, posiblemente es la que más estaría influenciando en la ausencia de relación entre estas dos variables generales, autoconcepto y adaptación a la vida universitaria, y también estaría vinculada a la edad de los estudiantes. Como se ha señalado, el autoconcepto es una variable multidimensional y no todas estas dimensiones se desarrollan de la misma manera, según Goñi (2009) este constructo variaría en función de tres características: el nivel de estudios, la edad y el sexo, lo cual se corrobora en este estudio; los que tienen mayor nivel de estudios, tienen mayor nivel de autoconcepto por el mismo desarrollo personal esta involucra también a los adultos que se sienten más autorealizados; los jóvenes desarrollan en mayor medida el autoconcepto personal que tiene que ver con los gustos, preferencias, habilidades, fortalezas, debilidades, prejuicios y valores personales como parte del concepto de sí mismo, mientras que la adaptación a la vida universitaria tiene que ver más con el autoconcepto social, que está relacionado con la calidad relacional con el otro, apoyo social confiable, a las relaciones sociales, a la suma habilidad para solucionar problemas, a la adaptación y aceptación social, y, al ajuste del estudiante al contexto (Buote, Pancer & Pratt, 2007; Díaz y otros, 2013; Sarason & Sarason, 2009).

Por otro lado, desde el punto de vista descriptivo, los resultados evidencian que existe un predominio en el nivel bajo de autoconcepto; sin embargo, esta tendencia no es significativo

con el nivel medio y alto. Si bien, el autoconcepto es considerado como una actitud básica condicionante del comportamiento, del rendimiento académico y de la construcción de la personalidad (Díaz y otros, 2013), también es cierto que es multidimensional y se fortalece en función a los diferentes roles que realiza la persona y sectores o áreas de preferencias (García, De la Morena y Preso, 2014), y aún más importante se fortalece con la edad, donde los jóvenes presentan un bajo nivel de autoconcepto personal respecto a los adultos que se sienten más positivos, más autorrealizados en la medida que han alcanzado lo que se han propuesto en la vida y que se definen como más honrados (Fernández y Rodríguez, 2005). En este sentido, es coherente los resultados del estudio en la media que los participantes fueron jóvenes de edades que fluctúan entre los 16 y 19 años y el autoconcepto se va revalorizando constantemente. Según los postulados de García y otros (2014); Díaz y otros (2013), este constructo al tener una dimensión social el sujeto aprende como consecuencia de sus experiencias socio-culturales a lo largo de todo el ciclo vital.

En cuanto al nivel de autoconcepto respecto al género, se ha evidenciado que los varones puntúan significativamente más alto que las mujeres, estos resultados son acordes con los reportes de Gabelko (1997) encontrando en los estudiantes de 12 y 18 años de edad, que los varones puntúan más que las mujeres en los aspectos de autoconcepto general y atléticos, mientras que las mujeres obtienen niveles significativamente más altos en el autoconcepto social. En otros estudios (Amezcuza y Pichardo, 2000; Fernández y Rodríguez, 2005; Infante, De la Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo y Muñoz, 2002) se encontraron resultados similares donde los varones sobresalen significativamente en autoconcepto global respecto a las mujeres que salen favorecidas en el autoconcepto social. Estas diferencias se deberían principalmente a que los hombres en estas edades se perciben más fuertes, capaces y se sienten más seguros de sí mismos al tener mayor confianza en sus posibilidades (Díaz y otros, 2013).

Respecto a la adaptación a la vida académica, a pesar de que la experiencia universitaria implica asumir múltiples desafíos en los ámbitos emocional, social, académico e institucional (Strange & Banning, 2001) y sobre los sistemas de evaluación y enseñanza que se realiza en la universidad respecto a la educación básica (Chau y Saravia, 2014), los estudiantes presentan una alta tendencia hacia la adaptación, resultados que posiblemente se verían favorecidos por la interacción que los estudiantes construyen con sus compañeros de aula, pero principalmente con los docentes; es decir, al apoyo prestado por los profesores en su aprendizaje (Soares, Almeida y Guisande, 2011), es importante mencionar que, durante cada periodo académico los docentes en esta institución, llevan cursos de actualización en: estrategias y competencia docente, herramientas de comunicación efectiva y afectividad en el aula, inteligencia emocional en el docente, clima en el aula, entre otros, lo cual hace que mejore su accionar frente a los estudiantes, y construir mejores vínculos académicos.

Respecto a esta situación, Soares, Almeida y Guisande (2011) argumentan que, para muchos estudiantes el aula puede ser uno de los pocos lugares donde estudiantes y profesores se reúnen, el aprendizaje es experimentado de manera significativa y, la integración académica y social ocurre de manera satisfactoria. Por ello, se considera que, un docente con conocimientos, habilidades personales y profesionales, juega un rol importante en la adaptación de los estudiantes al sistema universitario, la cual contribuye eficientemente en el desarrollo de competencias profesionales. De hecho, desde el inicio de la programación de los cursos los docentes expresan con claridad las normas del curso en cuanto al desarrollo temático, las evaluaciones y sobre todo, las normas a cerca del comportamiento de los estudiantes en el aula, donde se pone especial control.

Finalmente, respecto al genero, los resultados de este estudio reportan que en general existe un predominio en la adaptación por parte de las mujeres con 82.6% respecto a los varones que suman un 74.8% en el nivel de adaptación. Estos resultados corroboran los hallazgos de investigaciones previas (Soares, Almeida y Guisande, 2011) en donde las mujeres presentan percepciones positivas en cuanto a los vinculos sociales y de apoyo, en donde se resalta, la disposición de los docentes para brindareles ayuda en el aprendizaje, la calidad relacional entre pares (Frey, Bresley & Miller, 2006), y apoyo de alianza confiable, apego y orientación Weckwerth & Flynn, (2006). A diferencia de los varones que la adaptación estaría más relacionado con el control del profesor (Soares, Almeida y Guisande, 2011), el control de las normas y el desarrollo de competencias generales.

## Conclusión

Este estudio permite corroborar que el autoconcepto es una variable multidimensional y cada una de ellas se relaciona de distinta manera con otras variables, en lo que concierne a este estudio y la ausencia de relación con la adaptación a la vida universitaria, se puede afirmar que existe diferencias significativas entre el autoconcepto personal, académico y social, específicamente durante la etapa juvenil. En esta etapa los jóvenes presentan un autoconcepto personal más desarrollado que el académico y social. El autoconcepto personal, se asocia a la satisfacción personal, las conductas y actuaciones que permiten interactuar con el ambiente. Y el autoconcepto social se asocia con las relaciones sociales, la adaptación y la aceptación social. Por ello, los estudiantes que tienen mejor adaptación a la vida universitaria, también presentan mejores niveles de autoconcepto. La adaptación a la vida académica está asociada con el nivel de interacción que los estudiantes construyen con sus compañeros de aula, principalmente con los lazos de confianza que construyen con los docentes y la predisposición de éstos para brindarles apoyo académico. Finalmente, es importante señalar, que tanto el autoconcepto como la adaptación a la vida académica dependen tanto de factores personales, como de factores ambientales, que el estudiante experimenta a lo largo de su ciclo educativo por lo que es necesario seguir ahondando en su estudio.

## Referencias bibliográficas

- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. & Soares, A. P. (2001). *Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r)*. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12080>.
- Amezcuca, J. y Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología*, 5 (1). <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi5-1/amezcua/amezcua.htm>.
- Amezcuca, J. y Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2000). *Psicología de la educación* (2° ed.). México D.F.: Alfaomega.
- Arroyo, A., García, L., Leyva, R., Perales, M. y Valeriano, A. (2007). *Inventario de Adaptación a la Vida Universitaria* (Trabajo de investigación). Universidad Privada Antenor Orrego-Escuela de Psicología. Trujillo, Perú.
- Buote, V.M., Pancer, S.M., & Pratt, M.W. (2007). The importance of friends among 1<sup>st</sup> year university students. *Journal of Adolescent Research*, 22, 665-689.
- Bracken, B. (1992). *Multidimensional self-concept scale examiner's manual*. Austin, TX: Pro-Ed Inc.
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: EGA.
- Cazalla, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, Julio, 43-64.
- Chau, C. y Saravia, J.C. (2014). Adaptación universitaria y su relación con la salud percibida en una muestra de jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 269-284. doi: 10.15446/rpc.v23n2.41106.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 65-86.
- Díaz, N.Y., Quiroga, E.L., Buadas, C.R. y Lobo, P. (2013). Construcción del autoconcepto en alumnos universitarios de ESP<sup>1</sup>.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M<sup>a</sup>. (2008). El Autoconcepto: Perspectivas de Investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Fernández, A. y Rodríguez, A. (2005). Diferencias en el autoconcepto personal y social. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 243-256.
- Fox, K. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 223-246.
- Frey, L., Beesley, D., & Miller, M. (2006). Relational health, attachment and psychological distress in college women and men. *Psychology of Women Quarterly*, 30, 303-311.
- Gámez, E., Díaz, J.M., Marrero, H., Galindo, M<sup>a</sup>. P. y Brevia, A. (2014). Relación entre el autoconcepto relacional, la elección de metas y la satisfacción de necesidades psicológicas en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1289-1303. <http://dx.doi.org/10.1144/Javeriana.UPSY13-4.rarm>
- Gabelko, N. H. (1997). *Age and gender differences in global, academic, social, and athletic self-concepts in academically talented students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association: Chicago.

- García, E., De la Morena, M. y Presol, A. (2014): Aplicación del autoconcepto al desarrollo de la marca personal. Análisis comparativo entre estudiantes internacionales. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 19. Núm. Especial Febrero. pp. 819-833.
- Gargallo, B., Garfella, P.R., Sánchez, F., Ros, C. y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), enero-abril, 16-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230781003>.
- Gargallo, B., Suarez, J., García, E. y Sahuquillo, P. (2012). Autoconcepto en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 60(1), 1-13. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4909Gargallo.pdf>.
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (2), 179-194.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad* (Programa De Doctorado: Psicodidáctica). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L., y Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O.: Diferencias de sexo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034529>.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2014). Encuesta Nacional de Egresados Universitarios y Universidades. Recuperado de <https://peru21.pe/economia/inei-87-5-egresados-universidades-191223>.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Merino, J. (2015). *Autoconcepto personal, toma de decisiones y autoeficacia emprendedora en estudiantes de administración de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Musitu, G.; García, F. y Gutiérrez, M. (1997). *Autoconcepto Forma A (AFA), Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Oñate, M. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Rodes, M<sup>a</sup>.L. (2000). Autoestima: un nuevo concepto y medida en Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 12, 45-66.
- Sarason, I.G., & Sarason, B.R. (2009). Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26, 113-120.
- Soares, A.P., Guisande, M.A., Diniz, A.M., y Almeida, L.S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18, 249-255.
- Soares, A.P., Almeida, L.S. y Guisande, M.A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=245116403005>.
- Sousa, R., Lopes, A. y ferreira, E. (2013). La transición y el proceso de adaptación a la Educación Superior: un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), Octubre-Diciembre, 403-422.

Strange, C.C., & Banning, J.H. (2001). *Educating by design: Creating campus learning environments that work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Veliz, A. y Apodaca, P. (2011). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud @ sociedad*, 3(2), 131 – 150. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/salsoc/v3n2/v3n2ao2.pdf>.

Vera, M.<sup>a</sup> Zebadúa, I. (2002). *Contrato pedagógico y autoestima*. Ciudad de México D.F.: Colaboradores Libres.

Weckwerth, A.C., & Flynn, D.M. (2006). Effect of sex on perceived support and burnout in university students. *College Student Journal*, 40, 237-246.

# Apéndices

## Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE)

Edad:..... Sexo: F M Carrera profesional.....

Veces que lleva el curso: 1 2 3 Beca: Especificar:.....

### INSTRUCCIONES

Lea cada una de las afirmaciones y conteste con un valor entre 1 y 5 según su grado de acuerdo o desacuerdo con la frase. (1) Implica total desacuerdo y el (5) implica totalmente de acuerdo. Encierre con un círculo el número que represente más su grado de acuerdo.

Ítems	TD				TA
	1	2	3	4	5
<b>Autorrealización</b>					
1 Estoy satisfecho/a con las cosas que voy consiguiendo en la vida.					
4. Hasta ahora las cosas importantes que me he propuesto en la vida las he logrado.					
8. Aún no he conseguido nada que yo considere importante en mi vida.					
12. Voy superando las dificultades que me van surgiendo.					
15. Si pudiese empezar de nuevo mi vida no la cambiaría demasiado.					
19. Estoy orgulloso/a de cómo voy dirigiendo mi vida.					
<b>Honradez</b>					
5. Soy una persona en la que se puede confiar.					
9. Soy persona de palabra.					
13. Soy una persona honrada.					
16. Procuro no hacer cosas que perjudiquen a otros/as.					
21. Mis promesas son sagradas.					
<b>Autonomía</b>					
2. Dependo de otras personas más que la mayoría de la gente que conozco.					
6. Para hacer cualquier cosa necesito contar con la aprobación de los demás.					
10. Me cuesta empezar algo sin el respaldo de los demás.					
14. A la hora de tomar una decisión, dependo demasiado de la opinión de los demás.					
17. Me cuesta tomar decisiones por mí mismo/a.					
<b>Emociones</b>					
3. Me cuesta superar un momento de bajón.					
7. Me considero una persona muy nerviosa.					
11. Soy más sensible que la mayoría de la gente.					
18. Soy una persona fuerte emocionalmente.					
20. Sufro demasiado cuando algo me sale mal.					
22. Sé cuidar de mí mismo/a para no sufrir.					

**IAVU****Inventario de adaptación a la vida universitaria**

**Instrucciones:** En cada enunciado debes marcar con un aspa (x) de acuerdo a tu opinión o tu manera de actuar. Lee cada una de las frases y responde según su parecer.

Ítems	Si	Av	No
	1	2	3
1. Considero que después de haber culminado mi carrera seré útil a la sociedad.			
2. Me excluyen de los grupos de trabajo porque generalmente no apporto.			
3. Mi decisión de estudiar fue por presión familiar.			
4. Pienso que mi elección profesional no tiene mucho futuro, porque el mercado laboral ya está saturado.			
5. Mi familia limita mi participación en actividades académicas.			
6. Estoy satisfecho con mi elección profesional.			
7. Expreso mi opinión sobre un tema, sin importar que mis compañeros se burlen de mí.			
8. Mis actitudes concuerdan con la carrera que elegí.			
9. Elegí mi carrera solo porque estaba de moda.			
10. Los temas que estudio me motivan a seguir estudiando.			
11. Pienso que a la universidad se va hacer solo vida social.			
12. Mi poca capacidad intelectual hace que salga desaprobado en las asignaturas.			
13. Mis compañeros me excluyen del grupo, debido a mi comportamiento egocéntrico.			
14. Mi familia valora la profesión que elegí.			
15. Mis compañeros de estudio no me aceptan por mi bajo rendimiento académico.			
16. Considero que mi grupo de trabajo debe contar con un buen status económico.			
17. No me interesa mi rendimiento académico ni tener amistad con ninguno de mi clase.			
18. Frente a las contradicciones de los demás, suelo responder agresivamente.			
19. Me incomoda tener que exponer en clase.			
20. La sobreprotección de mis padres limita la realización de mis actividades académicas.			
21. Comparto de buena gana mis materiales de estudio.			
22. Las personas que me rodean me transmiten desconfianza.			
23. Soy demasiado tímido para iniciar una amistad.			
24. La agresividad es la única forma de poder defenderme.			
25. No interesa mi forma de ser para estudiar lo que deseo.			
26. Soy una persona en quien se puede confiar.			
27. A veces quiero gritarle al profesor porque simplemente no me cae bien.			
28. Pienso que la orientación vocacional no es necesaria para la elección de mi profesión.			
29. Considero que de todos modos seré exitoso en mi campo profesional.			
30. Pienso que la universidad es un ambiente agradable.			

## Desarrollo de la creatividad desde las ciencias sociales, un reto en la realidad colombiana

### Achkakunap ya'chayninpita mushu lulaykap wiñayninkuna, huk mana atipana nila lulay Kulumpiya kaynin'chu

*María Luisa Mejía González\**

*Yusimí Guerra Véliz\*\**

*Jorge Félix Massani Enriquez\*\*\**

#### **Resumen**

Este es un estudio comparativo sobre la inclusión de la creatividad en el macrocurrículo colombiano en el área de Ciencias Sociales en la Educación Básica Primaria y su concreción en el microcurrículo de las instituciones educativas oficiales del municipio Santiago de Cali. Se revela una contradicción entre las exigencias del macrocurrículo (estado deseado) y el diseño real a nivel de microcurrículo (estado actual) que evidencia una brecha en la práctica educativa. El estudio permitió extraer potencialidades y debilidades observadas a nivel de microcurrículo que constituyen puntos de partida para su rediseño a fin de atenuar la brecha detectada.

#### **Palabras clave:**

Currículo, creatividad, Ciencias Sociales, Educación Básica Primaria.

#### **Lisichikuu limaykuna:**

Ya'chanakunap, mu'şhuplulay, achkakunap ya'chayninkuna, Tayachiy ya'chay allaykuynin.

## Creativity Development from Social Sciences, a Challenge in Colombian Reality

#### **Abstract**

This is a comparative study on the creativity inclusion in the Colombian macrocurriculum in the area of social sciences in elementary school and its concretion in the microcurriculum of the official educational institutions of the Santiago de Cali municipality. It reveals a contradiction between the demands of the macrocurriculum (desired state) and the actual design at the microcurriculum level (current state) that shows a gap in educational practice. The study allowed the extraction of potentials and weaknesses observed at the microcurriculum level that constitute starting points for its redesign in order to mitigate the detected gap.

#### **Keywords**

Curriculum, creativity, Social Sciences, Elementary School.

# Desenvolvimento da criatividade desde as ciências sociais, um desafio na realidade colombiana

## Resumo

Trata-se de um estudo comparativo sobre a inclusão da criatividade no macrocurrículo colombiano na área das ciências sociais no ensino fundamental e sua concretização no microcurrículo das instituições oficiais de ensino do município de Santiago de Cali. Revela-se uma contradição entre as demandas do macrocurrículo (estado desejado) e o desenho real no nível microcurrículo (estado atual) que mostra uma brecha na prática educacional. O estudo permitiu a extração de potencialidades e fragilidades observadas no nível microcurrículo que constituem pontos de partida para o seu redesenho, a fim de mitigar a brecha detectada.

## Palavras-chave:

Currículo, criatividade, ciências sociais, ensino fundamental

Recibido: 14 de febrero de 2019

Aceptado: 02 de mayo de 2019

Filiación:

\*Institución Educativa Juan Pablo II, Colombia

\*\*Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas, Cuba

\*\*\* Universidad de Cienfuegos, Cuba.

## Datos de los autores

María Luisa Mejía González. Colombiana. Docente de Educación Básica Primaria. Estudiante de doctorado de la Universidad de Cienfuegos, Cuba. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales por la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Santiago de Cali, Colombia. Correo: marialuisamejia0@gmail.com ORCID 0000-0001-5700-3577.

Yusimí Guerra Véliz. Cubana. Profesora Titular del Departamento de Ciencias Exactas de la Facultad de Educación Media. Doctora en Ciencias Pedagógicas y Licenciada en Educación, especialidad física y astronomía por el Instituto Superior Pedagógico Félix Varela Santa Clara, Cuba. Máster en matemática aplicada por la Universidad Central de las Villas. Santa Clara, Cuba. Correo: yusimig@uclv.cu ORCID: 0000-0002-1711-5686.

Jorge Félix Massani Enriquez. Cubano. Profesor Titular del Centro de Estudios de la Didáctica y Dirección de la Educación Superior, Cuba. Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Cienfuegos, Cuba. Máster en Educación Especial e integración escolar por la Universidad de Girona, España. Licenciado en Educación Especial por la Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela Morales de Villa Clara. Correo: jfmassani72@gmail.com ORCID 0000-0003-1942-5546.

# Introducción

La educación de calidad está ligada desde el currículo a una planificación pensada y organizada para el que aprende, teniendo en cuenta su individualidad y papel en la sociedad. Atender a esta individualidad propia de cada niño y joven que asiste a la escuela es un desafío para la educación del siglo XXI, puesto que es un cambio de paradigma el que deben hacer aquellos que tienen la misión de formar a las futuras generaciones para que adquieran y desarrollen conocimientos, habilidades y valores de una forma creativa y no reproductiva, mecánica y pasiva, es un encargo a la educación para que esta sirva de medio para estimular el potencial creativo de cada niño y joven que asiste a la escuela a fin de que pueda desarrollar sus talentos, cultivar su pensamiento y emprender a partir de las habilidades que desarrolla para proyectarse en la sociedad.

De acuerdo con lo anterior De la Torre y Violant (2003), argumenta que:

(...) la creatividad es un bien social, una decisión y un reto de futuro. Formar en creatividad es apostar por un futuro de convivencia y tolerancia. Aquellas sociedades y organizaciones que descuiden el estudio y desarrollo de la creatividad, que no promuevan la iniciativa y la cultura emprendedora entre las jóvenes generaciones, se verán sometidas a países de mayor potencial creador. (p.2).

Al respecto, Stabback (2016), en un espacio común de conversación a nivel mundial, de producción colectiva y de debate sobre las cuestiones que preocupan en gran medida a los estados miembros de la UNESCO, plantea que “nunca antes los educadores habían tenido que preparar a los jóvenes para la vida en un contexto mundial tan impredecible y difícil” (p.6).

En el mismo documento se plantean interrogantes frente a qué conocimientos, capacidades y valores se deben incluir en el currículo, su adquisición y desarrollo para llevar una vida productiva y significativa, el paradigma de un conjunto de “asignaturas” como un currículo adecuado y la manera en que se puede hacer que el aprendizaje sea pertinente e interesante para los estudiantes. (Stabback, 2016).

Tales interrogantes se refieren al modo de concebir y desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje cuya proyección se realiza a nivel nacional en el macrocurrículo y se particulariza en la realidad educativa a través del microcurrículo.

En la República de Colombia, se establece que el currículo se asume como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Congreso de la República de Colombia, 1994, p.17).

Los objetivos del currículo en Colombia se especifican en los estándares básicos de competencias de cada área (MEN, 2006). En particular, en los estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (MEN, 2004). En lo referente a la creatividad se define como objetivo: “contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de razonar, debatir, producir, convivir y desarrollar al máximo su potencial creativo” (p.6).

Sin embargo, dado el carácter abierto del diseño curricular nacional, aun cuando el reto dirigido al desarrollo de la creatividad queda planteado, la tarea de su implementación en las instituciones educativas queda en manos de los docentes. Estos deben trazar las estrategias particulares para el desarrollo de la creatividad en los niños que asisten a las aulas de clase.

Al respecto Peñas (2016) señala que:

Los establecimientos educativos deberían estudiar y analizar a profundidad los lineamientos curriculares. Son publicaciones que llevan más de una década a disposición de los educadores, sin embargo, en la práctica muchos procesos muestran su desconocimiento y falta de aplicabilidad. (p.5).

Por tal razón, el objetivo del presente artículo es determinar la correspondencia entre el macrocurrículo y el microcurrículo del área de Ciencias Sociales en el primer ciclo de la Educación Básica Primaria, a partir de su estudio en instituciones educativas oficiales del municipio Santiago de Cali, Colombia, así como determinar las potencialidades que posee para el desarrollo de la creatividad en los niños del mencionado nivel educativo.

La OEI (2009) plantea que es necesario una educación que “conecte con los intereses de los alumnos, con sus formas de vida y se adapte a sus ritmos de aprendizaje” (p.59). Son muchos los esfuerzos que se hacen desde las distintas políticas educativas en el mundo a fin de mejorar la calidad de la educación que ofrecen a sus estudiantes, uno de estos esfuerzos está en correspondencia con estimular en el niño y joven que se está formando el desarrollo de su potencial creativo el cual, le permite aprender de una manera más significativa, mientras se toma el tiempo que necesita para tomar elementos que le servirán de base al construir sus propias representaciones y formas de hacer y ver las cosas de manera diferente.

Al respecto Núñez (2012) plantea que “todos los teóricos de la creatividad ponderan su importancia para el desarrollo individual y social” (p.87), de allí la necesidad de su inclusión en los currículos actuales. Un currículo que cumpla con tales exigencias debe tener un carácter abierto y flexible a fin de que pueda adaptarse a las condiciones concretas del contexto y del propio estudiante.

Sin embargo, la concreción a las condiciones concretas exige más del docente. “En la medida que el trabajo del docente se profesionaliza, deja de ser un puro “enseñante” para convertirse en un educador consciente de la responsabilidad social que ha adquirido y concibe su formación de forma permanente” (Álvarez, 1997, p.119). Esto significa que el docente ahora tiene la tarea de realizar sus propios diseños curriculares, es decir su diseño curricular a nivel de aula y en tal sentido se requiere que disponga de herramientas didácticas para ello pues, como plantea Núñez (2012) si un docente es creativo es altamente probable que forme estudiantes también creativos (p.86).

En la República de Colombia a nivel de la planificación y organización del sistema educativo nacional se dispone de un currículo abierto y flexible que ofrece orientaciones generales para el diseño concreto, a nivel de microcurrículo, del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para Álvarez, (1997) es necesario revisar en materia de currículo no sólo su concepción teórica sino también cómo esta es llevada a la práctica.

El currículo es mediador entre la didáctica y el proceso de enseñanza aprendizaje. El currículo selecciona y organiza ciertos aprendizajes bajo determinadas concepciones didácticas, de acuerdo a criterios metodológicos y los estructura correspondientemente. La labor

curricular es una actividad científico-técnica. El currículo posee una naturaleza objetiva en tanto responde a teorías, regularidades, materias científicas, un contexto histórico-social determinado, las características particulares del alumno y del grupo social.

Según Moya (2013) "Si de formar a los educandos en base a las competencias y capacidades integrales y viables se trata, es indispensable estudiar y aplicar la Pedagogía, para que el aprendizaje esté vinculado a las exigencias sociales, las necesidades estudiantiles y las demandas de las comunidades" (p.33). Por lo que:

no tiene sentido enseñar algo descontextualizado o desarrollar competencias sólo para el campo laboral, productivo. Es necesario que la escuela sea un espacio de reflexión, instrucción, pero también de acción donde se generen nuevos pensamientos o se cuestionen los ya establecidos, donde predomine el pensamiento crítico, reflexivo y creativo. (Mejía, Massani y Guerra, 2019, p.139).

## Metodología

La indagación sobre la inclusión curricular de la creatividad en el área de Ciencias Sociales de la Educación Básica Primaria, se realizó a través del método de análisis de documentos. Para ello se trabajó con los documentos normativos que rigen la política educativa en la República de Colombia (macrocurrículo) y los proyectos educativos institucionales (PEI) de las instituciones educativas oficiales en el municipio Santiago de Cali (microcurrículo).

Del macrocurrículo se revisaron los documentos desde la ley 115 del congreso de la república (1994) hasta los propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Estos son: Estándares Básicos de Competencias (EBC) (2004 y 2006), lineamientos curriculares para las Ciencias Sociales (1998) y Derechos Básicos de Aprendizaje para Ciencias Sociales (DBA) (2016).

Para el análisis del microcurrículo se extrajo una muestra aleatoria de 60 proyectos educativos institucionales (PEI) vigentes al 2018 proveniente del mismo número de instituciones educativas oficiales de un total de 91 que constituyen la población de este tipo de institución en el municipio Santiago de Cali.

La indagación sobre la inclusión de la creatividad se realizó a partir de dos indicadores: como aspiración y como método. Tales indicadores se asumen considerando los criterios de Saturnino de la Torre "La creatividad docente se manifiesta en la propuesta de objetivos didácticos, en las actividades de aprendizaje, en la evaluación, pero sobre todo en la metodología utilizada" (citado por Klimenko, 2009, p.2).

La selección se realizó al considerar la aspiración que contiene al objetivo como punto de partida y los métodos creativos que expresan su utilización como vía para su desarrollo.

La aspiración, se reconocerá teniendo en cuenta el modelo pedagógico colombiano si se enuncia como: competencias, saber y saber hacer, objetivos, propósito, misión, visión, entre otras y como métodos si se enuncia a partir de métodos generales, procedimientos estructurados o de estrategias de aprendizaje.

Sobre esta base se definieron dos variables estadísticas: inclusión de la creatividad como aspiración e inclusión de métodos creativos. Ambas variables se midieron en escala nominal

con las categorías sí y no, considerando la inclusión u omisión de la creatividad respectivamente. En cada documento revisado se investigó cada una de las dos variables definidas a fin de otorgarle una de las dos categorías asumidas.

La recogida de información de los documentos macrocurriculares se realiza según la función de cada documento dentro del macrocurrículo, por tal razón no se utilizan métodos estadísticos para su procesamiento, sino que el análisis se complementa e integra a partir de los datos recolectados en cada uno.

En cada uno de los PEI de la muestra seleccionada se evaluaron las categorías para las variables de estudio: inclusión de la creatividad como aspiración e inclusión de métodos creativos y se planteó el objetivo: relacionar los valores de cantidad de PEI a los que se le asigna la categoría sí con las dos variables que miden la inclusión de la creatividad.

Las hipótesis planteadas fueron:

H<sub>0</sub>: No hay diferencias entre la inclusión de la creatividad como una aspiración y la inclusión métodos creativos.

H<sub>1</sub>: Si hay diferencias entre la inclusión de la creatividad como una aspiración y la inclusión métodos creativos.

Para la prueba de hipótesis se usó la prueba no paramétrica de Mcnemar.

## Discusión y resultados

En ley general de educación se concibe “el acto educativo como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, sus derechos y deberes” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p.1).

Ello evidencia la inclusión de la creatividad como aspiración a partir del significado (aunque no se menciona la palabra creatividad de forma explícita). Más adelante, al referirse a la educación básica primaria, se considera entre uno de los objetivos:

Fomentar en los niños la participación, el deseo de saber, la iniciativa, el espíritu crítico, el desarrollo de habilidades comunicativas, la capacidad de apreciar y expresarse, la capacidad para solucionar problemas, la comprensión del medio físico, social y cultural de acuerdo a la edad, la asimilación de conceptos científicos, el desarrollo de valores y la convivencia humana, entre otros. (Ídem, p.6).

Por otro lado, dado el carácter general de dicha ley en ella no se incluyen métodos creativos. Sin embargo, esta es punto de partida para la concepción de los lineamientos curriculares que se complementan con los EBC y los DBA. Estos dos últimos, más explicativos puesto que no solo incluyen el enunciado de los que no solo se incluye el enunciado de una competencia, de un saber o saber hacer, de una habilidad o de una actitud sino que además incluyen su estructura.

En los lineamientos curriculares retoman lo planteado en la ley general de educación al plantear: “Que las y los estudiantes afronten de manera crítica y creativa el conocimiento científico, tecnológico, artístico y humano que se produce...” (Congreso de la república de Colombia citado por MEN, 1998, p.13).

En los lineamientos curriculares (1998) se incluye la creatividad como una aspiración al abordar las implicaciones curriculares y didácticas de las ciencias sociales. En este apartado se asume la creatividad como una de las exigencias y principios de las Ciencias Sociales (p.27). Además, se incluyen la flexibilidad, capacidad de innovar, la apertura crítica y la reflexibilidad (p.27), los cuales se reconocen por diversos autores (González, 1997; González, A. 2002, Sternberg y Linda, 2005; Laime, 2005; Cohen, 2006; Álvarez, 2010) como indicadores de creatividad.

En los EBC al referirse a su función dentro del macrocurrículo se apunta:

Los estándares pretenden que las generaciones que estamos formando no se limiten a acumular conocimientos, sino que aprendan lo que es pertinente para su vida y puedan aplicarlo para solucionar problemas nuevos en situaciones cotidianas. Se trata de ser competente, no de competir. (MEN, 2004, p.5).

Su carácter general queda establecido cuando afirman que:

Se constituyen en herramienta privilegiada para que cada institución pueda reflexionar en torno a su trabajo, evaluar su desempeño, promover prácticas pedagógicas creativas que incentiven el aprendizaje de sus estudiantes y diseñar planes de mejoramiento. (MEN, 2004, p.5).

Sin embargo, según Peñas (2016), en el trabajo con los EBC:

Es importante que las instituciones eviten las prácticas de diseño curricular que coloquialmente se podrían catalogar como “casería de desempeños”. Es decir, aquel tipo de diseño curricular donde primero se listan contenidos y luego se busca qué proceso u subproceso del estándar habla sobre algo relacionado. (p.5).

Se declara que formar en ciencias significa contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de razonar, debatir, producir, convivir y desarrollar al máximo su potencial creativo. (MEN, 2004, p.6). Como puede apreciarse esta es una declaración explícita de la inclusión de la creatividad como aspiración social.

En cuanto a la inclusión de métodos creativos en los EBC se declara la estructura general de las habilidades científicas (MEN, 2004, p.6, 28).

En lo referido a los DBA se sugiere “tomarlos como una lista de cotejo que permita revisar el currículo, como criterio de verificación para determinar el cumplimiento de los aprendizajes básicos” (Peñas, 2016, p.5).

La estructura para la enunciación de los DBA está compuesta por tres elementos centrales: el enunciado, las evidencias de aprendizaje y el ejemplo (MEN, 2016, p.6)

En los DBA para Ciencias Sociales (2016) se orienta a los docentes frente a las condiciones de aprendizaje, las acciones concretas de pensamiento y de producción de conocimientos, la apropiación y el manejo de conceptos.

Las evidencias de aprendizaje le sirven de referencia al maestro para hacer el aprendizaje observable. Algunas de ellas podrán observarse más rápido; otras exigen un proceso más largo, pero todas en su conjunto buscan dar pistas adecuadas del aprendizaje expresado en el enunciado. (MEN, 2016, p.7).

Tales evidencias representan un reto para el estudiante y dado su alto grado de complejidad requieren de modos de actuación creativos, como es el caso de la evidencia 6 para se-

gundo grado: “Compara las características de las viviendas con las de otros lugares de su municipio, vereda o lugar donde vive” (MEN, 2016, p.14). Sin embargo, se deja al docente la concreción del procedimiento creativo para encausar dicho reto. El desarrollo de la creatividad está presente en el macrocurrículo colombiano como propósito y como método pero dado su carácter orientador general:

El currículo que se adopte en cada establecimiento educativo debe tener en cuenta: Los fines de la educación y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la Ley 115 de 1994. Las normas técnicas, tales como estándares para el currículo u otros instrumentos que defina el MEN. Los lineamientos curriculares. (MEN, citado por Peñas, 2016, p.1).

En cuanto al microcurrículo, este se conforma a partir del proyecto educativo institucional (PEI). En el caso de la presente investigación es de particular interés el componente fundamentación, el pedagógico y curricular del PEI. En el componente de fundamentación se consideraron el horizonte institucional y el modelo pedagógico. El horizonte institucional está conformado por: misión, visión, valores, principios, creencias, perfil del estudiante y perfil del docente. El modelo educativo incluye el concepto de educación y los aspectos teóricos y metodológicos que sustentan dicho modelo (MEN, 2007).

Se revisó además el componente pedagógico y curricular que define las metodologías y el plan de estudios en los niveles de concreción área y aula.

Tabla 1:

Tabla de contingencia: Inclusión de Métodos creativos \* Inclusión de la creatividad como aspiración. Fuente: elaboración propia.

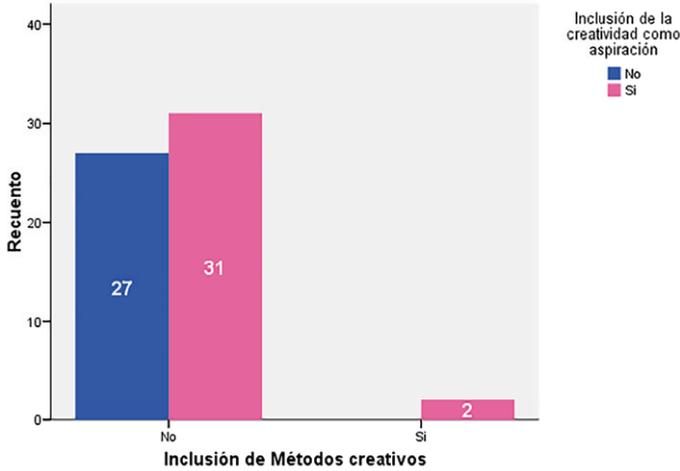
		Inclusión de la creatividad como aspiración		Total
		No	Si	No
Inclusión de Métodos creativos	No	27	31	58
	Si	0	2	2
Total		27	33	60

Como puede apreciarse de los 60 PEI analizados 27 no incluyen la creatividad ni como aspiración ni como métodos creativos, 31 aunque la incluyen como aspiración no lo hacen como método, ninguno la incluye como método sin haberla incluido como aspiración y solo 2 la incluyen en ambos casos.

Los resultados anteriores se ilustran también en el gráfico 1.

Por último se realizó la prueba de hipótesis con el estadístico de contraste: prueba de McNemar, para un 99% de confianza. Como resultado de dicha prueba se obtuvo un valor de significación asintótica de  $0,000 < 0,01$  lo que sugiere rechazar la hipótesis nula. Luego se concluye que sí hay diferencias en los PEI entre la inclusión de la creatividad como una aspiración y la inclusión métodos creativos.

Figura 1



Inclusión de la creatividad en los PEI de las instituciones educativas oficiales del municipio Santiago de Cali, en Colombia. Cruzamiento entre la inclusión de la creatividad como aspiración y la inclusión de métodos creativos.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados alcanzados revelan que existe una brecha entre las exigencias del macrocurrículo y su concreción en los documentos macrocurriculares. Puesto que aun cuando existe la intención de incluir la creatividad en el proceso de enseñanza aprendizaje, no se proponen métodos que permitan materializar dicha intención.

## Conclusiones

El macrocurrículo para el área de Ciencias Sociales en Colombia tiene un carácter abierto y flexible, lo que constituye una potencialidad para elaborar el proyecto educativo institucional y los planes de aula según el contexto de la institución educativa, pero se convierte en un reto para el docente que debe realizar el diseño concreto del proceso de enseñanza aprendizaje con las exigencias planteadas.

Existe una contradicción en cuanto a las exigencias del macrocurrículo colombiano para el desarrollo de la creatividad desde las ciencias sociales en la educación básica primaria y su concreción en los documentos microcurriculares en el municipio Santiago de Cali.

Los análisis estadísticos realizados revelan que existe una diferencia significativa en el microcurrículo para la inclusión de la creatividad como una intención y la utilización de métodos creativos, aun cuando en los proyectos educativos institucionales se incluye la creatividad como una aspiración para desarrollarla, sin embargo no se es consecuente con ello, toda vez que no se proponen métodos creativos para llevarla a cabo.

Existe una brecha desde el punto de vista práctico de modo que tal y como se están confeccionando los proyectos educativos institucionales en el municipio Santiago de Cali según la muestra analizada no permite cumplir con las exigencias del macrocurrículo a nivel nacional, en el aspecto relacionado con el desarrollo de la creatividad.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, E. (2010). Creatividad y pensamiento divergente Desafío de la mente o desafío del ambiente Copyright ©. Recuperado de: [www.interac.es](http://www.interac.es).
- Álvarez R. (1997). *Hacia un currículo integral y contextualizado*. La Habana: Academia.
- Cohen, J. (2006). *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y la medición*. México: McGraw-Hill.
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley general de educación. Recuperado el 5/11/2018 de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- De la Torre, S. y Violant, V. (2003). *Creatividad Aplicada*. Barcelona, España: PPU/Autores.
- González, A. (2002). Conceptualización de la creatividad en PRYCREA. *Revista Cubana de Psicología* 19(3). Pp 13-20. Recuperado el 28/1/2019 de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n3/15.pdf>
- González, C. (1997). *Indicadores Creativos*. Universidad Nacional. Manizales. Colombia.
- Klimenko, O. (2009). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2). Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/740/1717>
- Laime, M. (2005) La evaluación de la creatividad. Lima (Perú): LIBERABIT. Pp.175-92.
- Mejía, M. L., Massani, J. F. y Guerra, Y. (2019). El desarrollo de la creatividad en educación primaria desde el modelo pedagógico colombiano actual. *Revista Varela*, 19(52), pp. (136-148). Consultado Recuperado el 12/1/2019 en <http://revistavarela.uclv.edu.cu>.
- MEN (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales*. V1. Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2007). Colombia aprende. La red del conocimiento. ¿Cómo armar un PEI?. Consultado el 28/1/2019 de <http://colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/fo-article-125469.pdf>
- MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2004). *Estándares Básicos de Competencias. Área Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (1998). Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- Moya, N. (2013). Prolegómenos de la construcción del Currículo Regional Junín en el marco curricular nacional. *Horizonte de la Ciencia* 3(4). pp.27-35. Recupera el 5/1/2018 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420517.pdf>
- Núñez, E. (2012). Creatividad y autoestima en docentes de Junín. *Horizonte de la Ciencia* 2(3). pp.83-89. Recuperado el 5/1/2019 de <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/50/50>
- OEI (2009). Conferencia Iberoamericana de ministros de educación, *Metas Educativas 2021, la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. UNESCO.
- Peñas, C. A. (2016). *Comparación entre los derechos básicos de aprendizaje (DBA) y otras normas técnicas curriculares*. Fundación SIGE (Sistema Integral de Gestión Educativa). Colombia. Consultado el 7/1/2019 de: <https://santillanaplus.com.co/pdf/comparacion-entre-los-dba-las-normas-tecnicas-curriculares.pdf>
- Stabback, P. (2016). Qué hace a un currículo de Calidad. *En reflexiones en progreso N°2 sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*. (pp.1-40). OIE-UNESCO.
- Sternberg, R. y Linda O. (2005). *Creatividad e inteligencia*. Cuadernos de Información y Comunicación. Universidad Complutense de Madrid. Ediciones Complutense.

# EL Aprendizaje Basado en Proyectos “Periódico Histórico” para desarrollar habilidades investigativas

## Mana atipana yaáchaykunap hananninchu ”unay hakuóchu”muóshu yaáchakunap atipaynin milachinapa

Nicole Púñez Lazo\*

### Resumen

El presente artículo está basado en la experiencia de 14 años en el aula en estudiantes de educación secundaria y el nivel superior. Consistió en la elaboración de periódicos sobre la historia peruana y mundial en diferentes épocas de la Historia mediante la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos con la finalidad de motivar a los estudiantes a la lectura, comprensión de textos históricos, redacción, vivenciar la historia a modo del reportero de la historia y la didáctica hacia el desarrollo de habilidades científicas.

En base a un enfoque cualitativo, a través de entrevistas a los estudiantes, los resultados han favorecido al aprendizaje; así como la indagación, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, el desarrollo de la empatía histórica y habilidades investigativas.

### Palabras clave:

ABP, periódico histórico, habilidades investigativas.

### Lisichikuu limaykuna:

abp. unay haakukuna, muóshu yaáchayp atipaninkuna.

Recibido: 18 de septiembre de 2018

Aceptado: 10 de noviembre de 2018

Filiación:

\*Filiación: Investigadora Independiente.

### Datos del autor

Flor de María Nicole Púñez Lazo. Peruana. Investigadora en temáticas sobre pensamiento visual, neurociencias, evaluación y docente de Ciencias Sociales; magister en Docencia Universitaria e Investigación. Correo: [nicky21p@yahoo.es](mailto:nicky21p@yahoo.es) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7499-5838>

# Projects-Based Learning "Historical Newspaper" to Develop Research Skills

## Abstract

This article is based on the experience of 14 years in the classroom in students of secondary education and the higher level. Consisted in the preparation of newspapers on Peruvian and world history in different periods of history through the methodology of Problem-Based Learning in order to motivate students to read, understand historical texts, writing, experience the story in a way from the reporter of history and didactics towards the development of scientific skills. Based on a qualitative approach, through interviews with students, the results have favored learning; as well as inquiry, cooperative and collaborative learning, the development of historical empathy and investigative skills.

## Keywords

PBL, historical newspaper, investigative skills.

# A Aprendizagem Baseada em Projetos "Periódico Histórico" para desenvolver habilidades de pesquisa

## Resumo

Este artigo baseia-se na experiência de 14 anos em sala de aula com alunos do ensino médio e nível superior. Consistiu na elaboração de jornais sobre a história peruana e mundial em diferentes períodos da história através da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos, com a finalidade de motivar aos alunos à leitura, compreender textos históricos, redação, vivenciar a história da forma como um repórter da história e didática para o desenvolvimento de habilidades científicas. Com base em uma abordagem qualitativa, por meio de entrevistas com estudantes, os resultados favoreceram a aprendizagem; bem como a indagação, a aprendizagem cooperativa e colaborativa, desenvolvimento de empatia histórica e habilidades investigativas.

## Palavras-chave:

ABP, jornal histórico, habilidades investigativas.

# Introducción

La necesidad de formar personas críticas y creativas han posibilitado que se pueda aplicar diferentes propuestas que asociadas a las competencias, pueda generar en el estudiante un gran impacto y desarrollo de habilidades y actitudes. En tal sentido, se propone los periódicos enfocados bajo el área de Historia dentro del aprendizaje basado en proyectos (en adelante ABP) en diferentes épocas de la propia Historia; así como diferentes años en las que se ha producido y que ha formado parte de la experiencia de trabajo en el aula con resultados significativos.

Este tipo de trabajo resulta de gran importancia, no solo por la evolución y perfección de la propia metodología del trabajo, sino de los resultados que se obtuvieron, posibilitando que el estudiante pueda desarrollar diferentes habilidades desde la parte emocional hasta lo académico-científico.

Hoy más que nunca, según el Currículo Nacional (2016) se necesita que los aprendizajes sean retadoras y desafiantes; entonces una buena planificación ha de posibilitar la experiencia y andamiaje que prepara el docente para el logro de aprendizajes que sean potencialmente significativas.

Así mismo, el propio Currículo Nacional (2016) ha establecido diferentes competencias y capacidades, poniendo énfasis una de las capacidades en el Área de Historia, Geografía y Economía: “Interpreta críticamente diversas fuentes” y cuyos indicadores de desempeño hacen énfasis en el estudio de las fuentes, especialmente las escritas.

Es importante destacar que el presente trabajo, al margen de la propuesta del MINEDU, ya se estuvo trabajando años antes y que complementando con la propuesta del Bachillerato Internacional en los Colegios de Alto Rendimiento (para el caso el COAR Junín), alimentó aún más la propuesta de trabajo pues cobró más sentido; dado que su implementación generó el correcto uso de las fuentes históricas, como son las fuentes primarias secundarias y de diversas tipología, procurando que las fuentes de indagación sean las más confiables.

Pero qué es el aprendizaje basado en proyectos, según Galeana, L (s/f) el Aprendizaje Basado en Proyectos tiene sus raíces en el constructivismo, que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey se desarrollan actividades centradas en el estudiante con el apoyo de otras áreas (interdisciplinariamente), de largo plazo basados en un trabajo colaborativo *para* alcanzar objetivos específicos.

De esta manera, ABP permite cohesionar a los equipos que trabajan en base a un problema y objetivo claro, identificando cualidades importantes de cada uno de los integrantes del equipo, proponiendo ideas, llevándolas en consenso y permitiendo la investigación, criticidad y creatividad; para el presente caso, el trabajo con los periódicos históricos creados por los propios estudiantes han sido aplicados en diferentes niveles, permitiendo la innovación en el campo metodológico del saber humano, estratégico pedagógico y de interrelaciones humanas.

## El periódico y su importancia didáctica

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014), el término periódico proviene del latín “periodicus” y del griego “periodikos” que se relaciona con aquello que

guarda un período determinado, que se repite con frecuencia en intervalos determinados y que se publica con determinados intervalos de tiempo.

Para el tema en estudio, representó una herramienta que impulsó a desarrollar habilidades de indagación, investigación; así como habilidades sociales mediante la formación de equipos y del aprendizaje colaborativo, entre otros.

Es importante señalar que Pedrinaci (2012) señala que todas las áreas deben apuntar a desarrollar competencias científicas, pues ello no es exclusivo de las ciencias naturales; así mismo, Pro ( en Pedrinaci, 2012) menciona que fomentar la curiosidad y explicación sobre teorías o contextos es de vital importancia, pero qué necesitan los ciudadanos, se pregunta y la respuesta está en las explicaciones científicas relacionados con datos y explicaciones, influencias sociales, repercusión y control de la sociedad, riesgo y evaluación, nexos causales (lo que en Historia hablamos de factores multicausales) y que el currículo debería contemplar.

Por su parte, Pedrinaci (2012) presenta las conclusiones del informe *Rocard* sobre la percepción de cómo los estudiantes perciben la educación científica como irrelevante y difícil, y considera evidente la conexión entre las actitudes hacia la ciencia y la forma en que se enseña, por lo que urge la introducción de cambios sustanciales en la enseñanza de las ciencias. Asimismo agrega, la sociedad del conocimiento requiere que la ciudadanía disponga de una formación científica no solo mayor sino adaptada a las nuevas exigencias de un mundo globalizado y tecnológicamente avanzado.

Por ende, si existen brechas entre la educación que imparte el docente del siglo XX hacia el siglo XXI, es importante interiorizar que el mundo cambiante exige nuevas formas de lograr el propósito de los aprendizajes; sobre todo hacia un aprendizaje más vivencial y centrado en el aprendizaje del estudiante.

La siguiente cita de Briones y Bernabeu (2008) permite establecer la importancia del uso del periódico en el aula:

Se considera que el fomento de la lectura de la prensa escrita en el aula es una buena herramienta para que, a partir del análisis de la actualidad, el alumnado desarrolle su conciencia ética frente a los conflictos del mundo actual y adquiera unos valores cívicos fundamentales...Puede parecer anacrónico defender la utilización de la prensa escrita como recurso didáctico en la era de las comunicaciones por internet, sin embargo defendemos el valor pedagógico y educativo de este medio...La importancia radica que los periódicos tienen una mayor permanencia y carecen de limitaciones temporales y espaciales a comparación de otros medios; amplía los márgenes de libertad creativa y posibilita el aprendizaje por descubrimiento, lo que aumenta la motivación y autoconfianza por último, permite la comprensión de textos de manera crítica analizando varias versiones de contextos y puntos de vista que obliga a hacerse preguntas, responder a dudas...permitiendo la ejercitación de las mentes creativas: la capacidad de pensar, de imaginar y de soñar con independencia de juicio.

Por su parte, Jhoen Schroeder (en Short, 1999) hace hincapié que los docentes debemos asumir el rol de investigadores y pedir a los estudiantes que hagan lo mismo; de esa manera ayudamos a percibir nuevas percepciones, a desarrollar nuevas mejores conocimientos. Tenemos que aprender a pensar como los historiadores y los investigadores y a utilizar sus herramientas para plantear y responder preguntas. Tenemos que ahondar a en busca de fuentes

originales como también las herramientas para explorar el tiempo pueden dar comienzo a muchas nuevas indagaciones y posteriormente respaldarlas.

Entre tanto, Kathy Short (1999) anima a fomentar la investigación en el aula y el tránsito de nuestro propio enfoque hacia un currículo nuevo, luego de un diagnóstico del cual los docentes consideramos la indagación hasta un nivel teórico, pero de lo que se trata es de vivirlo.

Finalmente, la propuesta de aprendizaje basado en proyectos permite desarrollar y fomentar competencias que normalmente no se realiza en una sesión de hasta tres horas; porque implica en varias sesiones y horas ir descubriendo las capacidades y todo tipo de habilidades que poseen los estudiantes; a ello sumando la propuesta del aprendizaje colaborativo, los estudiantes no solo alcanzan el desarrollo académico, sino emocionales y valores propios de trabajo en equipo, con el apoyo de la autoevaluación y coevaluación van autorregulando emociones y aprendizajes.

## El periódico histórico, la experiencia en el aula

En todos estos 14 años de experiencia en el aula, ha permitido que el trabajo forme parte de una actividad mera hasta convertirse en un proyecto integrador e interdisciplinario.

Es así que se inició en el nivel secundaria, a partir del 2004 en base a los gobiernos de los años 70, 80, 90 y la coyuntura del momento histórico como fue el gobierno de turno de la década del 2000.

Posteriormente, el proyecto fue aplicado en estudiantes de educación superior no universitaria en temas históricos del pasado prehispánico, del virreinato y la época de la república y con toda la experiencia dar paso a su ejecución en el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú obteniendo grandes resultados.

Para el año 2014 en las aulas universitarias de la Universidad Nacional del Centro del Perú, en la asignatura de Medios y Materiales Educativos se elaboraron periódicos históricos sobre campos temáticos históricos bajo un tratamiento más pedagógico que definiría la importancia del proyecto y su fin didáctico y el campo de la redacción e investigación científica.

Finalmente, durante los años 2015 y 2016 se consolidó la metodología del trabajo basado en el ABP la cual se trabajó en el COAR Junín. El tema clave fue “La Revolución Mexicana”, del cual la naturaleza del periódico involucró sus partes, secciones en lo económico, político, social, cultural, entretenimiento, estadísticas, entrevistas, diferentes áreas del saber, posición ideológica, cuidado de la redacción, ideación de cómo se presentará ante el público y cómo ha de “venderse al público”, entre otros.

Ya para el año 2018, en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional del Centro del Perú, se inició la primera etapa como son las portadas periodísticas en el tema “El Suicidio” según la teoría de Durkheim, provocando en las y los estudiantes su protagonismo en su aprendizaje y motivando sus pensamientos crítico, creativo y aplicación de la teoría a la práctica recogiendo noticias actuales con su cuota imaginativa en la producción del encabezado propuesto por el estudiantado.

Mediante una investigación cuyo enfoque cualitativo, metodología mixta, basado en el registro de información mediante entrevistas y focus grupos a los estudiantes de las diferentes

instituciones y niveles educativos se destacó la importancia de la lectura, indagación en fuentes históricas diversas como las fuentes primarias y secundarias, visuales, evidencias arqueológicas; habilidades de indagación como investigativas mediante la dinámica “el detective de la historia”, aprendizaje experiencial, mejoramiento en la comprensión de temas históricos y empatía histórica, fomento del desarrollo crítico y creativo porque fue necesario proponer un nombre creativo a los periódicos y estructurarlo de tal forma que de elevar el marketing de la “venta de los periódicos”.

De esta manera, la guía IB (2013) mencionan que para desarrollar habilidades investigativas es necesario que el estudiante logre identificar y valorar las fuentes posibles, comparar, contrastar y validar la información disponible, formular preguntas de investigación. De esta manera, los estudiantes generaron diferentes competencias que les permitió mediante la ejecución del ABP un aprendizaje muy significativo.

## Estrategia de aplicación

Al respecto Condemarín, M. y Medina, A. (2000) sugieren que se anticipe la lectura crítica de noticias y cuando ya se presente la actividad que imaginen a ser periodistas que escribe su propia noticia a partir de la observación y preguntas, tomando nota sobre un hecho interesante que haya ocurrido en la vecindad o en la localidad; contextualizando el caso de aplicación en el COAR registrando noticias por la radio o Tv. y por último redactar las notas para la noticia mediante la técnica de la pirámide invertida, es decir, iniciar por el hecho más importante hasta finalizar con los detalles.

¿Qué, cómo, dónde y por qué ocurrió?

- Considerar los enfoques en la interpretación histórica.
- “Hablamos con la fuente”: Indagación.
- Analizamos el año, qué valor tiene si es fuente primaria, secundaria, es confiable.
- ¿Qué interpretación o diversidad de interpretaciones se identifica? ¿Existe una posición de apoyo hacia algún grupo de poder, ideológico, político, entre otros?
- Analizamos el contexto en el cual fue escrito, la posición del autor (nacionalidad, etnia, religión, condición social, educación, tendencia política, ideología, etc.).
- Identificamos la naturaleza del texto, del autor.
- El propósito del autor o de la fuente, valor y limitación.
- Buscamos relaciones entre las causas y consecuencias (análisis) en una fuente histórica.
- Elaboramos una portada periodística como trabajo de ensayo que permita desarrollar las habilidades de redacción, crítica y creativas. Ello implica realizar desde la presentación del logo, nombre creativo del periódico hasta la propia redacción de un extracto corto de una noticia.

## Fases de aplicación del periódico histórico

Es importante mencionar la evolución que se tuvo desde la germinación de la sola idea de trabajar periódicos como una actividad que provocara motivación e incentivo por la lectura de las señoritas de la I.E. “María Inmaculada” (2004) en el área de Ciencias Sociales hasta concluir en una propuesta pedagógica más sólida con la participación de los estudiantes del COAR Junín en la asignatura de Historia del programa de Bachillerato Internacional; nivel medio y superior

con la elaboración y trabajo interdisciplinario y de apoyo de otras asignaturas como el caso de Comunicación hasta convertirse como una propuesta de aprendizaje basado en proyectos.

Entre tanto, se presenta las fases del cual se ha sistematizado para la aplicación en el aula.

**Primera fase:** Esta fase corresponde a las actividades previas; consiste en proponer actividades cortas que enganchen al tema y la provocación de aprender mucho más. Por ejemplo, para la próxima clase llevar al aula todo tipo de fuente entre los años 1910 a 1920 en México. Además, busquen todo tipo de periódicos pasados o de la fecha de la *siguiente clase*.

**Segunda fase:** Enganchar el tema con las actividades de calentamiento. Ya en el aula en el caso de la Revolución Mexicana, se presentó la biografía de los principales revolucionarios como Emiliano Zapata, Pancho Villa, el contexto, cantamos algunas canciones de Pedro Infante, Jorge Negrete, cantantes actuales y otros, observamos y hasta tratamos de danzar el Jarabe Tapatío”. También, se llevó imágenes de chiles, huacamoles, algunas comidas típicas de México, sobres de productos que tienen que ver con México, como fueron los “snacks cuates”, entre otros. Es importante señalar que la docente vistió el traje semejante a una “Adelita”, mujeres campesinas revolucionarias, que acompañaron a sus esposos, hermanos, padres o todas aquellas que buscaron un cambio en la estructura social económica de la época. Sin embargo, esta última parte no es necesario hacerlo, dependerá al estilo del docente; en este caso fue interesante ver cómo los estudiantes se habían sensibilizado y enganchado al tema de *estudio*.

Figura 1

12 | AVISOS

# LOS ÚLTIMOS INVENTOS

<h2>LA LAVADORA</h2>	<h2>EL TRACTOR</h2>
<p>Es uno de los primeros inventos de este siglo. Esta máquina te permitirá realizar los que haces domésticos, más rápido.</p>	<p>Con el uso de esta máquina, se logrará hacer posible en pocas horas, un trabajo, el cual tomaba varios días al agricultor. Estos son tractores en serie con componentes de autos, bautizados como</p>
	
<p>El creador es: Alva Fisher</p>	<p>El creador es: Henry Ford</p>
<p>¡CÓMPRALO AHORA! ¡CÓMPRALO YA!</p>	

<h2>ALGO MÁS</h2>	<h2>PARTICIPA Y GANA</h2>
<p>Guillermo Marconi está transmitiendo la primera señal de radio eléctrica intercontinental por aire a través del Océano Atlántico.</p>	<p>APOYA A LOS REVOLUCIONARIOS Y GANARAS VARIOS TIKETS PARA EL CIRCO.</p>
<p>John Logie Baird y Charles F. Jenkins están transmitiendo televisión por alambre ¡CABRON!</p>	

Tercera fase: Una vez ambientado el aula; y no solo se hace referencia a la parte “física” sino la parte emocional y el clima favorable hacia la investigación del tema se les anima a participar como los reporteros de la época y que todas sus investigaciones serán publicadas, transportándose entre los años de 1910 hasta 1920 en México; para ello se realizó un relato imaginado, los y las estudiantes cierran sus ojos y la maestra empieza a relatar sobre un episodio contextualizado para animar a los estudiantes y sensibilizar la época de estudio histórico a desarrollar.

En esta fase, se les comenta con mayor ahínco la importancia de estudiar a fondo el tema y aquí autores como Arias et al (1987) recomiendan que se deben trabajar los acontecimientos más relevantes, las causas que motivaron los hechos a estudiar, así como personalidades, inventos, sociedad, entre otros.

Por ende, una vez que se ha generado expectativas y un nivel de compromiso en los estudiantes, se inicia con una de las propuestas del trabajo colaborativo, que es otorgar roles a cada uno de los participantes que formaron equipos de trabajo para la elección de quién será el director de prensa (coordinador de equipo), secretario de prensa, entrevistador de noticias políticas, de sección económica, de sección social, de cultura, entretenimiento, responsable de la edición de suplementos, jefe de marketing y diseño creativo, reporteros y entrevistadores, de humor, servicios (comerciales) y deportes. En esta fase, los estudiantes tuvieron que revisar y analizar el contenido de los periódicos que habían llevado a la clase, entre ellos eligieron el estilo en la forma de su periódico; así como la posición a favor o en contra de la Revolución Mexicana; es importante recalcar que se les dio la libertad para añadir la forma y fondo con la cual decidirían presentar su periódico histórico, tal es el caso que debido a la época la mitad del aula decidieron hacerlo a mano y la otra en sus laptops con el software que permitiría su *diseño*.

FIGURA 2

**EL MARIACHI**  
VIA VERDE: 1 CABLETO 4 de Mayo de 1988

**LAS SECUELAS QUE DEJO EL PORFIRIATO**

Las costumbres del Mexico Pag (6)

Política-Economía Pag (2-3)

LA ENTREVISTA RECORDADA AL "GENERAL Z" (Pag 9)

EL CONSENTIR DEL CUATE pag(4)

Se descubrió Machu Picchu en Perú (Página 7-8)

La Constitución de 1917 (pag 5)

LO QUE NOS HACE MEXICANOS Pag(6)

EL DEPORTE EN NUESTRO PAIS (pag 10-11)

GRAN CORRIDA DE TOROS  
Se realizará en Guadalajara

Se dará foguilla gratis

**Cuarta fase:** Los y las estudiantes con la guía de la maestra, indagaron fuentes históricas de la época en internet, discriminando las fuentes primarias y secundarias. En este apartado, la guía de Programa de Bachillerato Internacional (IB) de enfoques de enseñanza y aprendizaje en Historia fomenta el desarrollo de la criticidad y evaluación de las fuentes; de esta manera se determina el valor, confiabilidad e importancia de la fuente histórica.

Entonces, esta fase comprendió en la participación colaborativa de los estudiantes en la indagación de temas contextuales que pretendían ir su periódico; paralelamente, según a cómo iban investigando, la maestra fue proponiendo temas de contextos *ligados al tema*.

**Quinta fase:** La planificación. Con apoyo de la asignatura de Literatura (En la EBR Comunicación) se analizaron los tipos de artículos de opinión, de argumentación, entre otros. En esta fase, ya avanzado el tema, los estudiantes propusieron cuál debería ser el nombre del periódico, logo, slogan, qué moneda se utilizaba en ese momento, el número de páginas que debería poseer, qué llevaría la portada, qué de las secciones propuestas habían encontrado para luego redactarlos y cada uno asumir *su rol como tal*.

**Sexta fase:** La redacción. Los equipos formados en base a los roles colaborativos iniciaron su trabajo de redacción, el jefe de marketing y diseño había propuesto cómo podría encajar los diferentes temas en el periódico (físico o digital) y previo consenso de los estudiantes se aprobaba la propuesta; así también el estilo de redacción y la posición a favor o en contra de la coyuntura de 1910 en México; en la mayoría de casos prefirieron ser neutrales; puesto que una vez analizados los tipos de periódicos, prefirieron tener una posición que les permita acumular mayor información a sus secciones nacionales e *internacionales*.

**Séptima fase:** Bajo el trabajo colaborativo y monitoreo de la maestra, se fue culminando la etapa de la elaboración del periódico, revisando y corrigiendo algunos vacíos o errores de toda índole. En esta fase se aprovechó en tomar escenas fotográficas en base a la adaptación y reciclaje de prendas de vestir tal fue la época en México bajo una escena de la Revolución Mexicana.

FIGURA 3



**Octava fase:** A modo de venta y publicidad, los y las estudiantes “vendieron” su periódico, con la finalidad de informar y explicar a toda la comunidad educativa sobre los sucesos de la época, tanto en México como en el mundo; ello engarzó los acontecimientos paralelos de 1910 durante la Revolución Mexicana y los sucesos más importantes en nuestro país.

## Metodología

Basado en la interpretación de entrevistas y focus groups se ha podido registrar información de estudiantes y egresados (2018). La entrevista principalmente se ha podido centrarse en aquellos estudiantes que participaron con el ABP del año 2016 y cuya interpretación a sus comentarios permitieron fundamentar la importancia no sólo de los periódicos, sino del aprendizaje basado en proyectos.

## Resultados y discusión

Los resultados encontrados tras las entrevistas realizadas a estudiantes y egresados dentro del marco del currículo del Programa de Bachillerato Internacional trajo como beneficio el trabajo colectivo, la conexión entre las fuentes estudiadas trajo bastante persuasión; entre un sector de los participantes manifestaron que “permite crear bastante persuasión, no sólo tienes que convencer a las personas, sino tú mismo tuviste que haberlo hecho antes de elaborar el periódico”, “tienes que sentir que eres un reportero del tiempo, así tendrás no sólo una perspectiva como estudiante, sino una mente más abierta para recibir otras perspectivas”, “permitió comprender la historia como aquellas épocas, me imaginé que estuve en la época de Pancho Villa, que iba a entrevistarlo y lo vi como si estuviera pronunciando un discurso a su gente mientras yo presenciaba ese momento”, “Este tipo de trabajo es muy creativo e innovador, actualmente puedo decir que me sirvió para acumular habilidades de investigación, sé qué mecanismos utilizar frente a mis otros compañeros que recién se inician en la investigación y recomiendo este tipo de trabajo para otros estudiantes”, “en la organización grupal te das cuenta que no siempre tienes la razón, sino que existen otras ideas que aportan y complementan otras ideas del cual te apoyan mucho más”, “me ha servido para el trabajo de literatura, por ejemplo las ucronías” “me permitió desarrollar mi imaginación, creatividad y análisis, pues tenía que ver que la fuente que encontré debía ser fuente primaria o secundaria y no cualquier fuente realmente tenía un valor histórico, aprendí a darme cuenta qué páginas eran serias o confiables, “me pareció dinámico y divertido, se aleja de los estereotipos de tareas, te enseña nuevas manera de investigar, sobre todo el interés, siempre hay que innovar”, “el hecho que la actividad dure un tiempo prolongado nos ayudó a mejorar nuestra organización”, “me sentí como un periodista, como que estuve en esa época, la revolución mexicana, y sentía que tenía información de primera mano” “logré desarrollar una imaginación creadora, pues tú no ves pero imaginas lo que ocurrió”.

## Conclusiones

La experiencia de los años de la ejecución de los periódicos en el aula permitió la evolución de una metodología y estrategias para desarrollar y fomentar competencias en los diferentes niveles educativos, logrando obtener resultados significativos en los aprendizajes de los estudiantes; así como vivenciar la historia del Perú y del mundo gracias a la estructura y secciones

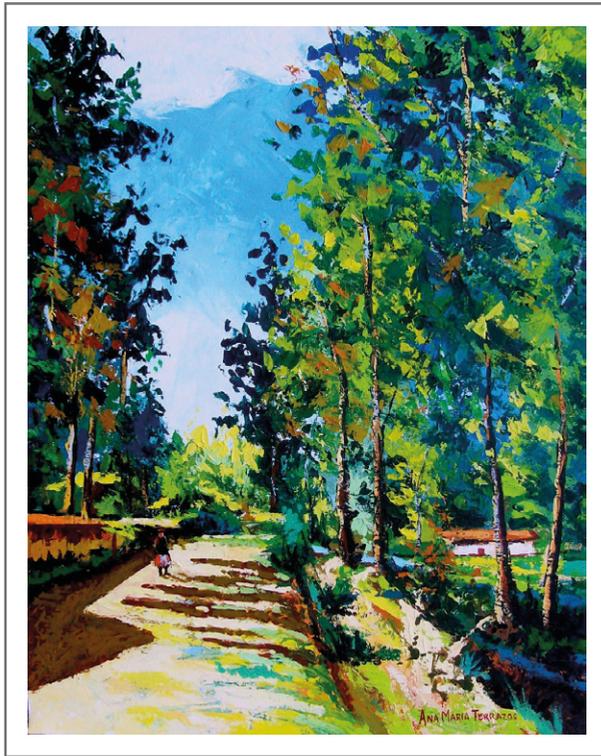
que posee un periódico del cual hoy lo conocemos y que también permitió recopilar periódicos de años y siglos anteriores.

El ABP “periódico histórico” permitió desarrollar competencias y habilidades comunicativas, indagativas, investigativas, competencias propias del área de Historia en EBR.

El ABP “periódico histórico” fomentó el aprendizaje colaborativo y los resultados académicos fueron óptimos y que a través de los años garantiza el logro de competencias que pueden aplicarse en otras materias, dado que la misma naturaleza de un periódico permite enlazar diferentes campos temáticos del saber humano, bajo noticias nacionales, internacionales, entretenimiento, entrevistas, suplementos, concursos, entre otros.

### Referencias bibliográficas

- Arias, F. et al. (1987) *Propuesta de trabajo para la integración curricular de las nuevas tecnologías de la información en las enseñanzas medias*. Vol. I. Ministerio de Educación de España.
- Briones, E., Bernabeu, N. (2008). *El periódico*. Ministerio de Educación de España.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *El diario en el aula*. Chile. Edit. LOM.
- IB (2013). *Enfoques de enseñanza*. Programa del Diploma de Bachillerato internacional.
- Galeana, L (s/f). *Aprendizaje basado en proyectos*. México. Universidad de Colima.
- MINEDU (2016). *Currículo Nacional*. Perú.
- Pedrinaci, E.; Caamaño, A.; Cañal, P. y Pro, A. (2012). *11 ideas claves. El desarrollo de la competencia científica*. Barcelona-España. Graó.
- Short, K.; Schroeder, J.; Laraid, J.; Kauffman, G.; Ferguson, M. y Marie, K. (1999) *El aprendizaje a través de la indagación*. España. Gedisa.



## Liderazgo transformacional del equipo de gestión y su relación con el desempeño docente en cinco instituciones educativas privadas del Perú

### Utukakuyp lulaynintiklachiyp lulachikunapamawtakunap lulayninkunawan tinkuchiy picha nunayu ya'chaywasikuna'chu Piru'chu

*Luz María Zevallos-Guillén*

#### **Resumen**

El objetivo del presente estudio es determinar la relación que se tiene sobre el liderazgo transformacional del equipo de gestión y el desempeño de los docentes en cinco instituciones educativas privadas del Perú, 2018. El estudio es de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y tipo correlacional. La muestra está compuesta por los 149 docentes activos y permanentes de 5 instituciones educativas privadas del Perú. Como conclusión, se halló una relación significativa entre la variable desempeño docente y percepción del liderazgo transformacional.

#### **Palabras clave:**

Liderazgo, organización, desempeño docente.

#### **Lisichikuu limaykuna:**

Atichiku, kamachiku'sha, ya'chachiyp lulaynin.

Recibido: 01 de febrero de 2019

Aceptado: 30 de marzo de 2019

Filiación:

\* Filiación: Institución educativa particular Santa María Eufrasia.

#### **Datos del autor**

Luz María Zevallos Guillén. Peruana. Docente de Ciencias Sociales. Maestría en Gestión de la Educación: Universidad Nacional Mayor De San Marcos. Licenciada y Bachiller en educación secundaria de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales por el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Técnico en computación: centro de enseñanza superior CESCA. Correo: luzmiclo@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2807-8929>

# Transformational Leadership of the Management Team and its Relation to Teaching Performance in Five Private Educational Institutions of Peru

## Abstract

The objective of this study is to determine the relationship that exists on the transformational leadership of the management team and the performance of teachers in five private educational institutions of Lima, 2018. The study is quantitative, non-experimental design and correlational type. The sample is composed of 149 active and permanent teachers from 5 private educational institutions in Lima. In conclusion, a significant relationship was found between the teacher performance variable and the perception of transformational leadership.

## Keywords

Leadership, Organizational, Teaching Performance.

# Liderança transformacional da equipe de gestão e sua relação com o desempenho docente em cinco instituições privadas de ensino do Peru

## Resumo

O objetivo deste estudo é determinar a relação que existe sobre a liderança transformacional da equipe de gestão e o desempenho dos professores em cinco instituições privadas de ensino do Perú, 2018. O estudo é quantitativo, desenho não-experimental e tipo correlacional. A amostra é composta por 149 professores ativos e permanentes de 5 instituições privadas de ensino do Perú. Em conclusão, foi encontrada uma relação significativa entre a variável desempenho docente e a percepção de liderança transformacional.

## Palavras-chave:

Liderança, organizacional, desempenho docente.

# Introducción

La gestión educativa está conformada por un conjunto de procesos organizados que permiten que una institución logre sus objetivos y metas. Una gestión apropiada pasa por momentos de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación que se nutren entre sí y conducen a la obtención de los resultados definidos por los equipos directivos. Una buena gestión es la clave para que lo que haga cada integrante de una institución tenga sentido y pertenencia dentro de un proyecto que es de todos. En otras palabras, es fundamental lograr que todos "remen hacia el mismo lado" para lograr lo que se quiere, y mejorar permanentemente.

El Liderazgo, de acuerdo a la definición de Álvarez (2010), está referido a las capacidades y habilidades que tiene el líder del grupo para capacitar, facilitar, orientar, entusiasmar, motivar, comunicar, modelar conductas, implicar, crear cultura, entre otras; todo esto estaría dado a través de la interacción y relación personal del líder y sus colaboradores. Burns (1978 en Bass y Avolio 2009) distinguió entre el liderazgo transaccional y liderazgo transformador, y fomentó una gran cantidad de investigaciones como los de Bernard M. Bass y muchos otros, que transformaría no sólo la comprensión del liderazgo, sino también la manera de reconocer y desarrollar líderes efectivos. Bass y sus colaboradores (Bass y Avolio, 2009) construyeron la teoría del liderazgo transformacional, la misma que comprende los efectos que produce el líder sobre sus seguidores.

Bayona (2013), señala que el liderazgo transformacional busca motivar, llevar a los docentes más allá de sus propias pretensiones; orientándolos hacia el logro de un propósito común; es decir, liderazgo transformacional desarrolla a los docentes, tanto en su plano personal y profesional, a través de un clima organizacional adecuado, el mismo que les ofrece, estimulación intelectual, atención individualizada de las necesidades personales y profesionales, motivación y tolerancia. Se incluyen, dentro de esta teoría del liderazgo, elementos como *inspiración, estimulación intelectual y consideración individualista* (Bass, 1994, en Bass y Avolio 2009). En el escenario educativo institucional, el director es percibido como una persona con ascendencia (Bernal, 2001) entre los docentes fundamentado en su seguridad, es decir, sus acciones son observadas como órdenes acatadas en la brevedad asegurando el éxito. El liderazgo transformacional favorece a potenciar a los docentes en sus procesos de identificación personal y profesional con el director y la institución educativa.

Una de las variables que atiende a la gestión institucional es el desempeño docente, la misma cuya definición más popular refiere a "el buen rendimiento de un individuo con una determinada organización". (MonroyNecati, 2012). El concepto de desempeño docente aglutina diferentes aspectos relacionados con el apego afectivo a la organización, con los costos percibidos por el trabajador, asociados a dejar la organización y con la obligación de permanecer en la organización. Estos tres componentes dan lugar a las tres perspectivas del desempeño docente: el afectivo o actitudinal, el calculativo o de continuidad y el normativo (Mera, 2014). Dentro del desempeño docente pueden reconocerse aristas o componentes como el desempeño afectivo, desempeño de continuidad, el desempeño social y el desempeño institucional (Leithwood, 1994).

Por lo anterior, el objetivo de la presente investigación es determinar la relación que existe entre el liderazgo transformacional del equipo de gestión y el desempeño de los docentes en 5 instituciones educativas de Lima. La importancia de indagar las características del liderazgo transformacional de los directivos y su grado de relación en la labor docente radica en la mejora significativa del desempeño pedagógico de los docentes desarrollando prácticas pedagógicas efectivas.

## Método

El presente estudio es de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, de tipo descriptivo – correlacional y de corte transversal.

Los instrumentos usados fueron el cuestionario Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) 5X (versión corta) para determinar la percepción de los docentes sobre el liderazgo transformacional del equipo de gestión; y un cuestionario Escala de Desempeño Docente creado y validado para los fines de la presente investigación. El coeficiente Alfa de Cronbach del instrumento Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) 5X (versión corta) es de 0,935 ( $\alpha > 0,6$ ) y el coeficiente del instrumento Escala de Desempeño Docente es de 0,961 ( $\alpha > 0,6$ ), ambos resultados confirman la hipótesis de alta confiabilidad de los instrumentos.

La muestra está compuesta por los 149 docentes activos y permanentes de 5 instituciones educativas privadas de Lima; así mismo, presentan las características descritas en la *Tabla 1*.

Los datos recopilados por la aplicación de los instrumentos fueron clasificados, tabulados y estandarizados en el intervalo del 0 al 100 para, posteriormente, obtener el puntaje total de cada una de los componentes de las variables y las variables mediante el promedio.

*Tabla 1:*  
Características de la muestra

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Masculino	24	16,0
	Femenino	142	84,0
Edad	De 18 a 30 años	24	16,0
	De 31 a 40 años	24	16,0
	De 41 a 50 años	34	22,7
	De 51 a 60 años	67	45,3
	Menos de 1 año	10	6,7
Experiencia docente	De 1 a 3 años	25	16,7
	De 4 a 7 años	34	22,8
	De 8 a 12 años	58	37,8
	Más de 13 años	22	16,0

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

Respecto a la variable *Percepción de los docentes sobre el liderazgo transformacional*, se determinó un promedio de 45,80 (+ 17,38). Las dimensiones de la misma obtuvieron promedios bastante similares.

La percepción de los docentes sobre el liderazgo transformacional del equipo de gestión da cuenta que el 43,3 % y 36,7 % de los docentes, califican como Deficiente y Regular respectivamente al equipo de gestión. Solo cuatro docentes califican al equipo de gestión como muy deficiente y, de la misma forma, cuatro solo califican al equipo de gestión como óptimo en sus funciones de liderazgo transformacional.

En cuando a las dimensiones de la variable, más de la mitad de los encuestados califican como regular la influencia del equipo de gestión en los docentes (56,7 %), el resto se distribuye entre deficiente y aceptable, con excepción de dos de ellos que la califica como óptima.

Así mismo, la motivación/inspiración transmitida por el equipo de gestión a los docentes, es evaluada por los mismos como regular en la mayoría de casos (40,0 %), seguidos por aquellos que evalúan como deficiente y aceptable esta dimensión en proporción muy parecida. En las colas, 11 docentes evaluaron este componente como muy deficiente y cuatro solo, como óptimo.

En cuanto a la consideración intelectual que posee el equipo de gestión para con los docentes, se evidenció la mayoría de encuestado juzga como deficiente este aspecto del liderazgo (43,3 %), así como regular (30,0 %), seguidos por aquellos que creen que la consideración intelectual es aceptable (16,7 %).

Por último, la dimensión Consideración individual del equipo de gestión según la percepción de los docentes, se calificó, en su mayoría, como deficiente y regular (ambas con 36,7 %). (Tabla 2).

Respecto a la variable *Desempeño docente*, los resultados indican que el promedio de la medida de valoración del desempeño es de 59,49 (+ 14,38); valor muy parecido a las medias de sus componentes.

El nivel de Desempeño, en su mayoría, da cuenta que el 50 % de los docentes, califican como ocasional su desempeño docente frente al liderazgo transformacional del equipo de gestión.

Por otro lado tenemos a la dimensión comprometida que alcanzó un 30% del desempeño de los docentes, frente a la influencia que tienen los docentes hacia el equipo de gestión en su labor como docente.

En cuanto al rango muy comprometido tenemos a un 13,3% que si se siente comprometida con la labor de la gestión en su quehacer diario en la Institución Educativa.

Por último, un 6,7% de los docentes se siente indiferente a la labor del equipo de gestión en cuanto a su liderazgo transformacional; también se puede mencionar que ningún profesor se siente muy indiferente en su desempeño docente (Tabla 3).

Tabla 2:  
Descriptivos de la variable Percepción de los docentes sobre el Liderazgo Transformacional

	Muy deficiente	Deficiente	Regular	Aceptable	Óptimo	Media
<b>Liderazgo transformacional</b>	4 (3,3%)	64 (43,3%)	57 (36,7%)	20 (13,3%)	4 (3,3%)	45,80 (+17,38)
Influencia en el docente	0 (0,0%)	24 (16,7%)	84 (56,7%)	30 (20,0%)	11 (6,7%)	50,53 (+15,57)
Motivación/ Inspiración	11 (6,7%)	39 (26,7%)	60 (40,0%)	35 (23,3%)	4 (3,3%)	48,47 (+19,37)
Estimulación intelectual	11 (6,7%)	64 (43,3%)	45 (30,0%)	25 (16,7%)	4 (3,3%)	42,78 (+20,32)
Consideración individual	18 (13,3%)	56 (36,7%)	56 (36,7%)	15 (10,0%)	4 (3,3%)	40,14 (+19,59)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3:  
Descriptivos de la variable Desempeño Docente

	Muy indiferente	Indiferente	Ocasional	Comprometido	Muy comprometido	Media
<b>Desempeño Docente</b>	0 (0,0%)	11 (6,7%)	75 (50,0%)	45 (30,0%)	18 (13,3%)	59,49 (±14,38)
Desempeño ético - moral	0 (0,0%)	11 (6,7%)	48 (33,3%)	60 (40,0%)	30 (20,0%)	64,35 (±15,82)
Desempeño con los estudiantes	0 (0,0%)	15 (10,0%)	86 (56,7%)	30 (20,0%)	18 (13,3%)	59,35 (±15,29)
Desempeño social	0 (0,0%)	11 (6,7%)	80 (53,3%)	40 (26,7%)	18 (13,3%)	58,59 (±15,70)
Desempeño institucional	4 (3,3%)	35 (23,3%)	53 (33,3%)	39 (26,7%)	18 (13,3%)	55,65 (±17,32)

Fuente: Elaboración propia.

La prueba estadística utilizada para determinar la relación entre la variable *Desempeño docente* y *Percepción del liderazgo transformacional* y sus componentes, fue la prueba estadística Correlación bivariada de Pearson.

La prueba de correlación de Pearson fue elegida por su pertinencia, luego de encontrar que ambas variables poseen distribuciones normales (K.S. ( $p > 0,5$ )). Entre la variable *Percepción del liderazgo transformacional* y el *Desempeño docente*, existe un coeficiente de correlación de 0,468 ( $p < 0,05$ ). De manera similar, los componentes de la *Percepción del liderazgo transformacional* con *Desempeño docente* obtuvieron coeficientes de correlación entre 0,402 y 0,449 ( $p < 0,05$ ); por lo anterior, se puede afirmar con evidencia estadística que existe una relación significativa entre los componentes analizados, con un tamaño del efecto moderado.

Tabla 4:  
Coeficientes de correlación

	Y. Desempeño docente
X. Liderazgo transformacional	0,468**
X1. Influencia en el docente	0,449**
X2. Motivación/Inspiración	0,446**
X3. Estimulación intelectual	0,442**
X4. Consideración individual	0,402**

\*\*La correlación es significativa al nivel 0.05 ( $p < 0,05$ ).

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

Los resultados guardan relación con algunas investigaciones nacionales e internacionales. Así, por ejemplo, Gonzales (2011) en su estudio permitió determinar la percepción de las cinco

características del liderazgo transformacional en los docentes y como estos influyen de manera significativa en el compromiso que pueda tener el docente, tanto para las estudiantes como para la institución; en esta investigación se pueden identificar actitudes como la confianza y habilidades sociales que permiten la inserción de nuevos docentes a la institución, actitudes que guardan relación con el desempeño del docente que es materia del presente estudio.

En esta misma línea de acción, los hallazgos de Calle (2008) coinciden con los encontrados en el presente trabajo de investigación en cuanto al grado de relación entre el liderazgo transformacional y la gestión institucional de los directores teniendo una visión de futuro definido pudiendo lograr formar futuros líderes en el campo de la gestión. Por su parte, Martínez (2007), en su estudio sobre el liderazgo transformacional en la gestión educativa de una institución educativa pública identifica las características de liderazgo transformacional y manifiesta el grado de influencia que tiene este con el equipo de docentes. Dichos resultados concuerdan con el presente trabajo de investigación sobre el grado de influencia de una variable con la otra.

Entre las investigaciones internacionales, es importante recalcar el estudio de Mendoza (2009), quien al investigar el liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia de las empresas, concluye que un buen liderazgo transformacional tiene como efecto un buen clima organizacional. En relación al presente estudio, demuestra que es importante que se dé esta dinámica interrelacional entre los directivos y el equipo docente para el logro de los objetivos.

Torres (2010) al estudiar la influencia del liderazgo transformacional, transaccional, no liderazgo y variables de resultado de directivos, halló relaciones significativas sobre las características de liderazgo transformacional en los directivos y el grado de satisfacción organizacional de su personal docente y administrativo; siendo importante la identificación de ciertas características de liderazgo transformacional en cualquier persona que aspire a un cargo directivo; ya que este impacta en el personal a su cargo. Martins (2009), al estudiar el liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados, aporta un enfoque multidimensional con mayor énfasis en el impacto afectivo, siendo un factor fundamental la antigüedad laboral; una de las dimensiones en el compromiso organizacional y que, a la vez, ilustra como el impacto emocional del docente repercute en el compromiso institucional.

## Conclusiones

Existe una relación significativa entre la variable *Desempeño docente y Percepción del liderazgo transformacional* en cinco instituciones educativas privadas de Lima.

Así mismo, existe una relación significativa entre el *Desempeño docente* y los componentes de la variable *Percepción del liderazgo transformacional* en cinco instituciones educativas privadas de Lima.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido- Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Bass, B.M., y Avolio, C. (2009). *Manual de liderazgo: Teoría, investigaciones y aplicaciones gerenciales* New York: Free Press.
- Bayona, C. (2013). *Compromiso Organizacional: Implicaciones para la gestión estratégica de los Recursos Humanos*.
- Bernal, J. (2001). *Liderar el cambio: el liderazgo transformacional*. *Anuario de educación*, 1-47.
- Calle (2008). *Liderazgo transformacional y la gestión institucional de los directores*. Tesis. Recuperado de: [repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/.../TM%20CE-Ge%20V35%202014.pdf?](http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/.../TM%20CE-Ge%20V35%202014.pdf?)
- Gonzales (2011). *Liderazgo transformacional en los docentes de una colegio de gestión cooperativa en la ciudad de Lima*. Tesis. Recuperado de: [tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4676](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4676).
- Leithwood, K. (1994). *Liderazgo para la reestructuración de las escuelas* *Revista de Educación*, 304.
- Martínez (2007). *El liderazgo transformacional en la gestión educativa de una institución educativa pública en el distrito de Santiago de Surco*. Tesis. Recuperado de: [tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4678](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4678).
- Martins (2009). *Liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados* Tesis. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/9540/17899/>.
- Mendoza (2009). *Liderazgo transformacional, dimensiones e impacto en la cultura organizacional y eficacia de las empresas*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/.../28141930\\_El\\_Liderazgo\\_Transformacional\\_Dimensi](https://www.researchgate.net/.../28141930_El_Liderazgo_Transformacional_Dimensi).
- Mera, A. (2014). *Liderazgo directivo; factores que determinan su estilo en la IEP Algarrobo. Chiclayo*. Tesis de Maestría, Universidad de Piura, Piura, Perú.
- Monroy Necati, C. (2012). *Relación entre los estilos de liderazgo transformacional y transaccional de los directores y el compromiso organizacional de profesores* Universidad de Gazi, Ankara, Turquía
- Torres (2010). *Liderazgo transformacional, transaccional, no liderazgo y variables de resultado de directivos* Tesis. Recuperado de: [cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/923/1/ruiz\\_cg.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/923/1/ruiz_cg.pdf).

## Programa de Segunda Especialidad en Gestión Escolar y Desarrollo del Liderazgo Pedagógico en Directores de la UGEL Huamanga

### Yáchaykunap lulayninkuna íshkay yáchayp utululaykunaáchu Wamanka UGELPA yáchachip Umankunawan atininkuna wiñachiáchu

*Rolando Alfredo Quispe Morales*

#### **Resumen**

El desarrollo de la investigación tuvo como objetivo conocer el nivel de influencia del programa de segunda especialidad en gestión escolar en el desarrollo del liderazgo pedagógico en directores de la Unidad de Gestión Educativa local de Huamanga. Corresponde al tipo descriptivo y diseño explicativo. La muestra está constituida por 130 docentes, asimismo se utilizó como instrumento el cuestionario, por otro lado, se hizo uso del estadígrafo chi cuadrada para el tratamiento estadístico correspondiente. Los resultados obtenidos permiten concluir que el programa de segunda especialidad en gestión escolar influye significativamente en el desarrollo del liderazgo pedagógico en directores de las instituciones educativas investigadas. ( $P= 0,000 < 0,05$ )

#### **Palabras clave:**

Segunda especialidad; gestión escolar; liderazgo pedagógico.

#### **Lisichikuu limaykuna:**

Íshkay yáchapakuy, yáchachiy lulay, yáchachiy lulachiy.

Recibido: 18 de septiembre de 2018

Aceptado: 04 de noviembre de 2018

\*Filiación: Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.

#### **Datos del autor**

Rolando Alfredo Quispe Morales. Peruano. Docente del área de Investigación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Magister en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Correo: roalquimo@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3140-8968>

# Program of Second Specialty in School Management and Development of Pedagogical Leadership in Directors of the UGEL Huamanga

## **Abstract**

The development of the research had aim to determine the level of influence of the program of second specialty in school management in the development of pedagogical leadership in directors of the local Educational Management Unit of Huamanga. Corresponds to the descriptive type and explanatory design. The sample consists of 130 teachers, the questionnaire was used as an instrument; on the other hand, it was used the chi-square statistician for the corresponding statistical treatment. The results obtained allow us to conclude that program the second specialty in school management significantly influences the development of pedagogical leadership in directors of the educational institutions under investigation. ( $P = 0.000 < 0.05$ )

## **Keywords**

Second specialty; School Management; pedagogical leadership

# Programa de Segunda Especialização em Gestão Escolar e Desenvolvimento de Liderança Pedagógica em Diretores da UGEL Huamanga

## **Resumo**

O desenvolvimento da pesquisa teve como objetivo conhecer o nível de influência do programa de segunda especialização em gestão escolar no desenvolvimento de liderança pedagógica em diretores da Unidade de Gestão Educacional (UGEL) local de Huamanga. A pesquisa corresponde ao tipo descritivo e ao desenho explicativo. A amostra foi composta por 130 professores, foi utilizado como instrumento o questionário; por outro lado, o teste do qui-quadrado foi utilizado para o tratamento estatístico correspondente. Os resultados obtidos permitem concluir que o programa de segunda especialização em gestão escolar influenciou significativamente o desenvolvimento da liderança pedagógica em diretores das instituições de ensino sob investigação. ( $P = 0,000 < 0,05$ )

## **Palavras-chave:**

Segunda especialização; gestão escolar; liderança pedagógica.

# Introducción

El director es un elemento fundamental en la marcha de una institución educativa. En esa medida el logro de las metas institucionales trazadas está supeditadas a la capacidad de organizar, conducir y movilizar a sus integrantes. Al respecto, Bolívar (1997) precisa que el liderazgo directivo se constituye en el segundo factor de gran importancia que tiene que ver con la calidad de los aprendizajes, luego del nivel de la calidad docente, responsabilidad que adquiere mayor relevancia en instituciones educativas vulnerables. En contraposición a estos resultados, muchas investigaciones realizadas concluyen que los estudiantes que provienen de instituciones educativas con equipos directivos de alto nivel logran los mejores niveles de aprendizaje.

Visto así, y ubicándonos en este contexto adquiere trascendencia fundamental la labor de los directivos en las instituciones educativas, quienes en muchos de los casos no cumplen esta función respondiendo a la real exigencia esperada, puesto que limitan su función a una labor meramente administrativa, como el control de asistencia y puntualidad de los docentes, gestiones administrativas ante las instancias correspondientes, supervisión de docentes, control de carpeta pedagógica, entre otros.

Asimismo, en el diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación (2014) precisa la existencia de diversos factores que dificultan el aprendizaje de los estudiantes, entre ellas menciona la ausencia de liderazgo pedagógico del director, limitada capacidad para seleccionar elementos indispensables que permitan generar un clima óptimo para el aprendizaje, problemas en la organización de espacios para la participación de los padres y madres de familia, carencia de capacidad que les permita sistematizar la programación del año escolar contextualizada a la situación geográfica, social, productiva de su entorno, dificultades en la gestión de recursos que permita la mejora de la institución educativa, limitaciones en la gestión de materiales educativos y su utilidad pertinente que posibilite la generación de aprendizaje en los estudiantes, exigua formación o capacitación continua de los directivos de la institución educativa.

En este marco de hechos, en coherencia con las políticas establecidas respecto a la modernización y fortalecimiento de la gestión educativa el Ministerio de Educación (2015) establece:

La ejecución del Programa Nacional de Formación y Capacitación para directores y subdirectores, que prevé en su segunda etapa la especialización en gestión escolar con liderazgo pedagógico. Se organiza en el marco de la implementación de la Ley de Reforma Magisterial y se organiza en consonancia con el “Marco de Buen Desempeño del Directivo” aprobado por el Ministerio de Educación (RSG-304-2014) que señala los desempeños sobre los cuales los directivos de instituciones públicas deben ser formados y evaluados. (p.1)

Como podemos observar, el conjunto de limitaciones expuestas son las que sirven de sustento para que el Ministerio de Educación, a través de diversas instituciones de educación superior desarrollen un programa de estudios conducentes a la mejora de la gestión escolar en las instituciones educativas de nuestro país; precisamente, es esta situación la que permite desarrollar la presente investigación con la finalidad de conocer el nivel de influencia de la aplicación del programa de especialización en gestión escolar y cómo esta influye en el liderazgo pedagógico de los directivos; para ello se formuló el problema general ¿De qué manera influye el programa de segunda especialidad en gestión escolar en el desarrollo del liderazgo pedagógico en directores de la Unidad de Gestión Educativa local de Huamanga?

Los resultados obtenidos con el desarrollo de la investigación contribuirán de manera significativa a tomar las decisiones pertinentes a las autoridades correspondientes, asimismo, se constituirán en referentes para el desarrollo de futuras investigaciones en problemas de esta naturaleza.

## Materiales y métodos

La investigación desarrollada se ubica dentro del tipo descriptivo, con mucho acierto Bernal, (2006) sostiene que las investigaciones descriptivas se caracterizan por presentar los hechos o fenómenos tal como se presentan en la realidad, no se manipulan variables con la finalidad de generar cambios. Asimismo, el diseño utilizado es el explicativo, al respecto Quispe (2012), precisa que este diseño busca explicar un hecho a partir de las causas que las generan. En este caso, el hecho es el liderazgo pedagógico que se viene ejerciendo en las instituciones educativas y se trata de determinar si el diplomado y la segunda especialidad en gestión escolar influyeron o no en la adopción de esta postura, es decir el liderazgo pedagógico. Por otro lado, la población está conformada por 195 docentes correspondientes al ámbito de la Unidad de Gestión Educativa Local de Huamanga, de la que se extrajo una muestra constituida por 130 maestros, utilizando la técnica muestral probabilística. Asimismo, en este proceso se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario. Por otro lado, para la prueba de hipótesis se utilizó el estadígrafo Chi cuadrado: Prueba de Bondad de Ajuste, debido a que los valores que se asumen en los instrumentos son de escalas categóricas.

## Resultados y discusión

Tabla 01

*Percepción de docentes sobre establecimiento de metas y expectativas en directores de la Unidad de Gestión Educativa local de Huamanga.*

VALORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NO	38	29,2
SÍ	92	70,8
TOTAL	130	100,0

Los resultados presentados en la tabla 01, nos permite observar que del 100% (130) de docentes encuestados, el porcentaje mayoritario que equivale al 70,8% (92) de docentes expresan que sí se establecen metas y expectativas a nivel institucional, por otro lado, solo un 29,2 % (38) de docentes expresan que no se establecen metas y expectativas a nivel institucional. Resultado que permite inferir que el programa de segunda especialidad en gestión escolar influye significativamente en el establecimiento de metas y expectativas en directores de la Unidad de Gestión Educativa local de Huamanga.

Tabla 02  
*Percepción de docentes sobre obtención y asignación de recursos de manera estratégica en directores*

VALORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NO	31	23,8
SÍ	99	76,2
TOTAL	130	100,0

De acuerdo a los valores presentados en la tabla 02, observamos que del 100% (130) de profesionales encuestados, el porcentaje mayoritario que equivale al 76,2% (99) de maestros expresan que sí se obtienen y asignan los recursos de manera estratégica a nivel institucional; por otro lado, solo un 23,8 % (31) de docentes expresan que no se obtienen y asignan los recursos de manera estratégica a nivel institucional. Estos resultados permiten concluir que el programa desarrollado influye significativamente en la obtención y asignación de los recursos de manera estratégica en directores de las instituciones educativas de Huamanga.

Tabla 03  
*Percepción de docentes sobre planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo en directores.*

VALORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NO	35	26,9
SÍ	95	73,1
TOTAL	130	100,0

Los datos mostrados en la tabla 03, permite visualizar que del 100% (130) de maestros encuestados, el porcentaje mayoritario que equivale al 73,1% (95) de docentes expresan que sí se planifica, coordina y evalúa la enseñanza y el currículo a nivel institucional; por otro lado, solo un 26,9 % (35) de profesionales expresan que no se planifica, coordina y evalúa la enseñanza y el currículo a nivel institucional. En base a estos resultados podemos deducir que el programa aplicado influye significativamente en planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo a nivel institucional en directores de las instituciones educativas de Huamanga.

Tabla 04  
*Percepción de docentes sobre promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional en directores.*

VALORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NO	32	24,6
SÍ	98	75,4
TOTAL	130	100,0

En la tabla 04, visualizamos que del 100% (130) de educadores encuestados, el número mayor de maestros equivalente al 75,4% (98) expresan que sí existe la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional a nivel institucional; por otro lado, solo un 24,6 % (32) de profesionales expresan que no existe la promoción y participación en el aprendizaje

y desarrollo profesional a nivel institucional. A partir de estos datos obtenidos podemos deducir que el programa desarrollado influye significativamente en la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional en directores de las instituciones educativas de Huamanga.

Tabla N° 05

*percepción de docentes sobre aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo en directores.*

VALORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NO	29	22,3
SÍ	101	77,7
TOTAL	130	100,0

La presentación de la tabla 05, posibilita observar que del 100% (130) de maestros encuestados, el número mayoritario que equivale al 77,7% (101) de docentes expresan que sí se asegura un entorno ordenado y de apoyo a nivel institucional; por otro lado, solo un 22,3% (29) de profesionales expresan que no se asegura un entorno ordenado y de apoyo a nivel institucional. Estos valores permiten concluir que el programa aplicado influye significativamente en el aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo a nivel institucional en directores de las instituciones educativas de Huamanga.

Tabla N° 06

*Percepción de docentes sobre liderazgo pedagógico en directores de la Unidad de Gestión Educativa local de Huamanga.*

VALORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NO	24	18,5
SÍ	106	81,5
TOTAL	130	100,0

De acuerdo a los valores que se muestran en la tabla 06, podemos visualizar que del 100% (130) de docentes encuestados, el número mayoritario equivalente al 81,5% (106) de profesionales expresan que sí existe un liderazgo pedagógico a nivel institucional; por otro lado, solo un 18,5% (24) de maestros consideran que no existe un liderazgo pedagógico a nivel institucional. Teniendo en cuenta estos valores hallados podemos deducir que el programa de segunda especialidad en gestión escolar influye significativamente en el liderazgo pedagógico en directores de la Unidad de Gestión Educativa local de Huamanga.

Tabla 7

*Prueba de hipótesis de las variables programa de segunda especialidad en gestión escolar y el desarrollo del liderazgo pedagógico en directores*

	LIDERAZGO
Chi-cuadrado	51,723 <sup>a</sup>
G1	1
Sig. Asintótica	,000

El resultado obtenido mediante la prueba estadística Chi cuadrado: Prueba de Bondad de Ajuste, permite observar que el valor de  $p$  (nivel de significancia) es 0,000, valor que se encuentra por debajo de 0,05. En consecuencia, se acepta la hipótesis alterna y se concluye que el programa de segunda especialidad en gestión escolar influye significativamente en el desarrollo del liderazgo pedagógico en directores de la Unidad de Gestión Educativa local de Huamanga.

## Discusión de resultados

En el trabajo de investigación que se presenta, se asume las ideas postuladas por Leithwood, (2009) quien considera que el liderazgo pedagógico, viene a ser el papel que asume una persona para influenciar y movilizar a los demás con la finalidad de alcanzar los objetivos trazados a nivel de la institución educativa. Este ideal se verá plasmado en la capacidad mostrada por las instituciones educativas al lograr los aprendizajes esperados en sus estudiantes de manera integral y sin exclusión alguna.

Los resultados hallados respecto a la hipótesis general, como producto de la investigación, permite concluir que el programa de segunda especialidad en gestión escolar influye significativamente en el desarrollo del liderazgo pedagógico en directores de la Unidad de Gestión Educativa local de Huamanga. Estos valores obtenidos son corroborados con los datos presentados en la tabla 06, en el que se puede observar que del 100% (130) de docentes encuestados, el porcentaje mayoritario que equivale al 81,5% (106) de maestros expresan que sí existe un liderazgo pedagógico a nivel institucional; por otro lado, solo un 18,5% (24) de encuestados expresan que no existe un liderazgo pedagógico a nivel institucional. Resultado que permite inferir que el programa aplicado influye significativamente en el liderazgo pedagógico en directores de las instituciones educativas de Huamanga. Asimismo, se precisa que estos hallazgos se ven respaldado por Anderson, (2010) quien manifiesta que la función que cumple el liderazgo pedagógico en las instituciones educativas es de gran responsabilidad, puesto que genera grandes cambios en la labor docente, en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y en el impacto sobre el logro de aprendizajes.

Asimismo, los resultados obtenidos sobre las hipótesis específicas permiten concluir que el programa desarrollado influye significativamente en el establecimiento de metas y expectativas, en la obtención y asignación de recursos de manera estratégica, en la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo, en la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado, en asegurar un entorno ordenado y de apoyo en directores de la Unidad de Gestión Educativa local de Huamanga.

Estos hallazgos se ven respaldados con los datos presentados en la tabla 01, 02, 03, 04 y 05, en el que se visualiza que el número mayoritario de docentes expresan que a nivel institucional sí se establecen metas y expectativas; se obtienen y asignan recursos de manera estratégica, se planifica, coordina y evalúa la enseñanza y el currículo; si existe la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado y se asegura un entorno ordenado y de apoyo a nivel institucional. Resultado que permite deducir que el programa de segunda especialidad en gestión escolar influye significativamente en las dimensiones de la variable liderazgo pedagógico en directores de las instituciones educativas investigadas.

En consecuencia, a la luz de los resultados obtenidos se puede precisar que los directivos de las instituciones educativas investigadas se encuentran enmarcadas dentro de la nueva

tendencia sostenida por el MINEDUC (2005) cuando puntualiza que el líder pedagógico, es aquel que centra su labor educativa en establecer pautas, evalúa el logro de metas institucionales trazados e implementa la planificación de los programas y las estrategias para su concreción. Dicho de otro modo, el líder de nuevo tipo es el que orienta, organiza y observa la labor técnico-pedagógico, a la vez que vela por la formación continua de los maestros.

En suma, los resultados hallados como producto de la investigación confirman que el Programa de Segunda Especialidad en Gestión Escolar es pertinente y adecuado que influye de manera positiva en el desarrollo del liderazgo pedagógico en directores de la UGEL Huamanga.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos mediante la prueba estadística Chi cuadrado permiten concluir que el programa de segunda especialidad en gestión escolar influye significativamente en el desarrollo del liderazgo pedagógico en directores de la Unidad de Gestión Educativa local de Huamanga. ( $P= 0,000 < 0,05$ )

De acuerdo a los resultados obtenidos mediante la prueba estadística Chi cuadrado se concluye que el programa de segunda especialidad en gestión escolar influye significativamente en el establecimiento de metas y expectativas en directores de la Unidad de Gestión Educativa local de Huamanga. ( $P= 0,000 < 0,05$ )

Los valores hallados mediante la prueba estadística Chi cuadrado permiten concluir que el programa de segunda especialidad en gestión escolar influye significativamente en la obtención y asignación de recursos de manera estratégica en directores de la Unidad de Gestión Educativa local de Huamanga. ( $P= 0,000 < 0,05$ )

Los resultados obtenidos mediante la prueba estadística Chi cuadrado permiten concluir que el programa de segunda especialidad en gestión escolar influye significativamente en la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo en directores de la Unidad de Gestión Educativa local de Huamanga. ( $P= 0,000 < 0,05$ )

De acuerdo a los datos obtenidos mediante la prueba estadística Chi cuadrado el programa de segunda especialidad en gestión escolar influye significativamente en la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado en directores de la Unidad de Gestión Educativa local de Huamanga. ( $P= 0,000 < 0,05$ )

Los valores obtenidos mediante la prueba estadística Chi cuadrado permite concluir que el programa de segunda especialidad en gestión escolar influye significativamente en asegurar un entorno ordenado y de apoyo en directores de la Unidad de Gestión Educativa local de Huamanga. ( $P= 0,000 < 0,05$ )

## Referencias bibliográficas

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34- 52.
- Bernal, C. (2006) *Metodología de la investigación*. Edit. Pearson, México.
- Bolívar, A. (1997) *Liderazgo, mejora y centros educativos*. En Medina, A. (ed.) El liderazgo en educación. (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Leithwood, K. (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Fundación Chile.
- Ministerio de Educación del Perú (2015) *Plan de segunda especialidad*. Lima Perú . Recuperado 12 de mayo de 2016 de [http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/pdf/anexos\\_a\\_los\\_terminos\\_de\\_referencia\\_de\\_las\\_entidades\\_formadoras.pdf](http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/pdf/anexos_a_los_terminos_de_referencia_de_las_entidades_formadoras.pdf)
- Ministerio de Educación del Perú (2014) *Los términos de referencia de las entidades formadoras*. Recuperado el 26 de julio de 2016 de [http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/pdf/anexos\\_a\\_los\\_terminos\\_de\\_referencia\\_de\\_las\\_entidades\\_formadoras.pdf](http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/pdf/anexos_a_los_terminos_de_referencia_de_las_entidades_formadoras.pdf)
- MINEDUC (Ministerio de Educación) (2005). *Marco para la buena dirección*. Santiago, Chile. Recuperado el 13 de junio de 2017 de <https://www.ayudameduc.cl/ficha/marco-para-la-buena-direccion-y-iderazgo-escolar>
- Quispe, R.A. (2012) *Metodología de la investigación pedagógica*. Edit. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho.

# Lo cotidiano en las pinturas

*Ana María Terrazos*

# Comentario sobre lo cotidiano en las pinturas de Ana María Terrazos

*Michelle Pereira Hernández\**

Ana María Terrazos, toma del cotidiano lo que le parece coincidente con su visión del acto artístico. Con gran destreza, describe escenas típicas del día a día. Sus cuadros son festivos y coloridos, como lo son las situaciones que describe: paisajes, ventas, mercados y bailes. Sus pinturas nos cautivan y sorprenden, como si se tratase de un componente fortuito. La alegría está presente en el relato visual de toda su obra.

Para la artista, las escenas costumbristas pueden estar repletas de aspectos complejos, ajenos y propios; no obstante, nos las presenta en su sencillez. En ello radica el momento justo que Ana María Terrazos quiere que entendamos y conozcamos. En el conjunto de piezas que forman parte del trabajo de la artista, ella nos evidencia que sabe distinguir lo cotidiano de los suyos para enriquecer nuestra visión humana en el reconocimiento de quien podría, por otro artista, presentársenos como un otro ajeno y distante.

\* Filiación: Museo Jumex.

## **Datos de la autora**

Michelle Pereira Hernández. Mexicana, Curadora de arte. Maestra y Doctora en Letras Modernas por la Universidad Iberoamericana.

## Pautas para la presentación de artículos y reseñas

1. *Horizonte de la ciencia* recibe artículos, ensayos y reseñas inéditas, originales y escritos en español o portugués. El contenido del texto es de entera responsabilidad del autor. Esta revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global del conocimiento. Se permite la reproducción total o parcial de los trabajos siempre y cuando se explicita la fuente.
2. Las colaboraciones serán aceptadas gratuitamente. La recepción del artículo o reseña no garantiza su publicación. Estos son sometidos a una evaluación de parte de académicos externos, manteniéndose el anonimato entre autores y dictaminadores. Los artículos son evaluados primero por Director, con el apoyo de la Asistente de Redacción, es de carácter estrictamente formal y se valora si el texto sigue las normas editoriales y de presentación de originales. Luego con el apoyo de los Miembros de la Comisión Científica, se decide si el artículo se adecua o no a los objetivos de *Horizonte de la Ciencia*. Los editores nos reservamos el derecho de realizar los ajustes de estilo convenientes. Una vez que el artículo sea aceptado para su publicación el autor debe firmar una autorización a la Universidad Nacional del Centro del Perú para la cesión de sus derechos para su edición postprint, bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (BY-NC).
3. Con el objetivo de fomentar el diálogo académico entre el autor y los lectores, el autor del texto debe proporcionar, en la página web de la revista, una dirección electrónica válida y un microcurrículo que especifique su nacionalidad, filiación institucional, grados académicos y código de identificación ORCID.
4. En la primera página del artículo debe aparecer el título en inglés y en español o portugués, un resumen que no supere las 100 palabras y una lista de un máximo de cinco palabras clave en los idiomas señalados.
5. El texto debe ser redactado en procesador de textos Word a doble espacio y sin espacios adicionales entre párrafos, justificado; con un tipo de fuente de 12 puntos. Todos los márgenes tienen 2,5 cm.
6. La extensión de los artículos debe ser de entre 12 y 20 páginas de papel tamaño A4. La extensión de las reseñas y entrevistas no debe superar las 4 cuartillas.
7. Las notas al pie deben ir a espacio simple y con un tipo de fuente de 10 puntos. No serán de carácter bibliográfico, sino de comentario o ampliación.
8. El uso de itálicas o cursivas es exclusivamente para títulos de obras (libros, películas, artículos, etc.), para expresiones o citas en lengua extranjera y para resaltar fragmentos de frases o palabras. Para enfatizar éstas últimas en una cita es necesario incluir la expresión “énfasis nuestro” o “énfasis del autor” en el caso que el énfasis haya sido realizado por el mismo autor citado.
9. Las negritas sólo se usan para títulos y subtítulos del artículo.
10. El uso total de mayúsculas sólo es posible para el título principal del artículo.
11. Las subdivisiones o subtítulos del artículo deben usar la numeración arábiga.
12. Las ilustraciones, cuadros, figuras y gráficos deben estar en alta definición pudiendo estar en color o a blanco y negro.

13. Si el autor lo cree necesario podrá anexar documentos y archivos que tengan relación directa con el contenido del texto.
14. Dentro del cuerpo de texto las citas literales de hasta cuatro líneas deben de ir entre comillas. Las citas que sobrepasen las cuatro líneas deben comenzar en una nueva entrada justificada y con espacio simple entrelíneas. El texto debe estar con sangría total a la izquierda de 1,25 cm. La revista emplea el sistema APA de referencias o citas parentéticas, sean estos literales o textuales (entre comillas) o parafraseados.
15. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se colocará entre paréntesis el apellido del autor, el año y la página:  
Las reseñas de libros y eventos académicos registrarán todos los datos bibliográficos:  
Huamán Huayta, Ludencino. (2013) *Currículo Regional Junín*. Huancayo: UNCP.

(Lazo, 2001 p. 30)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto, 2002 pp. 41-2)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto y Moya, 2006 pp. 195-7)

(Kernis, Cornell, Sun, Berry, y Harlow, 1993) (Kernis et al., 1993)

En la investigación desarrollada por Kernis (1981 a)...

16. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo, bajo el título de “Referencias bibliográficas”. Deberá aparecer en orden alfabético, empleando sangría francesa, en los siguientes formatos.

Libro: Autor. (año) *Título en cursivas*. Ciudad: Editorial.

Huamán, L. (2013) *Currículo Regional Junín*. Huancayo, UNCP.

Capítulo de libro: Autor. (año) Título del capítulo. Autor del libro (si es diferente al del capítulo o parte del libro) *Título del libro* (cursivas). Ciudad: Editorial. páginas.

Cueto, M. (2013) Prólogo: Alfonso Quiroz Norris (1956-2013), el historiador incansable.

Quiroz, A. *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima. Instituto de Estudios Peruanos. 5-25.

Artículo: Autor. (año) Título del artículo. *Nombre de la revista* (cursivas) volumen y/o número en arábigos. páginas.

Weisz Carrington, G. (s.f.) Acústica animada. *Máscara, Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología* 7-8. 98-104.

Web: Autor. (año) Título del artículo. *Nombre del sitio* (cursivas). Fecha de publicación. Fecha de consulta (día-mes-año). URL completo.

Asante, M. (2009) Afrocentricity. *Asante.net*. Publicado el 13 de abril. (18-02- 2014)  
<http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>

# Termos gerais para submissão de trabalhos

1. *Horizonte de la Ciencia* receberá trabalhos inéditos, originais e escritos em espanhol e português, cabendo aos autores a inteira responsabilidade pelo texto enviado. A submissão de um trabalho a *Horizonte de la ciencia* implica que o mesmo não tenha sido publicado anteriormente e que não tenha sido enviado simultaneamente a outro periódico.
2. As colaborações serão aceitas a título gratuito e a revista submeterá os textos à leitura e à avaliação por parte de pares acadêmicos. Os trabalhos recebidos passam por filtros de avaliação: o *primeiro filtro*, realizado pelo Diretor com o apoio da Assistente de Redação, é de caráter estritamente formal e avalia se o texto segue as normas editoriais e de apresentação. O *segundo filtro*, realizado pela Comissão Cientista, decide se o artigo se adequa ou não ao escopo de *Horizonte de la Ciencia*. Finalmente o Diretor envia uma carta decisória o autor. A carta pode: i) aceitar o artigo para publicação, sem ou com alterações; ii) sugerir que o texto seja reapresentado para avaliação, sempre que feitas revisões substantivas; ou iii) negar a publicação. Depois que o autor tenha conhecimento da aceitação de seu artigo enviara a carta da autorização de publicação devidamente assinada para a edição postprint, sob a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (BY-NC).
3. Com o objetivo de fomentar o dialogo do autor com os leitores o autor do texto deve proporcionar na página web da revista, um endereço eletrônico certo e um microcurrículo que especifique sua nacionalidade, filiação institucional, graus acadêmicos e código da identificação ORCID.
4. O texto deverá ser precedido tanto de um titulo como de um resumo e palavras chave em inglês ademais do titulo e resumo em o idioma gerai do texto (português ou espanhol). O resumo no excederá a extensão de até 100 palavras e deverá conter apresentação concisa e global do trabalho. O máximo de palavras chave são cinco.
5. Todos os textos deveram estar escritos em processador Word, justificados, com a fonte Arial, corpo 12, duplo espaçamento entrelinhas e sem espaço entre os parágrafos. Todas as margens (superior, inferior, esquerda e direita) devem ter 2,5 cm.
6. Acerca da extensão: os artigos científicos devem ter no mínimo 12 e no máximo 20 páginas. As resenhas de livros ou eventos acadêmicos e as entrevistas não excederam as quatro páginas.
7. As notas de rodapé, quando necessárias, devem se restringir a comentários explicativos e devem aparecer no rodapé, em fonte do corpo 10, justificado. As notas não devem ser usadas para referências bibliográficas.
8. O uso de itálico deverá ser exclusivamente para títulos de obras (livros, filmes, artigos, etc.) e, no corpo do texto, para expressões ou citações em língua estrangeira e/ou para destacar expressões. Para enfatizar trechos da citação, é necessário, ao destacar o trecho, incluir a expressão: “grifo nosso” ou “grifo do autor” nos casos em que o destaque já faça parte da obra consultada.
9. O uso de negritas deverá ser exclusivamente para o título y subtítulos do artigo.
10. O uso de caixa alta é exclusivo para o título do artigo.
11. As secções do artigo deveram usar numeração arábica.
12. As Ilustrações, figuras e gráficos devem estar em alta definição e podem ser coloridas ou em preto e branco.
13. Caso o autor julgue necessário, poderá anexar documentos e/ou arquivos que tenham relação direta com o que for apresentado no texto.
14. As citações no corpo do texto deverão seguir as regras do estilo APA. As citações diretas de até quatro linhas deverão vir entre aspas no corpo do texto. A citação que ultrapassar

quatro linhas deverá começar em uma nova entrada justificada e com espaço simples entrelinhas. O texto deverá ter recuo de 1,25 cm à esquerda e não possuir tabulação de parágrafo na primeira linha.

15. Após cada citação (direta ou indireta), deverá vir a referência bibliográfica no formato: (Sobrenome do autor, data de publicação, número das páginas). As referências das resenhas e dos eventos acadêmicos são completas, como o modelo: Huamán Huayta, Ludencino. (2013) *Currículo Regional Junín*. Huancayo: UNCP.

(Lazo, 2001 p. 30)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto, 2002 pp. 41-2)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto y Moya, 2006 pp. 195-7)

(Kernis, Cornell, Sun, Berry, y Harlow, 1993)

(Kernis et al., 1993)

Pesquisa feita por Berndt (1981 a)...

...(citado por Smith, 2003 p. 102).

16. Ao final do artigo, todas as referências feitas ao longo do texto deverão constar na lista abaixo o título "Referências bibliográficas" organizada em ordem alfabética segundo o sobrenome do autor. A bibliografia não deve conter nenhuma obra que não tenha sido citada explicitamente no corpo do texto.

Huamán, L. (2013) *Currículo Regional Junín*, Huancayo, UNCP.

Cueto, M. (2013) Prólogo: Alfonso Quiroz Norris (1956-2013), el historiador incansable.

Quiroz, A. *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima. Instituto de Estudios Peruanos. 5-25.

Weisz Carrington, G. (s.f.) Acústica animada. *Máscara, Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología* 7-8. 98-104.

Asante, M. (2009) Afrocentricity. *Asante.net*. Publicado el 13 de abril. (18/02/2014) <http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>

## Convocatoria

La revista *Horizonte de la Ciencia* inicia su convocatoria para el 2019 - 2020. *Horizonte de la Ciencia* es una publicación impresa de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú cuyo objetivo es la difusión de ensayos y artículos originales en las áreas de humanidades, ciencias sociales y educación.

En esta oportunidad convoca a los autores e investigadores interesados en presentar los resultados de sus investigaciones y/o reflexiones en las áreas de la revista; sugiriendo que dichos estudios ofrezcan abordajes transdisciplinarios.

También se recibirán las siguientes contribuciones.

1. Reseñas de libros publicados en los últimos tres años.
2. Reseñas de eventos académicos (Congresos, coloquios, seminarios, etc.) desarrollados en los últimos 12 meses.
3. Entrevistas a reconocidos pedagogos latinoamericanos.

El plazo para el envío de los textos es el día **18 de septiembre de 2019**, los cuales serán evaluados por pares académicos y ulteriormente publicados en el mes de julio. Los artículos científicos que no aborden las temáticas de la revista no serán aceptados. Los textos deben ser subidos al portal de la revista: <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>

Consultas a los siguientes correos: [horizontedelaciencia@uncp.edu.pe](mailto:horizontedelaciencia@uncp.edu.pe) / [jyangali@uncp.edu.pe](mailto:jyangali@uncp.edu.pe)

## Chamada para artigos

A revista *Horizonte de la Ciencia* abre a chamada para o 2019 - 2020. O objetivo da revista é a difusão de artigos originais em as áreas das humanidades, das ciências sociais e da educação. *Horizonte de la Ciencia* e uma publicação impresa da Unidade de Pós-Graduação da Faculta de Educação da Universidad Nacional del Centro del Perú.

Nesse sentido, *Horizonte de la Ciencia* convida os autores e pesquisadores interessados a apresentar uma reflexão acerca das temáticas da revista, sugerindo que ditos estudos ofereçam abordagens transdisciplinares.

TAMBÉM RECEBEREMOS AS SEGUINTE CONTRIBUIÇÕES:

1. Resenhas de livros lançados nos últimos três anos.
2. Resenhas de eventos acadêmicos (Congressos, Colóquios, Seminários, etc.) realizados nos últimos 12 meses.
3. Entrevistas a reconhecidos pedagogos latino-americanos.

O prazo para envio de textos é o dia **18 de setembro de 2019**. Todos os textos serão analisados e avaliados por pares acadêmicos para possível publicação. Os artigos científicos que não estiverem de acordo com as temáticas não serão aceitos. Os textos devem ser carregados no portal da revista: <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>

Consultas aos seguintes e-mails: [horizontedelaciencia@uncp.edu.pe](mailto:horizontedelaciencia@uncp.edu.pe) / [jyangali@uncp.edu.pe](mailto:jyangali@uncp.edu.pe)

Atentamente/Atenciosamente,  
Los Editores/Os editores.

[www.uncp.edu.pe](http://www.uncp.edu.pe)  
[www.upgeducacion.com](http://www.upgeducacion.com)  
[www.educacionuncp.edu.pe](http://www.educacionuncp.edu.pe)

UPG - FACULTAD DE EDUCACIÓN

Ciudad Universitaria - Pabellón "B" Tercer Nivel (Ambiente 311)

Teléfono (064) 481069 Anexo 3249

<http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>



# HORIZONTE DE LA CIENCIA

