

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 7

No. 12

JULIO, 2017



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. Alberto Cerrón Lozano

DIRECTORIO DE LA UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTOR

Dr. Ludencino Huamán Huayta

COORDINADOR ACADÉMICO

Dr. Jorge Luis Yangali Vargas

COORDINADOR ADMINISTRATIVO

Mg. Oscar Cencia Crispín

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

Dong Hwan Kim, Seoul National University, Korea

Jorge Prado Zavala, Instituto de Educación Media Superior, México

Shirley Carolina Andrade Andrade, Universidad Internacional SEK, Ecuador

Lázaro Hilario Tuz Chi, Universidad de Oriente, Mérida, México.

Karina Mauro, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET / UBA - UNA), Argentina

Zenón 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

Ludencino Huamán Huayta, 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.

Moisés Córdova Márquez, Universidad Nacional de Educación, La Cantuta, Perú

Lucas Abelardo Palacios Liberato, Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Equipo de revisión, redacción

: **Alberto Chavarría Muñoz y Patricia Milagro Orihuela**

Equipo de traducción

: **Anibal Cárdenas Ayala, Juan Reymundo Vega e Iván Angues Bambarén**

Equipo de edición, diagramación, diseño y arte

: **Omar Manrique Marquez y Bladimiro Soto Medrano**

Proyecto de digitalización y revista electrónica

: **Rusel Hilario Daga Salazar**

Equipo de divulgación científica

: **Juan Jesús Güere Porras y Edinson Castellanos Felipe**

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@gmail.com

<http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>

Impreso en Grapex Perú S.R.L.

Domicilio: Jr. Ancash N° 159/ Telf. (064) 2124 92

Tiraje: 1000 ejemplares

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 catálogo del Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; Latindex. Asimismo, se encuentra en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Iresie) México, en las Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), México, y en el Repositorio de la Universidad de Rioja, Dialnet, España. Aparece en formato impreso en los meses de julio y diciembre de cada año. En la revista se difunden artículos científicos y de reflexión 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.

Leyenda de portada: Anónimo [1964] *Escena de la película "Jarawi" – interpretada por la actriz huancaína Zoila Zevallos de Villanueva y el actor cusqueño Teodoro Núñez, bajo la dirección y guión de Cesar Villanueva Dell' Agostini*, Fotograma sepia. Fotografía: Bogspot "Calígula en la Ciudad", tomado de la Página digital "Films About Tre Indigenous Peoples Of El Perú". (2009).

Las ilustraciones de este número así como sus leyendas al pie fueron escritas y recogidas por Hebner Cuadros Chávez. Corresponden a su Colección de Apuntes preliminares del trabajo de investigación sobre la Historia del Cine en Huancayo.

Indizado en:



Contenido

Editorial

Académicos en contacto

Jorge Luis Yangali Vargas

07

Investigación en Humanidades

Hacia una ontología de la materia tácita del verbo: Rafael Cadenas y los espacios del silencio en el lenguaje poético

Iván Méndez González

11

Contempl-Acción. Apuntes para una Teoría de la Recepción Teatral

Jorge Prado Zavala

31

Investigación en Ciencias Sociales

Presencia de paleopatologías en las representaciones mochica: Un estudio de la colección cerámica del Museo Larco

Denis E. Correa-Trigoso

43

Las movilizaciones sociales en el Perú desde la perspectiva del *framing*.

Carlos Ricardo Gonzales García

61

Exclusión social, económica y política de la mujer desde la perspectiva histórica. Estudio de caso en la región Junín

Nicanor Moya Rojas, Amador Vilcatoma Sánchez, Luis Alberto Baltazar Castañeda, Lidia Amparo Casallo Poma, Nelfa Cuéllar Escobar.

73

Las interferencias sociolingüísticas en los escolares peruanos

Fredy Morales Gutiérrez

87

Investigación en Educación

Influencia de la gestión de información sobre los niveles de aprendizajes de los docentes universitarios del doctorado en Ciencias de la Educación

Julio César Carhuaricra Meza

99

La axiomática

Fabio Contreras Oré

111

Centro integral de atención al adulto mayor y la calidad de vida

Yovana Luiza Alberto Bueno

123

Actitudes de conservación y su relación con el desarrollo de capacidades de los estudiantes de educación secundaria, sobre el ecosistema de la provincia de Huaytará de la región Huancavelica

Torbio Conce Canales

137

Bullying escolar y funcionalidad familiar en estudiantes de la ciudad de Huancayo

Eugenia Fabián Arias

147

El Pensamiento visual: una propuesta didáctica para pensar y crear 161
Nicole Puñez Lazo

Bienestar subjetivo, apego institucional y comportamientos
antisocial-antiambiental-proambiental en estudiantes de educación 179
Walter Cornejo Báez, Belén Pérez Camborda y Jesús Huamán Rojas

El desarrollo de la textualización en alumnos de primaria de la zona rural
de La Libertad en la perspectiva de los mapas de progreso 2012 – 2015 199
Ernesto Cruz Sánchez

Reseña

El darwinismo y la religión de Gabriel Andrade 217
Eloy León

Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía 223
Carlos Astete Barrenechea

Pautas para la presentación de ensayos, artículos y reseñas

Editorial

Académicos en contacto

Para nuestro medio es importante que quienes publiquen en él formen parte de una red de académicos con quienes compartir similares temas de preocupación. Es el caso de uno de nuestros articulistas, Fabio Contreras Oré, de quien en diciembre de 2015 publicamos: "El último teorema de Fermat-Wiles". Artículo que alcanzó la lectura de Andrea Ossicini, autor de un artículo sobre el mismo tema y que ahora lo compartimos en nuestro medio, agradeciendo la autorización del profesor Ossicini para hacerlo (trabajo que también puede hallarse en Internet pues es de acceso abierto). Asimismo reproducimos parte de la correspondencia entre ambos académicos. Pues de eso se trata al poner en circulación una revista científica: de poner idiomas en diálogo, intereses académicos que compartir, amistades que crear.

Dear Fabio Abraham Contreras Oré,

I read his article "El último teorema de Fermat-Wiles"; in Horizonte de la ciencia. Very interesting, so I send the following my work. It's in Italian, but it's not difficult to understand. Best regards.

Prof. Andrea OSSICINI.

Caro Prof. Andrea Ossicini.¹

Vi prego di accettare i miei migliori saluti. La ringrazio molto per le sue parole riguardo il mio articolo "Ultimo teorema di Fermat-Wiles." Anche con l'invio del lavoro, sto leggendo. Vorrei informarvi che nel luglio 2017 la rivista avrà una buona "xiomática" Accolgo con favore i tuoi commenti.

Cordiali saluti,

Fabio Contreras.

Jorge Luis Yangali Vargas
Director

1 La versión preimpresa y en inglés del presente artículo The Lost Proof of Fermat's Last Theorem, del Dr. Andrea Ossicini forma parte del Archivo de la Biblioteca de la Universidad de Cornell. Mayor información en el siguiente URL: <https://arxiv.org/pdf/1704.06335.pdf>



Horizonte de la Ciencia 7 (12) julio 2017 FE/UNCP. ISSN (Impreso): 2304-4330/ ISSN (En Línea): 2413-936X
Anónimo [1964] Escena de la película "Jarawi" – interpretada por la actriz huancaína Zoila Zevallos de Villanueva,
Fotograma B/n. Fotografía: *Revista Cultura y Pueblo*, N° 13 -14, año V, Lima, enero - junio, p. 28. (1969)

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN
HUMANIDADES



Horizonte de la Ciencia 7 (12) julio 2017 FE/UNCP. ISSN (Impreso): 2304-4330/ ISSN (En Línea): 2413-936X
Anónimo [Principios de la década de los 50] Augusto Rojas Hurtado – cineasta huancaíno – Director de la película “Acuarelas de feria” y de documentales como “Fantasmas de feria”, “Los mates burilados”, “Feria regional del centro” y “Huancayo su feria y su paisaje”, Retrato B/n. Fotografía: Colección familia Hurtado. (S/f). También en Gálvez, W. (2017). *Cines de Cuaderno. Cines y realizadores en un punto de la sierra central: Huancayo (1911-2016)*. Huancayo: Grapex Perú.

Hacia una ontología de la materia tácita del verbo: Rafael Cadenas y los espacios del silencio en el lenguaje poético

Kaakaman limayp yachasha kayninpi: Rafael Cadenas upallayp haakuninkuna tuki limaykaachu

*Iván Méndez González **

Resumen

El propósito de este trabajo es profundizar en la importancia que las poéticas del silencio tienen para dilucidar la escritura del poeta venezolano Rafael Cadenas. Para ello, realizamos un rastreo histórico del fundamento de esta perspectiva creadora, tomando en cuenta su relación con la mística y cómo ha impregnado las consideraciones teóricas y estéticas por parte de pensadores y poetas de lengua alemana. Al contemplar esta presencia del silencio en el lenguaje, consideraremos su relación con el espacio, postulando la idea de una materialidad tácita en tanto campo mostrativo del poema.

Palabras clave

Rafael Cadenas, silencio, lenguaje, espacio, materialidad tácita.

Shuukukuna limana:

Rafael Cadenas, upalla, limaaka, haaku, Yachasha kaaka.

Towards an ontology of the tacit matter of the verb: Rafael Cadenas and the spaces of silence in poetic language

Abstract

The purpose of this paper is to show the importance than the poetics of silence have to elucidate the work of Venezuelan poet Rafael Cadenas. From this approach, we research the history of this concept, into account its relations with the mystic poetry and how it has impregnated the theoretical and aesthetic considerations on the part of thinkers of German language. Because of this presence of silence in language, we consider the space is based on understanding how to unspeakable acts in the language of the poem forms a tacit materiality in showy ambit.

Keywords

Rafael Cadenas – Silence – Language – Space – Tacit Materiality

Para uma ontologia da matéria tácita do verbo: Rafael Cadenas e os espaços do silêncio na linguagem poética

Resumo

O propósito deste trabalho é aprofundar sobre a importância que as poéticas do silêncio têm para dilucidar a escritura do poeta venezolano Rafael Cadenas. Para isso, realizamos um rastreamento histórico do fundamento desta perspectiva criadora, tomando em conta sua relação com a mística e como tem impregnado as considerações teóricas e estéticas por parte de pensadores e poetas de língua alemã. Ao contemplar esta presença do silêncio na linguagem, consideraremos sua relação com o espaço, postulando a ideia de uma materialidade tácita enquanto campo mostrativo do poema.

Palavras-chave:

Rafael Cadenas, silêncio, linguagem, espaço, materialidade tácita

Recibido: 18 de marzo de 2016 / Aprobado: 05 de mayo de 2017.

* Español. Candidato a Doctor por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. El presente artículo corresponde al título de Maestro en Literatura Española e Hispanoamericana (2012-2013) por la Universidad de Salamanca. Correo: hexagonalsuma@hotmail.com

*A ella, a la noche,
lo sobrevolado de estrellas, lo sobrebañado de mar,
a ella lo logrado al silencio,
cuya sangre no cristalizó cuando el colmillo del veneno
traspasó las sílabas.*

A ella la palabra lograda al silencio.

Paul Celan.

Introducción

Existe algo que determina la poesía y se trata de lo que llamo el “sacrificio de la palabra”, aquello que acontece como lo tácito del lenguaje y persiste en su ser a la manera de un movimiento ambivalente entre lo oculto y lo revelado. Se trata, así pues, de esa parte de mudez del lenguaje que forma parte de la pragmática del discurso. El desafío del sentido, que es todo lenguaje poético, lo han sabido ver los místicos, y su actualización en la proposición con la que Ludwig Wittgenstein cierra el *Tractatus logico-philosophicus* ha permitido repensar esta incertidumbre ante el componente misterioso del lenguaje. Acerca de esa propuesta del filósofo austriaco, Alois M. Haas señala la frecuente malinterpretación de la proposición 7: “er muss diese Sätze überwinden, dann sieht er die Welt richtig. Wovon man nicht sprechen, darüber muss man schweigen”¹. Para Haas, en su libro *Viento de lo absoluto. ¿Existe una sabiduría mística de la posmodernidad?*, Wittgenstein no defiende que las cosas del mundo no puedan ser dichas con el lenguaje que empleamos en el proceso comunicativo, antes bien, el filósofo parece reconocer con esta frase la parte de asombro ante el misterio, pues le importa qué se manifiesta y no cómo ha de ser expresado el mundo a partir del lenguaje. Se ha de considerar, desde este planteamiento, que “el silencio no es ninguna inofensiva negativa a hablar, sino que es también un habla” (23). Aquí mismo completa Haas la problemática a la que se presta el investigador y el poeta ante lo que llama “la lógica de lo inefable”. Todo aquel que se interese por este tema “tendrá que ocuparse de la paradoja entendida como la forma de discurso de uso corriente en la mística de todas las épocas”.

En el caso de los poetas, tan próximos al sinsentido² -y definidos en su lenguaje por su proximidad a este límite entre el logos y la fantasmagoría de lo irracional-, existe una innegable pulsión por comunicar, pero se ha de tener en cuenta que en lo que se pretende mostrar y participar no siempre se admiten concesiones a la lógica ordinaria. A fin de cuentas, no podemos olvidar que estamos incitados a dotarnos de sentido, como defiende Maurice Merleau-Ponty en su *Fenomenología de la percepción*.

No obstante, considero que desde el punto de vista de Wittgenstein, al místico y al poeta contemporáneo le suele suceder lo mismo: transita a través del intermedio o intersticio. Ante la disyuntiva a la que obliga el fenómeno religioso, entre la iluminación (*Erklärung*) y la descripción (*Beschreibung*) de la experiencia poética o mística, la descripción es el único recurso que le resta a la conciencia del hombre. Al tratarse de lenguaje poético, situado en el margen

1 Cito del original, Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*. Esta proposición se puede traducir: “se deben dominar estas proposiciones, y luego se ve el mundo de forma correcta. De lo que no se puede hablar, se debe guardar silencio” [La traducción es mía].

2 Por ejemplo, sabemos que para Gilles Deleuze, en su *Lógica del sentido*, el estatuto de lo poético se define en la frontera de la significación.

intersticial (*Zwischenhalt*) de los significados rectos del lenguaje, la experiencia de vida transmutada en el mundo mítico de la poesía hace que lo “descrito” cobre un relieve enunciativo diverso, el cual se ubica próximo a la semántica habitual del lenguaje pero no al mismo nivel de aprehensión cognitiva. Lo místico es algo que, en Wittgenstein se define como aquello que no puede excluirse de la comprensión. Así, Isidoro Reguera afirma en su monográfico *Ludwig Wittgenstein*:

Hay que respetar en lo que vale ese ámbito que Wittgenstein llama místico. El signo tácito de ese respeto es el silencio. No se llega a lo más alto por garabatos lógicos o argucias racionales. En ese ámbito del valor no es posible el pensar lógico ni el lenguaje argumental: no es posible, simplemente, pensar, razonar o hablar. Ello impulsa a la crítica y desatención de los que creen hacerlo. (6o)

Por otro lado, “sólo donde hay lenguaje hay mundo” (58), afirmaba con rotundidad Martín Heidegger a lo largo de sus Interpretaciones sobre la poesía de Hölderlin. La palabra debe encontrarse con el mundo, al que vivifica y que es vivificada por él, para impugnar vacíos y silencios. Este recurso desemboca en una enmienda a la mudez de los objetos para lograr así un espacio para esa palabra inicial³ que nombrará al mundo de nuevo. El silencio, como ya advertía Walter Munsch al tratar el asunto en el capítulo “El silencio” (6o2-8) de su Historia trágica de la literatura, es algo que atraviesa la reflexión sobre las posibilidades poéticas del lenguaje, más allá de la construcción metafórica con la que se recubra.

Sin embargo, la palabra es frágil en su mostración de supuestas esencias, pues sitúa al hombre en esa suerte de ranura trágica desde la que el hombre contempla; en otras palabras, se produce una dialéctica entre lo abierto y lo cerrado del sentido poético que propicia la legibilidad del universo, a pesar de su complejidad icónica. El hombre y la palabra se sitúan en el abismo, no ya como una vuelta al Génesis, sino desde una actitud genésica, con la que el hombre siente su divinidad como ente que habla; esto es, su relación con la Naturaleza y su inefable posibilidad de lectura, pues aproxima la idea de la materia tácita de la palabra.

Todo poeta intenta usar el lenguaje para definir un modelo de mundo, e instigarlo de tal modo que haga acto de presencia. Martin Heidegger, en el conjunto de textos llamado Conceptos fundamentales que formaron parte del Curso del semestre de verano de 1941, en Friburgo, lo llamó Anwesen (124-35). Para el filósofo alemán, “con-cebir” al ser es pensar su fundamento (Grund), pero ese fundar es también asumir la posibilidad del fracaso, del abismo (Abgrund). Si se extrapola esto a una “dilucidación” de lo que habla en el poema, el llamado Poema único, del que participan los diversos poemas acontecidos de forma efectiva, permanecerá por necesidad en el ámbito de lo no dicho. Por este motivo, todo poema particular requiere de una clarificación, puesto que para Heidegger como se constata en “El habla del poema. Una dilucidación de la poesía de Georg Trakl” -ensayo recogido en el volumen De camino al habla-, “el diálogo entre pensamiento y poesía evoca la esencia del habla para que los mortales puedan aprender de nuevo a habitar en el habla” (36).

Así pues, se reconoce la derrota como punto de partida de todo lenguaje lírico, pues se trata de una ficción del habla trascendida a un nivel estético. Al hablar de trascendencia no se quiere defender un lenguaje adecuado por la teología negativa del espacio místico. Antes bien, lo que “asciende” a otro espacio de sentido es la propia significación del verbo, para decir

3 Sobre esta palabra iniciática que es la propia de la mítica del poeta reflexiona Hugo Mujica en *La palabra inicial. La mitología del poeta en la obra de Heidegger*.

al ser de otra forma: la poesía es el espacio de la posibilidad nunca conseguida del todo. Félix Duque, al hablar de Heidegger en su ensayo *En torno al humanismo. Heidegger, Gadamer, Sloterdijk*, subraya que la casa del ser hace posible al hombre y a las cosas con las que interactúa:

[D]ecir que el lenguaje es la casa del ser y que es el lenguaje del ser es decir una y la misma cosa, a saber: que el lenguaje deja ser al ser, al igual que las palabras dejan ser a las cosas. Pero este ‘dejar ser’ (lassen) es algo activo: por eso puede traducirse lassen igual de bien como ‘dejar’ o como ‘hacer que algo sea, en el sentido de posibilitar, de ‘hacerle sitio’, de permitir que surja (83-4).

Se sabe que el poeta y el místico deben permanecer a la escucha. Sólo un gesto basta al poeta, la palabra poética es un exhorto para lograr una predisposición al lugar del acontecer. Pero precisamente ahí persiste lo que calla el poeta, en la palabra tácita comienza toda la poesía del silencio, un deliberado no-decir que cobra vida en el cuerpo del poema, que es trasunto de una cierta visión de la realidad. Cuando esto ocurre, y sucede así en un poeta como Rafael Cadenas⁴, casi se puede palpar la materia del verbo. Me propongo aquí atender a la manifestación tácita del sentido en el lenguaje poético, a partir de una consideración del silencio desde una revisión de la poética del silencio que es entendida como una forma de comprender al hombre; es lo que he llamado ontología de lo tácito, que sirve para impugnar lo indecible de la experiencia vital desde la sed de sentido que embarga al hombre.

Para ello, me apoyaré en las reflexiones del poeta venezolano, sin olvidar su corpus poético. Así pues, he atendido a lo que el poeta ha dejado escrito en sus ensayos *En torno al lenguaje* (1985) y *Apuntes sobre San Juan de la Cruz y la mística* (1995), porque me interesa acompañar mi lectura con las ideas del Cadenas ensayista. El silencio ocupa un espacio en la poesía y Rafael Cadenas lo realiza como gesto de escritura, que se mantiene en la parte del enmudecer. Esto es lo que me propongo demostrar en estas páginas: una escritura ontológica desde la materia tácita del verbo.

I

Para comprender la poética del gesto tácito que pretendo defender con este trabajo, se ha de comenzar por un acercamiento a la poética del silencio. Tal aproximación no sirve para declarar una afiliación a esta idea del silencio como fundamento de cierta técnica poética. Antes bien, estimo que el silencio deberá ser considerado como un componente más de la retórica, según se ha encargado de decir Paolo Valesio, en *Ascoltare il silenzio. La retorica come teoria*. Y también Lisa Bloch de Behar, en *La retórica del silencio*. En este sentido se pronuncia también Bice Mortara Garavelli, quien en su *Manual de retórica*, especialmente en el capítulo “La retórica del silencio”, recoge ideas de Valesio y del ensayo de Chaim Perelman, *Le champ de l'argumentation*. Mortara Garavelli destaca la idea de que el silencio no es un límite tanto como un “desafío”:

La retórica ‘no verbal’ (que no se manifiesta en palabras) induce a la rettorica o rhetoric a teorizar sobre la alternativa, inherente a todo acto comunicativo, entre el decir y el no

⁴ Rafael Cadenas (1930) es un poeta venezolano nacido en Barquisimeto. Desde su primer libro publicado en 1946, *Cantos iniciales*, se mostró preocupado por la forma y el alcance significativo del lenguaje poético. Así se percibe en posteriores publicaciones como *Los cuadernos del destierro* (1960); *Falsas maniobras* (1966); *Intemperie* (1977); *Memorial* (1977); *Amante* (1983); *Gestiones* (1992); y *Sobre abierto* (2012). El interés por la expresión lingüística, así como la manera en la que el YO se relaciona con la realidad circundante, ha marcado sus aportaciones ensayísticas, donde ha defendido la necesidad de pensar el componente místico de toda escritura poética.

decir, y a reformular el análisis literario como una ‘una escucha de complejos textuales’. Es el proyecto de una hermenéutica del lenguaje poético, o, si se quiere, de una mitología de la condición primigenia de la comunicación. (362-3)

Es cosa bien sabida que la parte silenciosa de la poesía se entiende como una expresión, próxima a la mística, del lenguaje y los procesos del conocimiento. En la lengua española, uno de los ejemplos más relevantes de esta poética lo encontramos en José Ángel Valente⁵. En este poeta español, la mística -en especial, la de Miguel de Molinos- configura la espina dorsal de su obra lírica y ensayística. Valente consideraba que la mística asume la paradoja de ser una poesía que anhela expresar lo inefable, ya que el poeta ha de encontrar la forma de retornar a la lengua original (*Ur-sprache*), que explica las manifestaciones poéticas como formas de conocer al ser. Si el hombre se prefigura en relación con el mundo que lo define, la realidad anhela ser configurada a nivel epistemológico por el poeta en su tarea de dar nombre a las cosas, quien, como el místico, sabe que esa mostración no puede expresar del todo una realidad o una experiencia espiritual. Así pues, se subvierte o, en el mejor de los casos, trasciende el propio silencio por una pulsión de necesidad ontológica, como ha defendido Bernard P. Dauenhauer en su ensayo *Silence: The Phenomenon and its Ontological Significance*, puesto que se busca un espacio donde se refugie, en última instancia el sentido del habitar el ser-en-el-mundo a través de la poesía. Para llevar a efecto esta trascendencia, se requiere aceptar la parte callada del lenguaje, aquello que no aparece de forma clara en la significación cotidiana. Lo que conecta a la mística con las diferentes dilucidaciones de la poesía llámese no-teológica es lo siguiente: en ambos casos, nos situamos ante la intención de comprender al ser desde el habitar en el lenguaje. Como ha visto muy bien José Luis Molinuevo señalándolo en su obra *La ambigüedad de lo originario en Martin Heidegger*, esta clase de certeza es lo que para Heidegger relaciona la poesía de Hölderlin y la mística de Meister Eckhart (230). Además, la lengua poética en la tradición alemana resulta un bien y un peligro, pues es considerada una forma de multiplicar las formas de aparecer el ser-en-el-mundo (*so viel Sein, so viel Schein*): desde ese planteamiento, la palabra es develación y ocultamiento.

Por su parte, Aurora Egido ha destacado -y cito siquiera uno de sus muy documentados textos acerca de las humanidades en el Siglo de Oro español, “El silencio místico y San Juan de la Cruz”, recogido en el volumen colectivo. *Hermenéutica y mística: San Juan de la Cruz (161-195)*- que la retórica del silencio y la mística ocupan un lugar significativo en la reflexión humanística de la época áurea. La poesía tácita -como pretendo llamar a esa conjunción post-moderna entre el silencio y la expresión de los místicos- reconoce la necesidad de no permitir que nuestras experiencias se alejen de nosotros; es decir, la poesía sirve para que la vida no se exilie de nuestras frágiles formas de comunicación. Desde ese planteamiento, es posible comprender que en el silencio habitaba la expresión de lo Divino, cuya característica no era de suyo permanecer lejano a su criatura. Por este motivo, el Logos sacro habilitaba formas de ser percibido por el hombre. Todo poeta místico intentaba que ese misterio quedara si no revelado sí mostrado; la experiencia de vida aproxima al ser poco a poco al secreto de sí mismo, en medio de una intemperie de los signos.

En la actualidad, el hombre no se reconforta con la idea de un *Deus absconditus*, como antaño los místicos. Ahora el lenguaje poético procura que el ser habite en su “hogar”, y se

5 José Ángel Valente (1929-2000) se encuadra en una tradición, que atiende a lo místico de la poesía, al *secretum* del lenguaje, según se puede ver en su obra poética y ensayística. La tradición de sacralidad lírica en la que se inscribe Valente ha sido bien delimitada por Julián Jiménez Heffernan. *La Palabra Emplazada: Meditación y contemplación de Herbert a Valente*.

configura desde una sed de sentido a partir del verbo, que no puede ser ya el Verbo de la tradición teológica judeocristiana. Esta idea la ha subrayado a la perfección Rafael Cadenas en ese ensayo, *Apuntes sobre san Juan de la Cruz y la mística*:

Solemos hablar del misterio del universo sin incluirnos, como de cosa ajena, como si no formáramos parte de él, como si no le perteneciéramos. A estas alturas podríamos darnos cuenta de que ese misterio no constituye; de que somos misterio, de pies a cabeza; de que el misterio está en cada poro, cada célula, cada átomo que nos forma. El espacio más familiar, el espacio donde nos movemos, el espacio cotidiano, es el mismo de las estrellas (699).

Así pues, el silencio aguarda en el seno de toda forma significativa de comunicación lingüística, el mutismo espera en la palabra. No obstante, la intención del autor hace que no encontremos asidero más allá del texto. Asimismo, la voluntad del poeta define las pautas para trascender lo inefable para dar testimonio o, mejor, textimonio del misterio o de lo sagrado. La mística podría ser considerada como palabra salvada; la poesía es palabra que aguarda.

Dios se presenta como el Autor que se esconde tras las huellas gráficas y visuales de su doble Escritura⁶, pero que se enuncia para significar al hombre en su presencia-transparencia textual en la revelación que el Verbo declama. Este es el mismo proceder que caracteriza las poéticas del enmudecimiento, ya que la mística procura explorar la capacidad visual y sonora del lenguaje poético y, de esta manera, logra sitiar la palabra que pretende decir la experiencia del misterio. En ese sentido, se puede defender la idea de que la poesía mística se presenta como una exploración radical del límite verbal, que es el silencio.

Con esta opacidad epistémica se encuentran todos los procedimientos verbales; y de este inconveniente de la expresión verbal se hace eco la poesía, puesto que forma ya parte de su tradición. Encontramos en *Logofagias. Los trazos del silencio*, de Túa Blesa, que el silencio es considerado:

“un tópico de la escritura y, más en particular, de algunas de sus páginas, entre las que es forzado aludir a la mística, en donde se plantea una auténtica batalla con la incapacidad de la palabra para trasladar la experiencia absolutamente insólita” (13-4).

La poesía del silencio -o de misticismo profano- actúa de la misma forma que se conduce el místico ante una vivencia religiosa de tal intensidad. Al igual que haría un creyente, el poeta que anhela conocer el espacio silencioso del verbo, esa realidad misteriosa que queda por decir, traslada esa experiencia en la forma de un acontecimiento de la palabra. La poesía se presenta como una suerte de sagrada dicción mostrativa⁷ de sí misma: procura manifestar lo que queda siempre por decir, asumiendo una retórica del silencio. El decir místico o la palabra que devela la parte oculta de la realidad se muestra como algo susceptible de ser pensado. Toda experiencia sagrada es inevitable pulsión del decir, según acertara a señalar Michel de Certeau en su reconocido ensayo *La fábula mística* (siglos XVI-XVII), puesto que la paradoja

6 Esta idea remite a la metáfora del mundo que se puede leer como un libro, según fue nítidamente estudiada por Ernst Robert Curtius. *Literatura europea y Edad Media Latina*, “El libro como símbolo” (423-89, vol. I).

7 Según quería la tradición escolástica, el Autor de la Escritura es presencia inefable en el texto de las Sagradas Escrituras y en la Escritura del Libro de la Naturaleza. El autor de un texto escrito habita en “el silencio de la escritura”, para expresarlos con las palabras del filósofo Emilio Lledó, en *El silencio de la escritura*: “Nada sabemos de ese escritor que no sea lenguaje, escritura. Efectivamente, como decía la tradición escolástica, *individuum est ineffabile*”, (75).

mística, asumida por los poetas como San Juan de la Cruz o Ángelus Silesius⁸, procura que el Misterio no se anule y se haga presente la dimensión misteriosa de la vida.

Para Rafael Cadenas, el ser ha de releer -o recordar- lo sacro por medio de la vuelta a la palabra, que revele lo numinoso como defendía Rudolf Otto. Mediante la palabra encarnada se produce el habitar en un espacio que significa de otra manera, ya que somos seres sitiados por el lenguaje, y nuestra existencia toma la textura por la que somos reconocidos, asumimos lo que se calla en la dilucidación poética del sentido. El poeta venezolano entiende el silencio como una posibilidad ontológica; es decir, muestra las condiciones poéticas para una ontología de lo tácito, que exige su lugar en el poema. Al enfrentarse con un poeta como Cadenas, se tiene la sensación de que se nos insta a guardar silencio y prestar atención.

Así lo ha visto Moraima Guanipa en su ensayo *Hechura de silencio. (Una aproximación al "ars poética" de Rafael Cadenas)*, para quien la poesía de Cadenas "muestra la hondura y desnudez de un decir que hace del silencio otra forma del lenguaje, su rostro más radical, así como también la cualidad insondable e indecible del lenguaje y de la poesía" (178). La obra del poeta venezolano se convierte así en promesa de la palabra, que va a iluminar un mundo. Como el propio escritor ha confirmado en una entrevista realizada por Claudia Posadas y recogida en la revista *Espéculo*, "mi atención está puesta en el individuo más que en lo colectivo" (web), pues la palabra pretende acceder al secreto de lo real. La poesía, a través del componente místico de la misma, aproxima un pensar acerca de cómo debe reconocerse el ser del poeta, según María Zambrano⁹. Es pertinente recordar siquiera brevemente la obra de María Zambrano *Filosofía y poesía*. Esta filósofa española, lectora tenaz de Rudolf Otto, creía en una mística de la razón desde la poesía. Una propuesta que conecta bien con la poética de Cadenas. Todo poeta, que se aproxima a una poesía como forma de conocimiento y reflexión, asume la dificultad para manejar el lenguaje, aunque parece que es el único instrumento disponible para interpretarse en el mundo.

Asimismo, para Cadenas su reflexión sobre el mismo acontecer de la palabra escrita en este mundo se muestra en virtud no de una recopilación de lo real, sino como medio de acceso al espacio de lo invisible, como una nueva tarea del nombrar. En tanto vehículo de acceso a la sustancia del individuo, el hombre se reconoce en el habitar; esto es, todo poeta anhela el hallazgo del lugar de la palabra, y allí en última instancia se satisface. A través del misterio de los significados sucesivos que atesora y contribuye a redefinir el lenguaje poético, le resulta posible al individuo acercarse a una posible clarificación de su ser en el mundo. En un volumen titulado genéricamente como *Entrevistas* realizadas al poeta venezolano, podemos leer una llevada a cabo por Claudia Sierich, de donde extraigo las palabras que a continuación cito. El poeta responde a una pregunta acerca de la operatividad del lenguaje para lograr conocer al ser-en-el-mundo. Pues para Cadenas, "el concepto de ser va mucho más allá de la palabra y más allá del hombre; el ser es omnipresente, inapresable, inconcebible. Ser es una de esas palabras creadas para designar lo que no tiene ni puede tener nombre" (227). Como escritor, este poeta es consciente de que el ser humano, enfrentado a una realidad que no se revela nunca del todo, tiene a su alcance una herramienta fundamental para conocer el mundo al que se enfrenta.

8 Para la influencia de la poesía mística en la literatura alemana, recordaré el trabajo de Amador Vega: *Tres poetas del exceso. La hermenéutica imposible en Eckhart, Silesius y Celan*, y "El lenguaje excesivo de los místicos alemanes", en *Las palabras del silencio. El lenguaje de la ausencia en las distintas tradiciones místicas* (49-65).

9 Para este planteamiento, resulta interesante el recorrido de las relaciones entre el enigma y la lírica que efectúa José Manuel Cuesta Abad en *Poema y enigma*.

Carlos Thiebaut ha ahondado a lo largo de su obra, y concretamente en el libro *Historia del nombrar. Dos episodios de la subjetividad*, en la cesura que se produce entre el yo, el sujeto que quiere reconocerse en los textos que lo dicen, y esos mismos textos, que no terminan de dar con la forma que caracterice al hombre de nuestro tiempo de una manera determinante. Ocurre en nuestra época que “la destrucción de la aparente unicidad con la que en el nombrar antiguo se consagraba la identidad de nombre, persona nombrada y texto” (70), con lo que se produce una ruptura entre el yo y el texto en el que éste pretende identificarse, a causa del lenguaje fracturado. La identidad como búsqueda a través del nombrar, de claro origen religioso, permite aceptar lo fragmentario del ser humano. Una identidad multiforme del ser define este tiempo. Muchas voces habitan en el hombre, la realidad se considera fragmentada: una aparente fuente única que sería el hombre en su imagen sucesiva.

Al fin, “sentir, escribir y habitar” son tres verbos que resumen la obra de Cadenas. El hombre debe aspirar a culminar la existencia en un triple movimiento, por el cual la realidad y la palabra se intuyen mutuamente, se sorprenden en su fragilidad de ser más que un reflejo. Así como para su maestro Heidegger, Hans-Georg Gadamer consideraba que el hombre es lenguaje en un espacio determinado, el cual insinúa la manera trágica con que el individuo se relaciona con la propia realidad. Según se puede apreciar en su ensayo “La voz y el lenguaje (1981)” recogido en el volumen *Arte y verdad de la palabra* (49-68). A este respecto, indicaba también Gaston Bachelard en su ya clásico *La poética del espacio*:

La casa nuestra [el espacio propio] antes de nosotros era más bien anónima. Era un lugar perdido en el mundo. Así en el umbral de nuestro espacio antes de la era de nuestro tiempo, reina un temblor de tomas de ser y de pérdidas de ser. Y toda la realidad del recuerdo se hace fantasmagórica. (91)

En esta dialéctica del adentro y el afuera coinciden el poeta venezolano y Bachelard, pues la poesía permite sobrellevar la cesura epistemológica que implica asir el mundo por el lenguaje en que es expresado. Para Bachelard “si hay una superficie límite entre tal adentro y tal afuera, dicha superficie es dolorosa en ambos lados” (256)¹⁰, se puede considerar que esta palabra poética sería una suerte de sombra del mundo desde un doble punto de vista. Por un lado, la escritura es lo que permite que el mundo y el hombre adquieran consistencia. Por otro, hace que el hombre habite en la forma del mundo, que sustenta los significados posibles de la palabra poética.

La extrañeza del sentido se vuelve un *medium* por el cual el hombre vuelve a encontrar el camino a la Naturaleza. Por tal motivo, ese regreso a un estado genésico de la palabra facilita el hallazgo de la esencia en lo comunicable de cualquier forma de lenguaje, y para alcanzar este encuentro se acepta que el silencio aguarda al otro lado del sentido, tal como ya vieron algunos filósofos griegos¹¹.

Lo que podemos contemplar en una lectura de Cadenas es que el lenguaje, en virtud de una ritualización, crea un espacio literario donde se puede reconocer el ser humano. Es una clase

10 También sobre la dialéctica de lo abierto y lo cerrado del lenguaje poético ha desarrollado una reflexión el poeta y ensayista español Eduardo García en su libro *Una poética del límite*. El lenguaje se asocia con el misterio del ser y del mundo, porque él mismo lo es también.

11 Estudiando la recepción de la clasicidad hecha por los alemanes, Salvador Mas subraya en su obra *Hölderlin y los griegos*, a propósito del *Timeo*: “tanto Hölderlin como Platón afirman la unidad del cosmos y de la divinidad; pero el mito creacionista del demiurgo platónico se convierte en mito escatológico y, consiguientemente, el dios-creador se relee como un dios que se da en la historia”, (119).

de retórica distinta a la convencional, pues el lenguaje -en este caso- lírico sirve para proponer, como afirma Paul de Man, una epistemología en un tiempo de fragilidad extrema. En su ensayo “La epistemología de la metáfora”, recogido en el libro *La ideología estética*, subraya este crítico literario:

Ser e identidad son el resultado de un parecido que no se halla en las cosas, sino que es postulado por un acto del espíritu que, como tal, sólo puede ser verbal. Y puesto que en este contexto ser verbal significa dar lugar a sustituciones basadas en un parecido ilusorio (siendo la ilusión determinante la de una negatividad compartida), el espíritu, o el sujeto, son la metáfora central, la metáfora de las metáforas. (69)

Ese espacio auspiciado por el componente poético de la lengua se produce en el difícil proceso de lectura y escritura, si nos situamos en la interpretación que Maurice Blanchot realiza del grado cero de la escritura de Roland Barthes. En *El libro por venir* asevera que lo literario adquiere un estatus particular de mostración:

Escribir sin “escritura”, llevar a la literatura hasta ese punto de ausencia en el que desaparece, en el que no tenemos ya que temer sus secretos que son mentiras, ése es el “grado cero de la escritura”, la neutralidad que busca, deliberadamente o sin saberlo, cualquier escritor, y que conduce a algunos al silencio. (244)

En términos del filósofo alemán Hans Blumenberg, que podemos encontrar en *Las realidades en que vivimos*, las palabras se tornan un misterio para el que las usa, pues “la probabilidad de lo improbable es la fórmula estructural lógica del objeto estético” (157), ya que “el poema se realiza entonces únicamente como el cumplimiento, inesperado, de una expectación, si no desesperada, sí de curso dubitativo” (158). El lenguaje poético difiere del empleado en la lengua cotidiana, porque aporta su propia significación no referencial, y, sin duda, describe una forma de ver el universo mediado por el arte: no rivaliza con el mundo, dialoga con él. Así, este filósofo alemán destaca en su libro *La posibilidad de comprenderse* que Husserl pensaba en términos de un conocimiento absoluto. En ese caso, consideraba al ser a una distancia prudencial de los hechos acaecidos, como un científico natural. Para Heidegger, su maestro Husserl caía así en una concepción inauténtica (*Uneigentlichkeit*) del ser. El poeta, para Heidegger, se constituye como ser auténtico, y se aproxima a la realidad por medio del lenguaje.

El hombre se sucede a sí mismo en la palabra y en la imagen que esta proyecta de sí, desde la cual todo ser humano dotado de palabra se hace presente, o se vuelve consciente del lugar que ocupa. El mundo sin la palabra del hombre marcha a la deriva y el hombre sin mundo no provee de materia a la palabra, con la que abastecer la búsqueda de sentido, aunque es cierto que la poesía contemporánea, según confirman muchos poetas y críticos, está siempre a un paso del sinsentido. Así, el hombre buscará su significación en el mundo como un imposible necesario, que actualizaría la paradoja tan cara a los místicos. Por un lado, el ser humano se mueve impulsado por un deseo de conocer aquello que acontece en el mundo, para lo cual necesita dar nombre a las cosas, por otra parte, el sentido no se aclara del todo, pues existe una gran cantidad de significados posibles a los que no se accede; es decir, hay ciertos sentidos que permanecen en silencio de manera deliberada, y deben ser considerados y encontrar formas de expresión. El poeta acepta su habitar en-medio-de-mundo desde la parte tácita del lenguaje.

II

No debe extrañar que el discurso poético sepa guardar silencio, pues aquello que se dice hace enmudecer otras posibilidades jamás desaparecidas del todo y que se encuentran imbricadas en las manifestaciones del sentido, como lo que pudo manifestarse y de forma deliberada se dejó en silencio. Lo silencioso del lenguaje es una forma extrema de tensión y atención a los significados posibles: la poesía acepta lo que calla en la palabra y se presenta como la posibilidad, que he llamado tática, del ser que habita la casa del lenguaje, puesto que el silencio se entenderá como el estado de atención al que convoca el poeta por medio de una indagación de aquello que calla en el lenguaje poético. Esta variante del silencio se debe pensar así, ya que todo hombre -cada poeta- anhela antes de cualquier otra cosa la instauración del ser a través de la palabra.

Al aproximarnos a la poética de Rafael Cadenas, a pesar de su confesada cercanía a Fernando Pessoa¹², la aparición de la voz poética no se instituye por medio de los heterónimos. Sin embargo, el poeta venezolano asume la desmembración de la identidad del sujeto en múltiples máscaras. Estas voces se dejan ver como presencias provisionales, pues asumen la ausencia en otras posibilidades que no se actualizan. Cadenas intenta llegar a un acuerdo tácito de la presencia del ser en la realidad. Según Ana Nuño en el prólogo de la antología de la obra de Rafael Cadenas para Visor, lo que caracteriza al poeta venezolano es la aceptación del lenguaje poético como algo frágil y definido mediante acuerdos de significación provisional. A diferencia de lo que anhelaba José Ángel Valente:

En Cadenas, en cambio, la palabra poética busca poner de manifiesto al yo poético mismo. En el poeta venezolano, el yo es punto de inflexión de un tú y un él, lugar de residencia, no ya de la 'personalidad poética' -esa máscara entre máscaras-, sino de la diversidad de los puntos de vista que coexisten en el yo poético y que se trata menos de armonizar que de no traicionar. (13)

Así pues, la palabra se vuelve vehículo por el cual el hombre recupera su relación con lo divino, como el último gesto para recuperar lo sagrado. Si como quiere Octavio Paz, en *El arco y la lira*, "poesía y filosofía culminan en el mito" y "religión es poesía" (234-35), entonces todo poeta del silencio busca al ser extraviado para su propio YO desde una consideración sacra del lenguaje. Cuando se expresa la relación del hombre con el cosmos por medio de palabras, se constata que a determinadas zonas de significación del verbo sólo se llega cuando se acepta aquellas dimensiones que se ocultan al sentido. Por esta razón, el poeta asume como propia la actitud paradójica del místico, la de concebir el lenguaje como aquel elemento que aclara tanto como oculta la realidad circundante; o, al menos, se resigna a la polivalencia semántica del signo. Por ejemplo, cuando Luis Miguel Isava en su artículo "*Amante: summa poetica de Rafael Cadenas*", analiza el poemario *Amante* (1983) de Rafael Cadenas, explica la idea, tan característica de la hermenéutica alemana, del lenguaje como la casa del ser hecho presencia desde el verbo. A través de la influencia de la obra de Karl Kraus en el poeta venezolano¹³, Isava

12 En el volumen *Entrevistas* podemos encontrar la sección "Anexos" (231-68), habla el poeta venezolano de sus influencias literarias y admite que ha admirado a poetas como "Perse, Ungaretti, Pessoa, Eliot" (265). Esta cercanía de Pessoa ha sido inspeccionada por Ana Lucía de Bastos en "Dos poetas venezolanos lectores de Pessoa: Rafael Cadenas y Eugenio Montejo".

13 Para Karl Kraus sólo existe la experiencia del mundo, si se presenta mediado por el lenguaje, lo cual relaciona tanto a Kraus como a Cadenas con el filósofo Wittgenstein, ya que "el hombre permanece allí impotente, en medio de la palabra germinada que contiene en sí el secreto de la vida y la muerte" (321), según subraya Sandra Santana. *El laberinto de la palabra. Karl Kraus en la Viena de fin de siglo*.

concluye que en el poemario *Amante* existe un “silencio de fondo” (269), que persiste como aviso de lo que nunca será explicado. Y, sin embargo, se concibe como la única herramienta posible para poner de manifiesto siquiera sea una serie escogida de explicaciones posibles del habitar del ser en el espacio acontecido de un mundo posible explicitado por el lenguaje.

Rafael Cadenas es un poeta que ha mostrado en su escritura un acercamiento casi religioso a la palabra. Se aprecia en su obra un intento por encontrar de nuevo el momento de la religación del hombre con el orbe por medio del lenguaje.

Lo poético intenta recuperar su carácter sacro para dar expresión verbal de un mundo desde una experiencia que admita la espiritualidad, que por su carácter próximo a lo inefable debe manifestarse como un acontecimiento semejante a cómo se hacía presente la Divinidad para los místicos; esto es, de manera inmediata traspone los sentidos y se eleva acordado de forma emotiva al pensamiento. No se trata de que se busque al Dios desaparecido, sino de que la palabra se sitúe en los intersticios de su propia comprensión y visibilidad¹⁴, desde los que se definan a nivel verbal los parámetros y procurar así una cierta aprehensión de la realidad. Este intento de recuperación del sentido produce que la letra se presienta como una suerte de trascendencia inmanente. En palabras del poeta recogidas en el libro de Juan Liscano, *Panorama de la literatura venezolana actual*:

Tengo un respeto místico por la palabra. La palabra para mí es una religión, y cuando dudo de mis condiciones de artista –son tantas las veces que esto me ocurre–, pienso que algo debe significar la reverencia con que siempre he mirado la literatura, la letra. (285-6)

En efecto, esta consideración religiosa de la palabra coincide con el concepto de analogía, bien estudiado por Octavio Paz, para quien la analogía hace que el mundo pueda ser habitado por el hombre que lo describe, al tiempo que se reconoce deslumbrado por el misterio de la palabra que busca siempre la manera de mostrarse con sentido, si bien sea este provisorio. Así pues, el poeta considera que el mundo en sí –al igual que el hombre– es un texto que puede ser creado y, por tanto, también leído. Además, la palabra que informa a ambos no le pertenece a nadie, pues es el lenguaje el que resume las dos entidades. El hombre al conocerse se traduce, y la traducción aspira a comprender incluso lo que no puede ser dicho o se oculta. Para Paz en *Los hijos del limo*, el auténtico autor de un poema, no es ni el poeta ni siquiera el lector. El autor de un poema es el lenguaje, a partir del cual se estimará que tanto el creador del poema como su receptor sean dos momentos de la propia instancia lingüística (102 y 109).

La analogía concilia las distancias en identidades yuxtapuestas, que no terminan de aparecer a la vista. La poesía se concibe como una proyección, una sombra del mundo que a la vez contiene y le prodiga una cualidad de lo terrestre. Así, en el poemario *Amante* se lee: “No sé quién es / el que ama / o el que escribe / o el que observa. [...] Conversación / de sombras / que se intercambian” (384). Sólo la palabra conoce su secreto y, por ello, el hombre modifica su imagen de forma sucesiva. Para Cadenas, el hombre es distinto en cada momento, y requiere de una expresión multiforme. El lenguaje intuye al ser en la parte de la realidad que no termina de aparecer, pues se modifica en el tiempo y el espacio. El individuo mostrará una figuración que se

14 La poesía contemporánea procede a expresar el mundo con el lenguaje desde un posicionamiento casi místico; esto es, demuestra un respeto casi religioso con el *mysterium* del verbo. Esto es desarrollado por el poeta, traductor y ensayista Andrés Sánchez Robayna en *Deseo, imagen, lugar de la palabra*, donde defiende que “un misterio o una sacramentalidad del sentido y el lugar del hombre en el mundo que necesariamente desemboca en un encuentro o reencuentro con la presencia” (51) de lo divino o lo secreto del universo hecho transparente a través del lenguaje.

sucede en su propia dimensión temporal y espacial. En efecto, existe una cesura importante en la evolución creativa de Cadenas, cuyo hito se halla en 1983 con la publicación de *Amante*. Antes de esta obra, en especial puede verse en su poemario *Memorial*, el poeta se mostraba preocupado por el silencio como elemento que propicia una vuelta a esa dimensión sacra de la vida. Sin embargo, el poeta después de esa obra de comienzos de la década de 1980 va a necesitar de una palabra que le permita trascender desde una espiritualidad que reconozca la esencial capacidad comunicativa del lenguaje. Esta nueva realidad se puede comprobar a nivel teórico a lo largo de las páginas del ensayo *En torno al lenguaje* (1985), donde la presencia de Karl Kraus resulta clave de interpretación del texto -y su reflexión sobre las dificultades expresivas y posibilidades de participación comunitaria del lenguaje-; al tiempo que nos permite entender la poética iniciada con el poemario publicado en 1983.

En Cadenas, entre las décadas de 1960 y 1980, se produjo un giro hacia lo sacro, que le ayudó a asumir lo espiritual en el intento de definir el límite comprensible de la realidad, que ha de asumir el esfuerzo de hacer posible la comprensión y que concibe el lenguaje como aquello que da forma comunicable al mundo. La cesura que supuso la escritura de *Amante* se gestó desde el poemario *Memorial*, en cuyos poemas se deja ver una lectura del mundo y del hombre desde una apertura de la tradición mística occidental hacia la literatura espiritual y teosófica de Oriente¹⁵. En el citado volumen de *Entrevistas*, en numerosas ocasiones se habla del interés del poeta por la cultura zen, el tao y también por el pensamiento teosófico. Por ejemplo, en “Vuelo a lo invisible con Rafael Cadenas. Conversación en Mariara” (174-88), Cadenas subraya que “en 1960, que fue un periodo de crisis en el mundo y para mí de crisis personal, comencé a leer a autores como Alan Watts, Krishnamurti, Suzuki y otros”, (179).

Se trataba de un viraje decisivo (*Wendung*), que exigía una nueva tarea de nombrar al ser en el mundo, la cual se contempla como oficio reservado a los poetas, puesto que ese aspecto les sirve para dilucidar lo misterioso del mundo que habitan. Esto es posible desde una humilde aceptación del carácter impotente del lenguaje y del hombre para dar significados a una realidad, que busca nuevas formas de trascendencia desde el espacio de la experiencia vital o del mundo de la vida (*Lebenswelt*).

Cadenas ha considerado siempre la poesía como un acto sagrado de comunicación, o siquiera como un intento de hacer comunicable la experiencia vital de ser humano en este mundo. Ante la amenaza que podría suscitar toda forma de enmudecer, el poeta sabe que siempre le quedará la palabra, pues según testimoniaba ya en un momento de su poemario *Memorial* (1977): “Observo las complicadas maniobras de los perseguidores. / Han intrincado el camino para que yo me odie. Cría sórdida / del sobresalto. ¿Qué puedo oponerles? / Mis guardianes sólo me dejaron palabras” (201). Para los poetas, cada día ha de ser un momento de inauguración, cada instante y lugar deben ser nombrado otra vez, puesto que a través del lenguaje -el hombre sólo dispone de palabras para conocer- lo que se pone en juego es el ser humano y su anhelo de ir más allá del silencio, puesto que por medio del lenguaje se accede al sentido al trascender lo que se calla.

El poeta que se hace presente en *Memorial* es el que se mueve entre una tentación de abdicar ante el lenguaje, porque sólo el acto de contemplar debe ser bastante, como expresa en el

15 Acerca de la importancia de la tradición del *satori* en Cadenas, también ha abundado Francisca Noguero Jiméñez. “*Gravitamos en torno a un sol que no se ve: Rafael Cadenas y el satori*”, en Carmen Ruiz Barrionuevo, Ioannis Antzous y Catalina García García-Herreros y Carlos Rivas (comps.). *Voces y escrituras de Venezuela*. Caracas: El perro y la rana, 2011, pp. 113-122.

poema “Abdicación”: “Callo. No voy más allá de mis ojos. / Me consta este alrededor” (262). Y el poeta que reconoce el deber de la insistencia para lograr dar expresión del hombre que vive por medio del lenguaje, que es su único hogar: “La palabra no es el sitio del resplandor, pero insistimos, insistimos, nadie sabe por qué” (209).

En relación con este insistir de los poetas ante el misterio de la vida, para Guillermo Sucre, en el muy citado *La máscara*, la transparencia, la poesía se funda en el “como si”. En efecto, “As if” es el título de otro poema clave en *Memorial*, donde se nos asegura que eso de vivir es “como si amáramos [...]”. Esto fatiga. Hasta se ansía un error. Puede que al equivocarse los actores rocen la verdad” (183). Pues bien, hasta llegar al error, que es una forma de liberarse de la infinita ficción que es el hombre, Cadenas ha procurado entender al ser a partir de una lectura de esa intimidad espacial de las cosas del mundo, pero no se trata de un nuevo objetivismo, una poesía de las cosas, sino un estado de armonía entre el sujeto y lo objetual y, subraya Sucre, para lograr ese ser armónico se requería sentir, atender y percibir (307-8).

Para Cadenas, como decía más arriba, resulta de vital importancia profundizar en las tradiciones espirituales de Oriente, en concreto en el pensamiento zen, con la importancia que la idea de satori, como mecanismo de trascendencia, así como la forma poética del haiku cobraron en su poesía. En su poemario *Falsas maniobras* (1966) se incluye un texto que lleva el título de “Satori”, donde se recurre a la metáfora de la vida como nave en el proceloso mar de la existencia y el vivir se rescribe en el acto de bogar para acabar en el descubrimiento de que es necesario el asombro de la vida concreta, pues “atracar ahora, amarrar ahora. / En cualquier punto (pero que sea un punto). Una orilla inventada” (130) resulta ya para el poeta el paso previo para la comprensión. En efecto, su escritura se dejó influir por un decir despojado, semejante al que enseña el taoísmo, que tiende al mayor desnudamiento de la materia poética y ofrece así cabida a una reflexión sobre el ser desde el lenguaje. Cadenas acogía lo mejor de las tradiciones místicas y teosóficas de Oriente y Occidente, lo que le servía para manifestar la complejidad del hombre en su pulsión, más que afán, de conocimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea. La preocupación espiritual por el hombre en su relación con el lenguaje y el mundo continuó en *Memorial*, según se constata en un breve poema que es a un tiempo anhelo a partir de una experiencia del silencio: “De un silencio / vendrá la respuesta, / la encendida honestidad” (251).

Este poso de espiritualidad oriental, cuyo interés se inició en el poeta en la década de 1960, ha persistido en las realizaciones recientes, como se puede observar por la tendencia a la brevedad y al aforismo -formas claras de una tentación de enmudecimiento-, y que es fácil constatar en una lectura de *Amante, Gestiones o Sobre abierto*. Sin embargo, el poeta desea reconocerse en la comunidad de hablantes de la que forma parte, anhela encontrar un sentido al ser desde un conocimiento, casi místico, de la parte que calla su sentido en los significados lógicos de la lengua cotidiana; es decir, busca una trascendencia desde el espacio compartido de la pura materialidad, o capacidad comunicacional del poema.

Por tal motivo, Cadenas intentará superar el silencio, abrirse al diálogo y no caer en un solipsismo de la lengua, lo cual trata de trascender la parte de la significación que no se actualiza a nivel comunicativo. No deja de concebir ese contenido tácito como una parte más del lenguaje y del ser desde un punto de vista ontológico. Este intento se hará más claro a partir de la obra *Gestiones* (1992), donde el poeta se dispone a la presencia de lo otro, lo cual delimita las formas de comunicación que se abren paso más allá del silencio del lenguaje. El poeta asume este contenido numinoso o “mágico” del lenguaje como algo inevitable, si se quiere superar ese carácter indecible del verbo y expresar al ser en su vivir más concreto. Ya desde

el primer poema del libro el poeta reconoce que “la palabra se escondía. / Por tender hacia donde no pesa y fundar allí morada” (387), pero a pesar del carácter elusivo -casi religioso por su no aclaración completa- de los significados poéticos acepta que “la magia no había sido destituida” (387). La parte silenciosa del verbo, así pues, no es sentida por el autor venezolano como una amenaza, aunque sí se aviene a pensar que ese especial modo de expresarse hace al poeta diferente del resto de los hombres entre los que habita en el mundo, puesto que se afana en conocer un instrumento tan complejo y, hasta cierto punto, peligroso como es el lenguaje. Bien claro deja el propio Cadenas el especial estatuto del poeta, cuando reflexiona en En torno...: “no es el silencio lo que nos quieren trocar por la palabra, sino el ruido. Tendremos que asumir nuestro sino; nuestro vivir al margen” (644).

Rafael Cadenas, en *Gestiones*, comprende que la materia le ofrece al hombre su esencia propia y, por tanto, se ha de atender a la carnalidad de la palabra que refleja la realidad del hombre sobre la tierra, para descubrir la “morada” del hombre. El verbo que se hace carne en el poema, gesto tácito del ser en el mundo visto a través de la palabra, resulta en efecto un recinto, un hogar, un espacio acontecido: lo que puede ser dicho del ser se dirá siempre en las multiplicidades del nombre. Al asumir las posibilidades no realizadas, se comprende que el diálogo de la lengua con el mundo nos prepara para el momento misterioso de la presencia del ser como promesa de la identidad comprendida, sin que signifique que la mostración del sentido vaya a darse al fin. La interpretación del ser, su legibilidad en correspondencia con el mundo, está, decididamente, en la conciencia de su relación con lo misterioso. Como el poeta manifiesta en su ensayo *Apuntes sobre San Juan de la Cruz y la mística*:

Nuestro verdadero linaje es el enigma. Somos eso. Dentro de nosotros está también lo que anima, mueve y transforma todo. Dentro significa en el fondo de nuestro fondo, adonde no llegamos. No en una lejanía. Y se le ha dado nombre a eso. Para mí, al contrario, es lo innominable. (705)

En este sentido, Gustavo Guerrero defiende, en su artículo “Rafael Cadenas: en busca de una espiritualidad terrena”, que la última poesía de cadeniana se sitúa en la crisis de concepción de la poesía tal y como ha sido concebida hasta hoy:

La renovación de la aventura poética cadeniana no sólo puede interpretarse como un avance sino también como un regreso a las fuentes primeras de la modernidad y, en particular, a la faz más luminosa del romanticismo. [...], más allá de la incertidumbre, el silencio de los espacios trascendentes no es ni tiene que ser la última palabra de nuestra muy terrena y muy amada poesía. (248)

El hombre se descubre en un lugar determinado al que lo conduce su certidumbre de ser una identidad (en carestía) hecha de palabras. La palabra no habita el mundo, sino que lo hace habitable. José Luis Pardo en su ensayo *Sobre los espacios, pintar, escribir, pensar*, ha dicho algo que tal vez haga inteligible esta idea:

La escritura es un método de construcción de Espacios y de inserción en los Espacios, forma parte de la labor de d-escribir lo pre-(in)-scrito. No es entre sus cuatro paredes, en el Interior, donde el sujeto tiene la oportunidad de “reencontrarse”, sino “en este lugar aquí y ahora”. (148)¹⁶

16 Considero que lo dicho aquí a cargo de José Luis Pardo sobre Cezanne, Peter Handke y Spinoza, se relaciona con lo propuesto en su poética por parte de Rafael Cadenas.

El hombre y el mundo se resumen en la palabra como si se tratara de una liturgia de comunión. Así, el hombre aborta su individualidad para reingresar en lo colectivo o viceversa; ilumina lo que no se deja ver a través de la letra. Ese fragmento de realidad se muestra accesible como un nuevo misterio de la transustanciación, porque la palabra poética, al ser el refugio de sentido en el enfrentamiento con un mundo no develado del todo, procura siempre nuevas formas de tomar cuerpo en el discurso. Desde este planteamiento, en la poesía de Cadenas el lenguaje subraya su carácter sucesivo, de modo tal que, por medio del espacio acontecido del lenguaje poético, recoge el movimiento interno del hombre y del mundo y tiene lugar la aceptación de la provisionalidad de los significados, usados para decir el espacio interior del mundo (*Weltinnenweltraum*) con el fin de trascenderse de lo cotidiano. En su ensayo *Realidad y literatura*, donde se aproxima a una dilucidación de las relaciones del hombre con el mundo a partir del lenguaje poético, el poeta venezolano recurre a este concepto del “espacio interior del mundo”, que define la poética de Rilke, para decir que “así como hay un espacio que circunda las cosas, existe dentro de ellas, otro, que forma con aquél un espacio común y unitario, que establece como una hermandad radical entre los entes” (479).

El lenguaje servirá en la escritura de Cadenas para dar expresión a un nivel lingüístico a la comunidad de hablantes¹⁷, aunque se deba considerar una inherente fragilidad que no permite una confianza ciega en sus posibilidades de sentido. El interés de Cadenas por Rilke ha perdurado a lo largo de su evolución poética, ya que en su obra *Gestiones* (1992) la penúltima sección lleva el nombre de este poeta de lengua alemana. En el primero de los poemas de dicha sección se puede comprender la necesidad de trascendencia que hay en el poeta, para lo que parte del silencio atesorado en el lenguaje de la poesía que ha de manifestar las cosas del mundo. Así pues, “piedras, flores, nubes / renacían / en otro silencio / para un distinto transcurrir”, ya que, al fin y al cabo, todas “las cosas quieren ser vividas” (443); esto es, el mundo desea darse a conocer y ser nombrado de nuevo. El poeta venezolano viene a demostrar con su poesía que la lengua jamás reniega de su pulsión por comunicar. El ser realiza una tentativa de significarse, pero asume su fracaso. El inútil permanecer callado ante las cosas, que incitan a que se las nombre y habite alguna de sus máscaras posibles.

En la parte IV de *Gestiones*, titulada significativamente “De poesía y poetas”, y, más concretamente, en el poema “Al lector” apunta que siempre se desea por parte de los que “hacen las reglas” que no “hablemos / nosotros / sino / las palabras” (418). Pero los que “hacen las reglas” no pueden comprender que si el hombre desaparece de la página no existirá la poesía, y por tanto tampoco la realidad. Desde este planteamiento, Cadenas asume como algo natural las prerrogativas de los poetas místicos: consignar una experiencia de lo sagrado a través de un lenguaje que parece negarla. De este modo, se considera necesario auspiciar la sed de sentido del hombre que asume los silencios y procura una serie de tentativas de trascendencia, aunque la significación se refugie en un estado de inminencia que persiste en su posibilidad, pero que calla; es decir, no se muestra en el lugar del poema, no acontece.

El poeta concluye *Gestiones* con la sección que lleva el sugerente título de “Moradas”, que desde el lenguaje poético interpreta el espacio que ocupa el hombre, cuya ubicación se manifiesta por medio de la palabra. Es en este punto cuando se hace palpable la nueva toma de conciencia del poeta en relación con la propia escritura. La celebración del “sentir, escribir, ha-

17 Esto también configura la poética del argentino Hugo Mujica, como bien se puede constatar en *Flecha en la niebla. Identidad, palabra y hendidura*. El silencio esconde no el “habla hablada sino hablante” (165), que permite a los seres darse sentido en el acto de comunicar. Se trata de una idea que también desarrolla en *Poéticas del vacío: Orfeo, Juan de la Cruz, Paul Celan, la utopía, el sueño y la poesía*.

bitar” (463) se considera una forma de concebir la identidad como posibilidad susceptible de no ser manifestada; una comprensión que se asienta en la mostración del sentido al considerar su primordial imperceptibilidad. Es decir, la poesía es todavía posible, pues “en el centro de la magna ausencia asentamos nuestras casas. Su rumor inaudible las anima” (462). Este último texto podría resumir la escritura de Cadenas, pues medita sobre la dimensión humana comprensible por la palabra: “Abandonamos, decidimos vivir. Algo sigue sustrayendo fuerza a la fuerza. Porque existe un espacio, que no se entrega, donde los enemigos se reconcilian” (463).

Rafael Cadenas abre la posibilidad de una lectura que derive hacia lo que he propuesto aquí como una ontología de lo tácito del ser del hombre en un mundo tan sólo accesible por medio de un lenguaje, que ha asumido en la actualidad su indecibilidad o su fragilidad comunicativa en la sociedad.

Ese aceptar la incertidumbre de los procesos de significación del lenguaje se ha puesto de manifiesto en el poemario *Sobre abierto*, de 2012, cuando en un texto que lleva el significativo título de “Las palabras” Cadenas asume con cierto pesar lo siguiente: “Parece que nos sostienen / pero se apoyan en nada. // Qué honra decirlas / con silencios. // ¿Habitamos? // Sobrenadamos con actuación” (47). Las palabras hacen presente y cognoscible al ser humano en el acto comunicativo o en el acto poético desde una aceptación de los espacios del silencio que definen este nuestro mundo apalabrado. Con la asunción del carácter incompleto del lenguaje, se demostraría el carácter provisional y tácito del sentido ontológico de los seres que habitan en una comunidad de habla determinada, ya que Cadenas parece aceptar aquello que un místico llamaría la fábula inefable del mundo.

Conclusiones

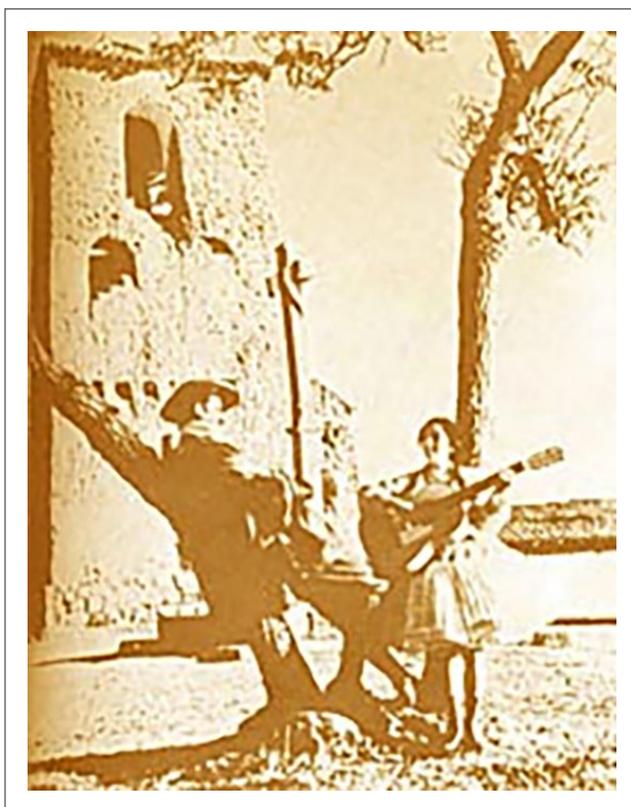
Los poetas son esos hombres que asumen el riesgo de ver la posición que ocupa el hombre en el mundo. Más allá del lenguaje cotidiano, la palabra poética nos reconcilia con nosotros mismos, aunque tal vez no con la realidad, pues el poeta ha de aceptar que no puede llegar a tocar del todo lo inefable del sentido, por lo que se acepta en su esencial incompletitud. Para Rafael Cadenas, el poeta se presenta como el ente que interpreta el mundo por medio del lenguaje y trasciende los silencios que acontecen en la búsqueda de significados posibles, pero también sabe que ninguna ontología resultará completa, si no es capaz de operar con esa porción tácita de la significación poética. Cuando el ser reconoce su frágil condición de aciago hermeneuta, arrostra con esa indecibilidad o lenguaje de la materia callada de la poesía. La poesía de Cadenas parte de un lenguaje que asume desde el principio su “derrota”. Su poética se comprende desde una metafísica del fracaso, ya que se acepta la inefabilidad de las experiencias vitales.

Según enseñaba la tradición mística, el hombre instiga la materia del mundo para configurar su presencia en el universo, así como en el poema (cosmos en miniatura) que enseña que la realidad, el ser humano y el mundo deben ser leídos bajo los códigos de un nombrar provisional, en tanto nueva ocasión de volumen al sentido. Cadenas, más que como poeta sancionado por una tradición de la que no puede extraerse, actúa como un ser que operaría en su fragilidad ontológica con los signos lingüísticos. Los emplearía para conocer y comprenderse en el mundo y en la sociedad que lo define y que le ha proporcionado una lengua, con la cual poder trascenderse desde los espacios del silencio hacia la materia tácita de la poesía; es decir, se trataría de la aceptación de la fragilidad del sentido como intersticio entre lo abierto y lo cerrado del lenguaje, donde una posibilidad auténtica, si bien no devenida, del ser logre hallar la forma apalabrada de su mostración.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, Gaston (1975). *La poética del espacio*. México: FCE.
- Barthes, Roland (1997). *El grado cero de la escritura*. Traducción de N. Rosa. Madrid: Siglo XXI.
- Bastos, Ana Lucía de (2012). Dos poetas venezolanos lectores de Pessoa: Rafael Cadenas y Eugenio Montejo. *Pessoa plural*, 1 (primavera): 187-224.
- Blanchot, Maurice (2005) [1959]. *El libro por venir*. Presentación de Emilio Velasco; traducción de Cristina de Peretti y Emilio Velasco. Madrid: Trotta.
- Blesa, Túa (1998). *Logofagias. Los trazos del silencio*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Departamento de Lingüística y Literatura Comparada.
- Bloch de Behar Lisa (1984). *La retórica del silencio*. México: Siglo XXI Editores.
- Blumenberg, Hans (1999). *Las realidades en que vivimos*. Prólogo de Valeriano Bozal. Barcelona: Paidós.
- . (2002) *La posibilidad de comprenderse*. Prólogo de Daniel Innerarity y traducción de César González. Madrid: Síntesis.
- Cadenas, Rafael (2000). *Antología*. Prólogo de Ana Nuño. Madrid: Visor.
- . (2000) *Entrevistas*. Caracas: Fondo Editorial para la Región Centro-Occidental.
- . (2000) *Obra entera. Poesía y prosa (1958-1995)*. México: FCE, 2000.
- . (2012) *Sobre abierto*. Valencia: Pre-Textos.
- Certeau, Michel de (2006). *La fábula mística (siglos XVI-XVII)*. Traducción de Laia Colell Aparicio y epílogo de Carlo Ossola traducido por María Condor. Madrid: Siruela.
- Cuesta Abad, José Manuel (1999). *Poema y enigma*. Madrid: Huerga y Fierro.
- Curtius, Ernst Robert (1999). El libro como símbolo. Capítulo XVI. Volumen I. *Literatura europea y Edad Media Latina*. II vols. México: FCE. 423-489.
- Dauenhauer, Bernard (1980). *Silence: The Phenomenon and its Ontological Significance*. Bloomington: Indiana University Press.
- Deleuze, Gilles (2005). *Lógica del sentido*. Prólogo de Miguel Morey. Barcelona: Paidós.
- Duque, Félix (2002). *En torno al humanismo. Heidegger, Gadamer, Sloterdijk*. Madrid: Tecnos. 83-84.
- Egido, Aurora (1995). El silencio místico y San Juan de la Cruz. En José Ángel Valente y José Lara Garrido (eds.). *Hermenéutica y mística: San Juan de la Cruz*. Madrid: Tecnos. 161-195.
- Gadamer, Hans-Georg (1998). La voz y el lenguaje (1981). *Arte y verdad de la palabra*. Prólogo de Gerard Vilar. Traducción de José Francisco Zúñiga García (caps. 1-5 y 7-8); y Faustino Oncina (cap. 6). Barcelona: Paidós. 49-68.
- García, Eduardo (2005). *Una poética del límite*. Valencia: Pre-Textos.
- Guanipa, Moraima (2002). *Hechura de silencio. (Una aproximación al "ars poética" de Rafael Cadenas)*. Caracas-Venezuela: Fondo Editorial de Humanidades y Educación.
- Guerrero, Gustavo (1999). Rafael Cadenas: en busca de una espiritualidad terrena. En Karl Kohut (ed.). *Literatura venezolana hoy. Historia nacional y presente urbano*. Frankfurt: Vervuert. 339-348.
- Haas, Alois (2009). *Viento de lo absoluto. ¿Existe una sabiduría mística de la posmodernidad?* Traducción de Jorge Seca. Madrid: Siruela.
- Heidegger, Martin (1983). *Interpretaciones sobre la poesía de Hölderlin*. Introducción de Eugenio Trías y traducción de José María Valverde. Barcelona: Ariel.
- . (1990) El habla en el poema. Una dilucidación de la poesía de Georg Trakl. En *De camino al habla*. Versión castellana de Yves Zimmermann. Barcelona: Ediciones del Serbal. 33-76.
- . (2006) *Conceptos fundamentales*. (Curso del semestre de verano, Friburgo, 1941). Edición de Petra Jaeger e introducción, traducción y notas de Manuel E. Vázquez García. Madrid: Alianza.

- Isava, Luis Miguel (1994). *Amante: summa poetica* de Rafael Cadenas. *Revista Iberoamericana*, 166-167 (Enero-Junio): 267-287.
- Jiménez Heffernan, Julián (1998). *La Palabra Emplazada: Meditación y contemplación de Herbert a Valente*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la UCO.
- Kraus, Karl (1981). *Contra los periodistas y otros contras*. Prólogo y versión castellana de Jesús Aguirre. Madrid: Taurus.
- Liscano, Juan (1984). *Panorama de la literatura venezolana actual*. Caracas: Alfadil.
- Man, Paul de (1998). La epistemología de la metáfora. *La ideología estética*. Introducción de Andrzej Warminski; traducción de Manuel Asensi y Mabel Richart. Madrid: Cátedra. 53-75.
- Mas, Salvador (1999). *Hölderlin y los griegos*. Madrid: Visor.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Molinuevo, José Luis (1994). *La ambigüedad de lo originario en Martin Heidegger*. Iria Flavia, Padrón: Novo Século.
- Mortara Garavelli, Bice (1991). La retórica del silencio. *Manual de retórica*. Traducción de María José Vega. Madrid: Cátedra. 362-363.
- Mujica, Hugo (1997). *Flecha en la niebla. Identidad, palabra y hendidura*. Madrid: Trotta.
- . (2003) *La palabra inicial. La mitología del poeta en la obra de Heidegger*. Madrid: Trotta.
- . (2002) *Poéticas del vacío: Orfeo, Juan de la Cruz, Paul Celan, la utopía, el sueño y la poesía*. Madrid: Trotta.
- Munsch, Walter (1977). El silencio, en *Historia trágica de la literatura*. México: FCE. 602-608.
- Noguero Jiménez, Francisca (2011). *Gravitamos en torno a un sol que no se ve: Rafael Cadenas y el satori*. En Carmen Ruiz Barrionuevo, Ioannis Antzus, Catalina García García-Herberos y Carlos Rivas (comps.). *Voces y escrituras de Venezuela*. Caracas: El perro y la rana. 113-122.
- Otto, Rudolf (2001) [1917]. *Lo santo. Lo irracional y lo racional en la idea de Dios*. Madrid: Alianza.
- . (2009) *Ensayos sobre lo numinoso*. Traducción de Manuel Abella. Madrid: Trotta.
- Pardo, José Luis (1991). *Sobre los espacios, pintar, escribir, pensar*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Paz, Octavio (1973). *El arco y la lira*. México: FCE.
- . (1989) *Los hijos del limo*. Barcelona: Seix Barral.
- Perelman, Chaim (1979). *Le champ de l'argumentation*. Bruxelles: Université Libre de Bruxelles.
- Posadas, Claudia (2003). Contra la barbarie de la propia estimación, en *Espéculo*. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/rcadenas.html> (marzo-junio 2003).
- Reguera, Isidoro (2002). *Ludwig Wittgenstein*. Madrid: Edaf.
- Sánchez Robayna, Andrés (1995). Deseo, imagen, lugar de la palabra. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 543 (Septiembre): 39-53. Luego, en *Deseo, imagen, lugar de la palabra*. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2008.
- Santana, Sandra (2011). *El laberinto de la palabra. Karl Kraus en la Viena de fin de siglo*. Barcelona: Acentilado.
- Sucre, Guillermo (1975). *La máscara, la transparencia*. México: FCE.
- Thiebaut, Carlos (1990). *Historia del nombrar. Dos episodios de la subjetividad*. Madrid: Visor.
- Valesio, Paolo (1986). *Ascoltare il silenzio. La retorica come teoria*. Bologna: Il Mulino.
- Valente, José Ángel (2004). *La experiencia abisal*. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.
- Wittgenstein, Ludwig (2001). *Tractatus logico-philosophicus*. Herausgegeben von Wilhelm Vossenhuhl. Berlin: Akademie Verlag.
- Zambrano, María (1993) [1937]. *Filosofía y poesía*. Madrid: FCE.



Horizonte de la Ciencia 7 (12) julio 2017 FE/UNCP. ISSN (Impreso): 2304-4330/ ISSN (En Línea): 2413-936X
Anónimo [1964] Escena de la película "Jarawi" – interpretada por la actriz huancaína Zoila Zevallos de Villanueva y el actor cusqueño Teodoro Núñez, bajo la dirección y guión de Cesar Villanueva Dell' Agostini, Fotograma sepia. Fotografía: Bogspot "Calígula en la Ciudad", tomado de la Página digital "Films About Tre Indigenous Peoples Of El Perú". (2009)

Contempl-Acción Apuntes para una Teoría de la Recepción Teatral

Kuntimpl-Lulay Kilkakuna huk likakuna yachaynin chraskinapa

*Jorge Prado Zavala**

Resumen

Más allá de la Escuela de Constanza (Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser) y de Stanley Fish, hay un nicho aún apenas esbozado de investigación sobre el lector, y es la recepción del creador mismo, en un proceso que podemos equiparar a una retroalimentación. En el teatro, donde se han hecho tan difíciles los estudios sobre recepción, vale la pena adelantar un atisbo acerca de lo que el actor percibe durante el acto de la representación.

Palabras clave

Recepción,
teatro,
actor.

Shuukukuna limana:

Chasskina, likakuna,
lulaataku

Contempl-Action Notes for a Theory of Theatrical Reception

Abstract

Beyond the School of Constance (Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser) and of Stanley Fish, there is still a little space not enough searched, and it is the self-creator reception, in a process equal to a feedback. In the theatre, where the reception studies have turned so difficult, we may go forward in a step about what the actor receives during the performance.

Keywords

Reception,
theater,
actor.

Contempl-Ação

Notas para uma Teoria da Recepção Teatral

Resumo

Mais além da Escola de Constança (Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser) e de Stanley Fish, há um ninho ainda pouco delineado de pesquisa sobre o leitor, e é a recepção do mesmo criador num processo que podemos equiparar a uma retroalimentação. No teatro, onde se tem feito tão difíceis os estudos sobre recepção, vale a pena adiantar um olhar acerca do que o ator percebe durante o ato da representação.

Palavras-chave:

recepção,
teatro,
ator.

Recibido: 28 de diciembre de 2016 / Aprobado: 05 de mayo de 2017

* Mexicano. Vinculado al Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS-CDMX) impartiendo Lengua, Literatura y Artes escénicas. Doctor en Humanidades (Literatura) por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Correo. jpradoz@yahoo.com.mx

En el complicado circuito de la comunicación teatral el actor es, en efecto, el emisor coyuntural (que integra a todos los demás). En el polo opuesto está el espectador: el receptor teatral. El estudio de la recepción en el teatro por el espectador parte, desde luego, de una Teoría de la Recepción. “La teoría de la recepción o, como también se le llama, la estética de la recepción, tiene como objeto central la investigación de las relaciones entre texto y lector.” (Fernando de Toro 1989: 130.)

Aunque la definición de Fernando de Toro no nos deja margen para dudas, la aplicación de la recepción al teatro debe desdoblarse despacio, si se quiere aprovechar mejor. John Howard Lawson (*Teoría y técnica de la dramaturgia*) ya tenía una opinión propia sobre la recepción teatral a mediados del siglo XX:

El público es la necesidad final que da propósito y significación a la obra de un dramaturgo. [...] El público piensa y siente sobre los acontecimientos imaginarios en términos de su **propia** experiencia. Pero el público enfoca los acontecimientos desde un ángulo diferente; la obra es la esencia concentrada de la conciencia y la voluntad del dramaturgo; él trata de persuadir al público para que comparta su intenso sentimiento respecto al significado de la acción. La identificación no es un puente psíquico a través de las candilejas; la identificación es la aceptación, no sólo de la realidad de la acción, sino de su significado. (Howard Lawson: 263. Énfasis mío.)

El mismo crítico indicó las principales dificultades para hacer del concepto de público, teoría:

He preferido analizar el proceso dramático partiendo del dramaturgo; podríamos haber llegado a muchas de las mismas conclusiones **partiendo del público**. Pero tratar de definir la teoría dramática mediante un análisis de las reacciones del público, sería una tarea mucho más difícil, porque implicaría muchos problemas adicionales. Las actitudes y preocupaciones del público al ver una obra son mucho más difíciles de medir que las de un dramaturgo al crearla. En cada momento de la representación, los distintos miembros del público están sujetos a una variedad infinita de influencias contradictorias, que dependen de la arquitectura de la sala teatral, la personalidad de los actores, las personas que los rodean, los informes que han circulado sobre la obra, y otros mil factores que varían de una representación a otra. (Howard Lawson: 263. Énfasis míos.)

Sin embargo, el público es una necesidad irrenunciable del fenómeno teatral. La cuestión, ante todo lo anterior, se resume en que: “Por tanto, el público es un factor variable, pero como desempeña un papel en la obra, se debe considerar su composición.” (John Howard Lawson: 265.) Son recientes (relativamente) los logros en este tipo de estudios, y parece ser que ha sido la semiología la puerta a una teoría de la recepción teatral:

La recepción teatral es capital en el fenómeno teatral. El estudio se centra aquí en la **relación teatral**, es decir, en el intercambio que media entre sala/escena, emisor/receptor... [...] Quizás una de las razones por la cual la semiología teatral no se había ocupado de esta área [la recepción teatral] se deba al carácter hermenéutico de la teoría de la recepción, carácter muchas veces falto de rigor y en apariencia lejos de la semiología. No obstante, hoy el semiólogo debe integrar o más bien incorporar la recepción en el centro mismo de sus investigaciones, particularmente tratándose del teatro, donde la **relación** sala-escena es fundamental, puesto que no hay espectáculo sin un público, sin un espectador. (De Toro 1989: 13 y 130. Énfasis míos.)

La razón más pertinente para que exista una teoría o estética de la recepción teatral es, creemos, la que expresa Pavel Campeanu:

El teatro es espectáculo y, por consiguiente, forma de socialización de las relaciones humanas que no implica al espectador en tanto que variante, sino en tanto que constante. Esta presencia no es alternativa, sino imperativa. Variante y alternativa es la manera de integración de los espectadores en el espectáculo teatral. (Pavel Campeanu en Helbo 1978: 107.)

Si en el teatro el espectador es un factor irrenunciable, entonces la teatralidad exige una estética de la recepción. Pero la mayor singularidad de esta estética es su movilidad, es decir, la irrepitibilidad de su fugaz signo, porque, contrariamente a lo que sucede en el cine:

Una obra de teatro no se ve dos veces igual. Cada vez que los actores la interpretan, realizan un nuevo acto de creación, varían los matices subjetivos; estado de ánimo, salud, humor, etc., determinan, a cada instante, leves variaciones. (Castagnino 1967: 32.)

Como vemos, este carácter variable se derivaría de la actoralidad, es decir, del trabajo del actor y, por lo tanto, de la claridad y eficiencia de tal trabajo depende todo lo que fundamenta al fenómeno teatral, porque la comunión teatral consiste en lograr la relación entre el actor y el espectador.

El fenómeno de la recepción teatral puede tener dos perspectivas: la del público y la del actor mismo. La recepción vista desde la perspectiva actoral tiene el matiz de favorecer o de estimular la continuidad y el crecimiento de la desenvoltura en la representación, es decir, lo retro-alimenta. ¿Cómo es que el espectador retroalimenta al actor en el espacio-tiempo de la representación teatral? Parte del misterio de la *magia* del teatro reside en la energía que el actor asegura percibir y recibir del auditorio. Podemos compartir algunas observaciones al respecto:

1. Es mentira que el actor se aísla completamente ignorando al público mediante una “cuarta pared.” Por más concentrado que esté el actor, siempre una parte de sí es consciente de que es observado desde afuera de la escena.
2. Esa parte de sí, que es la misma que le permite diferenciar entre la ficción que representa y la realidad, está tan atenta del público que es capaz de percibir no sólo risas y susurros, sino también gestos tan mínimos como un matiz en una mirada, aunque no necesariamente de forma consciente.¹
3. Como el actor debe mantenerse concentrado en su trabajo creativo, la atención que presta al público no logra cerrarse conscientemente a reacciones individuales de cada espectador, pero sí alcanza a formarse un panorama general de la colectividad: la idea de una reacción general del público.
4. Cuando el actor percibe que la reacción general del público no es la que desearía o esperaría, entonces su parte creativa (más emocional que racional y, por lo tanto, más subconsciente que consciente), juzga que algo no está funcionando, que no está trabajando bien, empezando por sí mismo. Esta micro-depresión es a lo que los actores llamamos “energía baja”, y corresponde a una retroalimentación negativa.
5. Cuando la reacción general del público se percibe como la esperada o deseada, entonces el subconsciente creativo del actor recibe un mensaje de aprobación, es decir, de estar

¹ Es a este fenómeno a lo que Stanislavski llama “soledad en público”, aunque en su sistema sí hay un intento por pretender en el actor la sensación de la cuarta pared.

haciendo bien las cosas, y esto lo estimula a continuar con buen ánimo y seguridad. A esta micro-euforia los actores la llamamos “energía alta”, y es correspondiente con una retroalimentación positiva.

6. La retroalimentación del público hacia el actor no depende del número de espectadores. Podemos hablar de un enorme foro con todas las butacas ocupadas y, sin embargo, topar con una reacción desfavorable del público. Por otra parte, puede darse el caso de una función con sólo un espectador tan conmovido que su retroalimentación resulte realmente motivante.
7. En el momento de la representación, es responsabilidad principal del actor el lograr captar, retener y hacer crecer la atención del espectador, aun si el texto dramático y/o la concepción escénica no son los óptimos. Esta responsabilidad implica buscar y lograr una comunicación entrañable con el público, de tal forma que las acciones del actor provoquen una reacción general positiva, de “alta energía”, por parte del espectador.
8. Aunque la atención y reacción del espectador son principalmente responsabilidad del actor en el momento de la representación, tienen un fuerte peso la partitura, el texto dramático o el pretexto con el cual se escenifica, así como la concepción o idea general de la puesta en escena. Sobre esto hay que decir que, efectivamente, una buena historia, la forma de presentarla, personajes entrañables, acciones y sucesos asombrosos, etc., como en los textos de Shakespeare, son cautivantes, aunque durante la representación el espectador preste su atención más a lo que el actor hace, que a la historia que se presenta. De forma similar, imágenes, trazos y otros movimientos llamativos, decorados, iluminación, sonido, efectos especiales y muchas otras cosas que integran un buen concepto de puesta en escena, se pueden desarrollar implícitamente en la naturaleza física del actor² y en su trabajo creativo.
9. También es importante el contexto cultural, del cual depende que el actor y el público puedan, aunque sea en un nivel esencial, comprenderse. Los actores entendemos que nuestro oficio nos hace investigadores de la comunicación humana, y que cada vez que subimos a un escenario, o iniciamos un proyecto, estamos en la búsqueda del lenguaje esencial que rebase nuestras diferencias. El teatro es el mundo donde caben todos los mundos.
10. Un actor que decide ignorar la presencia del público no puede sostener, al mismo tiempo, que pretende comunicarle algo, pues son intenciones contradictorias. Tampoco puede esperar, incomunicado, ser retroalimentado.³

Otro aspecto no muy evidente de la recepción teatral implica notar lo activo que puede llegar a ser el espectador. Para ello, lo primero es asumir que no existe un espectador pasivo, lo que ya hemos más arriba ponderado. Lo que sigue, es rescatar el valor de la atención del público como una actitud no sólo crítica, sino además artística. “La actitud crítica del espectador es sin duda una actitud artística.” (Bertholt Brecht 2004: 138). Brecht justifica este pensamiento apoyado en el valor revolucionario y constructivo de la crítica.

Para introducir la actitud crítica en el arte hay que mostrar su indudable elemento negativo en su aspecto positivo: esta crítica del mundo es activa, emprendedora, positiva. Criticar el curso de un río significa mejorarlo, corregirlo. La crítica de la sociedad es la

2 Ver *Towards a poor theatre*, de Jerzy Grotowski. El director polaco y su actor Rizard Cieslak demostraron cómo el cuerpo del actor puede ser una fuente de iluminación y una caja de sonidos no suficientemente explorados. En el mismo sentido, son las palabras, los gestos, la conducta del actor lo que transforma el espacio. Cuando un actor dice: “Ahora estamos en Francia”, nos transporta y nos hace viajeros con él.

3 Cuando Grotowski se dio cuenta de que sus últimas investigaciones, más introspectivas, lo llevaban más allá del espectáculo, él mismo decidió dejar de representar (*vid* número temático de la revista *Máscara* sobre este creador escénico.)

revolución, que es crítica llevada a término, ejecutiva. Una actitud crítica de este tipo es un momento de productividad y como tal profundamente placentero, y si en el lenguaje corriente llamamos artes a las operaciones que mejoran la vida de los hombres, ¿por qué el arte habrá de alejarse de esas artes? (2004: 153)

Consecuentemente, no podemos sino admitir el peso colaborativo de la retroalimentación del público en la consolidación de la puesta en escena, y reconocer a los espectadores como co-creadores. Considerando la particular idiosincrasia no-pasiva, pro-activa, constructiva e interpretativa del contemplador teatral, proponemos denominar a esta estética de la recepción teatral: **CONTEMPLACIÓN**.

Recepción=Retroalimentación=Magia

Desde antes de los ritos eleusinos, acaso en la penumbra de las cavernas o en la frondosidad de la selva, el ejercicio de representar mediante primitivas pinturas y esculturas la vida cotidiana de la tribu permitía establecer una relación más profunda con los animales que se iban a cazar, con las plantas que se veía renacer, con los antepasados que ya nunca regresaron y con las misteriosas fuerzas de la naturaleza.

En un espacio predeterminado, con una buena cena, al calor de una fogata y mediante algún brebaje preparado con raíces u hongos alucinógenos, o cuando menos embriagantes, se propiciaba una fiesta en donde participaban los más nuevos junto a los mejores guerreros, las doncellas que ya supieran bailar y los individuos más longevos. Avanzada la celebración, con todos cantando y bailando con los ritmos de la vida evocados principalmente por tambores, uno de los ancianos más respetables grita de repente, con una voz que no parece la suya y con gestos que definitivamente no le corresponden por costumbre, que él no es él, sino que es otro. Afirma que es el abuelo del que todos cuentan historias, pero del que ya nadie se acuerda, o bien, que es el tigre con el que han combatido cada primavera, o bien, que es la voz de la lluvia que desde hace varias lunas los abandonó pero que quisiera volver. Ya sea por la embriaguez o por el ánimo festivo, por el deseo de creer que las fuerzas desconocidas de la naturaleza son controlables o que se puede dialogar con ellas, por la necesidad de entender lo que aún no tiene explicación, o por todo junto, la comunidad acepta jugar en la efímera nueva realidad que se le propone y, así, todos bailan con ese “otro” encarnado en el chamán.

Ha nacido el “protagonista”, el primer personaje ficticio que ha cobrado vida entre los vivos, casi como una persona real. “Casi”, porque la fiesta termina, y el anciano recobra su identidad original. Todos aprenden que la función de médium se ha de dar sólo en las condiciones específicas propiciatorias de un ritual que entonces se hace sagrado y, desde luego, necesario para la salud espiritual de la comunidad. El protagonista, o primer personaje, es el primer ente agonizante que les celebra la vida, y les explica la muerte, con un sentido que va más allá de meramente sobrevivir. En su corta existencia, que dura únicamente lo que la fiesta sagrada permite, conecta a los hombres y las mujeres con todo aquello con lo que naturalmente no se pueden comunicar. Por esa misma corta existencia, el trabajo del chamán es un acto de ofrenda, de sacrificio, de generosidad por prestar su cuerpo entero, y arriesgar su alma, para que “lo otro” lo habite y pueda comulgar entre los vivos.

Como el más allá está lleno de misterios y de muchas otras “otredades”, pronto otros personajes se hacen oír en medio de la fiesta, y es así como la comunidad puede asistir asombrada al diálogo mismo de los dioses. La primera réplica es llamada entre los antiguos griegos la del

“deuterogonista”, o segundo personaje, pero seguramente este encuentro ya se daba, como dijimos, mucho antes de que se viera en los bosques de Eleusis. Aunque el ritual sagrado no tardó en pasar de ser el diálogo cosmogónico entre los dioses a la representación del debate interminable de los hombres, es decir, en hacerse propiamente teatro, la función del actor en el subconsciente colectivo no ha cambiado mucho. Dentro del corazón del espectador que asiste a una representación, aviva el profundo deseo de encontrar, más que el mero entretenimiento, una respuesta alternativa.

No es que simplemente se *aluda* a lo sagrado o a lo desconocido, sino que se propicia un contacto efectivo con esa dimensión –el mundo de los muertos, los dioses, los fantasmas, los demonios, las fuerzas psíquicas más recónditas, los instintos. (Leñero 2003: 234)

Como en las antiguas fiestas, los asistentes saben que la oportunidad de aprovechar este juego que fusiona realidad y ficción es efímera, que durará muy poco, y que deben prestar atención. El espectador llega a la función teatral con un ánimo predispuesto para creer, comprender y permitirse sentir, emocionarse, reflexionar. Por eso asistir al teatro nada tiene que ver con ver televisión. El actor teatral, como los viejos chamanes, nos sigue conectando con infinitos universos paralelos, todos posibles y todos con infinitas posibilidades alternativas a la que ofrece este presente en este lugar. El teatro sigue siendo mágico.

A continuación, compartimos un acercamiento alternativo a los conceptos de la Teoría de la Recepción, glosados lúdicamente desde una perspectiva teatral.

Dramínimo

Monólogo lúdico-monográfico por: <<Yo>>

Personajes: Un actor-emisor y una espectadora-receptora.

Lugar: Escenario de un teatro de cámara. El telón está cerrado.

(La espectadora-receptora, o lectora, está sentada en las butacas desde hace rato, acaso aburrida, cuando se hace un oscuro y una pequeña luz se concentra sobre el telón. Entonces, el telón es abierto por el actor-emisor, quien da inicio a la enunciación de su parlamento o texto. Si la intención comunicativa del actor es eficiente, sin que surjan confusiones sobre la otredad, por ejemplo, entonces la espectadora debería prestarle su atención y algo llamado arte -o amor- podría surgir.)

ACTOR- *(Se coloca una nariz postiza roja, de clown)* Tengo la ansiosa intención de que me escuches, mas el arte –como con Job- no será sin tu atención. Aristóteles y Platón ya nos lo decían. Después de los formalistas rusos, fueron los estructuralistas franceses. Pero ni la semiótica de Greimas y Ubersfeld ni las teorías sobre el lector de Iser, Suleiman o Tomkins me explican ahora qué sucede con la recepción que tienes tú de mí. Te ofrezco la *poiesis*⁴ de mi pasión. Recíbeme en una *aistesis*⁵ que desate su *catarsis*⁶ hacia normas nuevas, para conservarlas o para transgredirlas. Sé tú la receptora de mis emisiones. Sí, lo confieso, yo era el autor explícito⁷ detrás de esa misteriosa retórica. Yo soy el ser de carne y hueso que firmaba por ese anónimo

4 Acto de creación de la obra de arte.

5 Acto de atención hacia la obra de arte.

6 Efecto de liberación psíquica o espiritual provocado por la obra de arte.

7 Persona física que realiza un texto.

autor implícito,⁸ esos oscuros estilos. Ahora lo sabes. Te buscaba a ti, a ti, mi lectora implícita,⁹ mi lectora ideal. ¿Te llegaron esas cartas? ¿Percibiste el aura¹⁰ que las envolvía? ¿O fue otra conciencia la lectora explícita,¹¹ la persona real, interceptora de mis líneas, mis texturas, mis entramados lingüísticos? Mi amor por ti siempre estimuló aquella inmadura competencia poética,¹² esa que evolucionó para hacerme construir los más complejos enunciados del deseo. Yo soy el sujeto de esos discursos; tú, el objeto de su pasión. ¿Y qué has hecho tú con tu competencia de lectora?¹³ ¿Ya descifraste mis subtextos,¹⁴ la oscuridad de mis intenciones? Acaso prefieres mantenerte virgen... intelectualmente quiero decir, es decir, olvidar el *background*¹⁵ que compartimos alguna vez, esa tierna estructura cultural heredada y enriquecida con nuestro común aprendizaje. Tal vez eso fue lo que pasó. Te independizaste para elaborar tu propio horizonte de expectativas.¹⁶ Claro. Nunca has estado obligada a esperar lo mismo que yo. Sin embargo, eso no te daba la libertad de entender lo que se te diera la gana. Ahora lo entiendo yo. ¿Por qué no exploraste mis subtextos? ¿Por qué me convertiste en tu vano pretexto¹⁷ para escribir otra versión del amor? ¡No! Yo no soy tan ambiguo. No soy el libro, la obra abierta¹⁸ que otros te ofrecen. No necesito una lectura especial. Yo quiero que me leas con sencillez. Insisto, yo no te exijo ser un modelo complejo de lectora,¹⁹ yo tal vez te prefiera simple. Creo que ya hemos experimentado suficientemente los transgresivos sabores vanguardistas. Me conformo con que escuches el sentido único de mis actos de habla:²⁰ ¡Ven a mí! Esta es toda la pragmática de mis cartas. Deja releer el acontecimiento de tu cuerpo. Actualicemos,²¹ recontextualicemos esta relación emisor-receptor. Está bien, yo tampoco te quiero ya pasiva,²² aunque nunca lo fuiste realmente. Reconozco que nunca leíste así, ni en mis más contundentes, es decir, cerradas súplicas. Asumo que no he sido el creador absoluto de nuestros placeres, mas tampoco el de nuestros horrores. Tú siempre dijiste la última palabra. Recuérdalo. Como lectora activa,²³ has co-creado la historia de nuestros encuentros y desencuentros. Por todo esto, el valor de este mensaje cumple sólo una función contextual, es decir, dependerá de ti y tus nuevas circunstancias que logremos un pacto de cooperación.²⁴ (*Aquí se quita la nariz postiza.*) Si mi intención no basta, entonces quizá tú puedas explicar mejor el significado de este pequeño relato, de este posmoderno y absurdo *dramínimo*. No pretendo ser un clásico,

8 Estilo personal de realización de un texto.

9 Lectores potenciales, de acuerdo al contexto social, histórico y cultural alrededor del texto.

10 Sensación de unicidad sobre una obra de arte (aquello que le hace única y original).

11 Persona real que lee un texto.

12 La competencia poética se refiere a una capacidad artístico-creativa de la competencia lingüística (capacidad de expresión oral y escrita.)

13 Capacidad para comprender signos lingüísticos escritos.

14 Subtexto: Sentido denotativo, indirecto, no literal, de un texto.

15 Contexto cultural de referencia del lector, previo a una lectura.

16 Suposiciones previas al acto de lectura.

17 Intención previa a la enunciación del texto.

18 Obra de arte que admite múltiples interpretaciones.

19 Modelo de lector: Lector implícito construido, o previsto, conscientemente.

20 Sentido pragmático de un discurso oral.

21 Actualizar: Interpretar un texto a partir del marco cultural más reciente o inmediato.

22 Nivel de lectura en el cual no hay interacción con el texto.

23 Nivel de lectura interactiva, en el cual quien lee participa del acto mismo de creación del texto.

24 Aceptación por parte del lector de las convenciones propias de una realidad paralela a la objetiva, que es la de la obra estética.

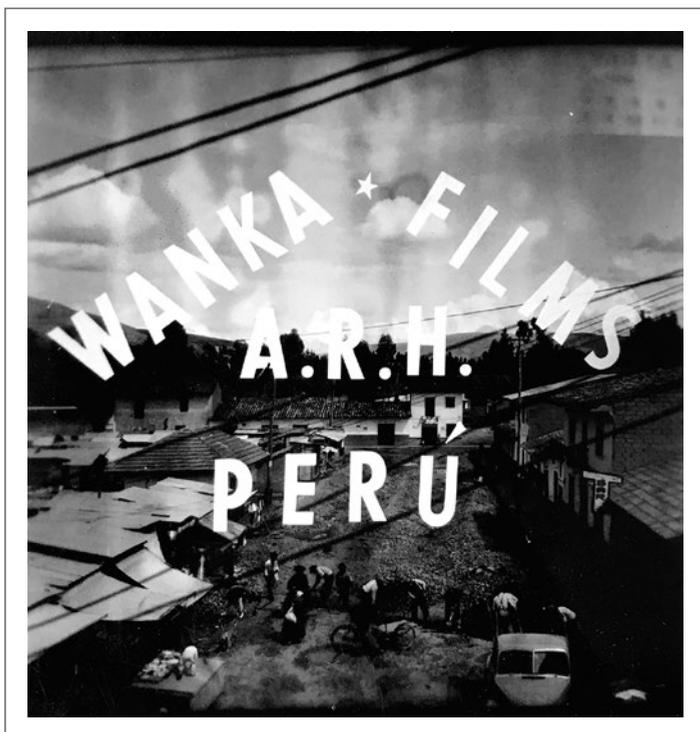
pero léeme. No encontrarás más nunca el mismo texto.²⁵ Vuelve conmigo. Te extraña, **El Otro**. (Hace una reverencia y cierra él mismo el **TELÓN**.)²⁶

Referencias bibliográficas

- Aristóteles (1974). *Poética*. Madrid: Gredos (Edición trilingüe de Valentín García Yebra).
- Brecht, Bertolt (2004) [1933-47]. *Escritos sobre teatro*. Barcelona: Alba.
- Castagnino, Raúl H. (1967). *Teoría del teatro*. BA: Plus Ultra.
- De Toro, Fernando. (1989). *Semiótica del teatro, del texto a la puesta en escena*. BA: Galerna.
- Diccionario de autoridades*. 1726 y 1739. Madrid: Real Academia Española.
- Diccionario de la Lengua Española (DRAE)* (2006). Madrid: Real Academia Española.
- Greimas, Algirdas Julián. (1987) *Semántica estructural, Investigación metodológica*, Madrid: Gredos.
- Grotowski, Jerzy (1990). "Respuesta a Stanislavski", en Jiménez 1990. 487-504.
- . (1989) [1968]. *Hacia un teatro pobre. (Towards a poor theatre.)* México: Siglo XXI.
- . (2003). *Apocalypsis cum figuris (Descripción del espectáculo por Malgorzata Dzieduszycka)*. Maldoror.
- Helbo, André (comp.) (1978). *Semiología de la representación*. BCN y México: Gili.
- Lawson, John Howard. (1960) *Teoría y técnica de la dramaturgia*, México: Cuadernos del CUEC/UNAM.
- . (1960). *Theory and technique of playwriting, with a new introduction*, NY: Hill and Wang.
- Leñero, Carmen (2007). Conferencia Magistral. Participación en el 1er Coloquio de las Artes Escénicas, organizado por Jorge Prado Zavala para el III Encuentro de Teatro del IEMS. Miércoles 9 de mayo de 2007. Reseñada en el *Boletín Informativo* del IEMS. 3 (44): 6 y 7.
- . (2003). "Palabra poética y teatralidad", en *Acta Poética. Revista del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM* 24 (1): 225-257.
- . (2000). *La luna en el pozo*. México: CNCA.
- Solórzano, Carlos y Gabriel Weisz, et al. (1997). *Métodos y técnicas de investigación teatral*. México: UNAM / Escenología.
- Stanislavski, Constantin. (1998) [1933 y 1952]. *El arte del actor (Principios técnicos para su formación)*, por Richard Boleslavski y Michael Chejov; selección y notas de Edgar Ceballos. México: Escenología.
- . (1994) [1947]. *Ética y disciplina. Método de acciones físicas (Propedéutica del actor)*. México: Escenología. Selección y notas de Edgar Ceballos.
- Ubersfeld, Anne (1981). *L'école du spectateur*. Paris: Les éditions sociales.
- . (s.f.) *Semiótica teatral*. Madrid: Cátedra / Universidad de Murcia.

25 Texto: Enunciación oral o escrita. Por extensión, toda forma de discurso o mensaje con intención comunicativa, cuyo sentido, según la teoría de la recepción, depende del lector y se actualiza con cada nueva lectura.

26 ¿Te invito a cenar?



Horizonte de la Ciencia 7 (12) julio 2017 FE/UNCP. ISSN (Impreso): 2304-4330/ ISSN (En Línea): 2413-936X
Anónimo [Principios de la década de los 50] Cartel de anuncio de la productora cinematográfica "Wanka Films",
del cineasta huancaíno Augusto Rojas Hurtado, Foto B/n. Fotografía: *Revista "Entera Voz"*. Año II, N° 7, Octubre,
Chiclayo, tomado de la colección familia Hurtado. (2009). También en Gálvez, W. (2017). *Cines de Cuaderno. Cinemas y
realizadores en un punto de la sierra central: Huancayo (1911-2016)*. Huancayo: Grapex Perú.

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN
CIENCIAS SOCIALES



Horizonte de la Ciencia 7 (12) julio 2017 FE/UNCP. ISSN (Impreso): 2304-4330/ ISSN (En Línea): 2413-936X
Anónimo [Principios de la década de los 50] Augusto Rojas Hurtado durante un rodaje de documental, Foto B/n.
Fotografía: Colección familia Hurtado. (S/f). También en Gálvez, W. (2017). *Cines de Cuaderno. Cinemas y realizadores en un punto de la sierra central: Huancayo (1911-2016)*. Huancayo: Grapex Perú.

Presencia de paleopatologías en las representaciones mochica: Un estudio de la colección cerámica del Museo Larco

Muchika lisichikuninkuna palyupatulugyakunap kayninkuna: Larku musyup aklaasha ciramika huk yachaynin

Denis E. Correa-Trigoso*

Resumen

El análisis se basa en la colección de cerámica del museo Larco, con filiación al periodo cultural mochica y asociada con el grupo determinado como cerámica con patologías. Empleando el reconocimiento visual de las representaciones en las vasijas es que se logró determinar la presencia de 17 tipos de paleo patologías representadas en la cerámica mochica, agrupadas en enfermedades congénitas, adquirida, de origen múltiple y alteraciones corporales. Al conocer la naturaleza de los padecimientos y la recurrencia de cada una de las representaciones nos indicaría que representaciones tuvo mayor presencia en el imaginativo del poblador mochica, de igual esta comprensión vale para reconocer el nivel de conocimiento de la anatomía que tuvieron los artesanos al momento de plasmar de manera realista los padecimientos. Además se relacionó las áreas geográficas donde las representaciones fueron frecuentes y con la naturaleza de cada paleopatología, lográndose definir que el poblador mochica estuvo expuesto a padecimientos locales y foráneos.

Palabras clave

Moche, cerámica, enfermedades, Museo Larco, paleopatologias

Shuukukuna

limana: Muchi, ciramika, ishyaykuna, Larku musyu, palyupatulugyakuna.

Presence of the Paleopathology's in the Mochica Representations: a Study of the Ceramics Collection's in Larco Museum

Abstract

The analysis is based on the ceramic collection of the Larco museum, with affiliation to the Mochica cultural period and associated with the group determined as ceramics with pathologies. Using the visual recognition of representations in the vessels, it was possible to determine the presence of 17 types of paleopa-

Keywords

Moche, ceramics, diseases, Larco Museum, paleopathologies

pathologies represented in Mochica ceramics, grouped in congenital diseases, acquired, of multiple origin and bodily alterations. Knowing the nature of the sufferings and the recurrence of each one of the representations would indicate to us that representations had greater presence in the imaginative of the mochica poblador, of equal this understanding is worth to recognize the level of knowledge of the anatomy that the artisans had at the moment To realistically portray the sufferings. In addition, the geographic areas where the representations were frequent and the nature of each paleopathology were related, being able to define that the Mochica population was exposed to local and foreign conditions.

Presença de paleopatologias nas representaciones mochica: Um estudo da coleção cerâmica do Museo Larco

Resumo

A análise se baseia na coleção de cerâmica do museu Larco, com filiação ao período cultural *mochica* e associada com o grupo determinado como cerâmica com patologias. Empregando o reconhecimento visual das representações nas vasilhas é que se conseguiu determinar a presença de 17 tipos de paleopatologias representadas na cerâmica *mochica*, agrupadas em doenças congênitas, adquiridas, de origem múltipla e alterações corporales. Ao conhecer a natureza dos padecimentos e a recorrência de cada uma das representações, nos indicaria que representações tiveram maior presença no imaginário do povoador *mochica*, igualmente esta compreensão vale para reconhecer o nível de conhecimento de anatomia que tiveram os artesãos ao momento de plasmar de forma realista as enfermidades. Além disso, se relacionaram as áreas geográficas onde as representações foram frequentes e com a natureza de cada paleopatologias, buscando definir que povoador *mochica* esteve exposto aos padecimentos locais e forâneos.

Palavras-chave:

Moche, cerâmica, doenças, *Museo Larco*, paleopatologias

Recibido: 10 de febrero de 2017 / Aprobado: 05 de mayo de 2017

* Peruano. Université de Rennes 1. Magister. Correo: dcorreatrigoso@gmail.com

Introducción

El estudio de paleopatologías presentes en el registro arqueológico se encuentra asociado con múltiples enfoques, como las evidencias de marcadores presentes en los restos óseos, las representaciones de padecimientos durante la elaboración vasijas y en la iconografía (Verano y Lombardi 1999, Verano et al 2007, Verano 2008, Pezo- Lanfranco et al 2009). Al reconocer estas particularidades es posible aproximarnos a las diversas enfermedades que estuvieron expuestos lo pobladores mochicas, teniendo en consideración que se define a las enfermedades como cualquier desviación o alteración de función normal del cuerpo y que se manifiesta por un conjunto de síntomas y signos (Cantón et al 2014). Este tipo de temática es posible abordarla dentro del campo de la arqueología porque el análisis paleopatológico no se encuentra asociada exclusivamente a los restos óseos, ya que se define como el estudio de las enfermedades de pueblos antiguos, teniendo como fuentes el estudio de los restos humanos (momias, huesos, dientes, coprolitos), las informaciones históricas y la representación de las enfermedades en las artes pictóricas o escultóricas (Sotomayor y Cuéllar-Montoya 2007:5).

Los mochicas (también llamados los Moche) fueron un grupo cultural desarrollados alrededor de los siglos II y IX d.C. (200 y 850 d. C.), expandiéndose por los grandes valles del extremo norte (Piura, Lambayeque y Jequetepeque) y los pequeños del sur (Chicama, Moche, Virú y Santa). En estos lugares lograron establecer organizaciones políticas independientes e interactivas entre los valles de la costa norte del Perú (Castillo y Uceda 2008).

De igual manera se debe reconocer que los moches fueron una sociedad altamente plástica con un avanzado conocimiento de la escultura y pintura (Donan 1978, 2004, Larco 2001), gracias a ello es posible que a partir de sus manifestaciones culturales materiales se pueda hacer un análisis de la cerámica, con la finalidad de lograr reconocer alteraciones presentes en las vasijas. Larco establece mediante el análisis de la cerámica padecimientos como ceguera, bocino, siameses, parálisis facial, sífilis y enfermedades venéreas (Larco 2001: 241,256). Asimismo también fue posible la identificación de enfermedades neurológicas presentes en la cerámica mochica, asociada con las colecciones de los museos arqueológico Casinelli de Trujillo y Brüning de Lambayeque. Se obtuvo como resultado el reconocimiento de parálisis facial periférica, malformaciones faciales (labio leporino), espasmos hemifaciales, cifoesciosis y diversas amputaciones de extremidades (Carod-Artal y Vázquez Cabrera 2006: 297). Producto de estos análisis se logra comprender que algunas enfermedades reportadas no se asocian con los padecimientos representados, generando confusión si entre las diferentes denominaciones. Comprendiendo esta falencia es que se origina la presente investigación, y se tiene como punto de inicio los resultados obtenidos durante el análisis realizado por Larco (2001). Los objetivos están vinculados con la identificación y descripción de los padecimientos representados en la cerámica, y la asociación de estas características con padecimientos actuales presentes en la literatura médica. El desarrollo de estos puntos permitirá refutar y/o confirmar algunos tipos de padecimientos propuestas anteriormente, asimismo se podrá determinar la presencia nuevas paleopatologías no registrada con anterioridad.

Metodología y material

La investigación es una revisión fotográfica de 337 piezas de cerámicas moche provenientes de la colección del museo Larco, las cuales pertenecen al grupo determinado como cerámicas con patologías, las mismas están de libre acceso mediante la página del museo: <http://www.museolarco.org>.

El material está clasificado según el valle y el sitio de procedencia (Figura 01), de tal forma que tenemos los valles de Chao, Chicama, Casma, Santa, Moche, Virú y no identificada. Los sitios asociados a las piezas son las siguientes: Casa quemada/ Sausal, Chiquitoy, El Carmelo, El mirador/ roma, Facalá, Huaca Bazán, Huaca Corral, Huaca de la Cruz, Huaca del sol, Huaca la cruz, Huancaco, Ildelfonso, Laredo, Mocollope, Pacasmayo, Palenque, Palenque/Sausal, Pur Pur, Resbaladero, Salamanca, Salinar, San Ildelfonso, Sausal, Tambo Real, Tanguche, Toma del tesoro/Sausal, Tomabal y no identificado.

El análisis consistió en el reconocimiento visual de las piezas de cerámica y la asociación de las particularidades morfológicas presente en las vasijas con los padecimientos reportados en la actualidad, esto permitirá poder aproximarnos a las posibles enfermedades y/o alteraciones que padecieron los antiguos pobladores mochicas.



Figura 01: Ubicación de los valles de donde procede la colección cerámica analizada del Museo Larco.

Resultados

Diagnóstico de enfermedades

Producto del análisis de las cerámicas escultóricas mochicas se logró establecer la presencia de 17 tipos de alteraciones, los cuales están divididos en dos grupos muy bien definidos: patologías y alteraciones corporales. Los primeros se encuentran vinculados con el padecimiento de una enfermedad en particular y el segundo con las variaciones que presenta el cuerpo sin lograr establecer un origen cultural o natural. Además se logró clasificar en tres grupos según su origen a las diversas patologías identificadas, es así que se entiende por padecimientos endógenos a las enfermedades producidas por factores naturales sin intervención de elementos externos y se desarrollan desde antes del nacimiento (congénita) y durante el transcurso de la vida del individuo. Los exógenos son productos del resultado de factores externos que originan una enfermedad (bacterias, medio ambiente y actividad humana) y las patologías múltiples pueden desarrollarse tanto por factores externos como internos pero

que no pueden ser determinados de forma precisa. Considerando lo antes mencionado es que se presenta la definición de las patologías identificadas (Figura 02-05):

Endógenos

- **Cifosis lumbar:** Padecimiento congénito que incrementa la convexidad posterior del raquis dorsal, lo cual genera la aparición de una curvatura de convexidad posterior en la región lumbar o cervical (Santonja y Pastor 2005), esta pueda ser en uno o varios segmentos, tomando una forma típica de cuña. Esta deformación puede aparecer aislada o en combinación con otras enfermedades del raquis (lordosis y escoliosis) (Lang 2011).
- **Estrabismo:** Es la pérdida de paralelismo de los ejes visuales con alteración de la visión binocular. Lo cual conlleva a la pérdida de la función binocular, la reducción de la visión del ojo desviado (ambliopía u ojo vago) y el aspecto estético desfavorable (Puertas 2003).
- **Labio leporino:** Es una abertura que ocurre cuando el labio no se fusionan completamente durante el primer trimestre del desarrollo del feto. El tamaño de la hendidura del labio puede consistir desde una pequeña abertura en el labio superior hasta una abertura que se extienda hasta la base de la ventana de la nariz. La abertura puede ser de un sólo lado (unilateral) o puede ocurrir en ambos lados (bilateral) (Redett 2010), ambos casos fueron plasmados en la cerámica.

PALEOPATOLOGÍAS		N°	%	TOTAL		
				N°	%	
ENFERMEDADES	ENDÓGENA	Cifosis lumbar	12	2.97	49	12.13
		Estrabismo	3	0.74		
		Labio leporino	6	1.49		
		Orbitopatía tiroidea	2	0.50		
		Parálisis facial	5	1.24		
		Pie de equino varo	1	0.25		
		Siameses	7	1.73		
		Síndrome de Crouzon	1	0.25		
		Síndrome de Seckel	12	2.97		
	EXÓGENA	Bartolosis	1	0.25	147	36.39
		Leishmaniasis	140	34.65		
		Sífilis	6	1.49		
	MÚLTIPLE	Discapacidad visual	63	15.59	115	28.47
Obesidad		52	12.87			
ALTERACIONES CORPORALES	Tuertos	8	1.98	93	23.02	
	Mutilación de miembros inferiores	67	16.58			
	Mutilación de miembros superiores	18	4.46			
TOTAL		404	100.00	404	100	

Tabla 01: Paleopatologías registradas en la cerámica mochica proveniente del Museo Larco.

- **Orbitopatía tiroidea:** Es una enfermedad caracterizada por presentar cambios de los tejidos blandos orbitarios y periorbitarios debido a un proceso inflamatorio, relacionado con las enfermedades del tiroides y que se asocia al hipertiroidismo y al hipotiroidismo, originando un aumento de volumen de los músculos extraoculares y grasa orbitaria provocando proptosis o exoftalmos (ojos saltones) y en ocasiones estrabismo (Galban y León 2014).
- **Parálisis facial:** es un trastorno neuromuscular que consiste en la pérdida total o parcial de movimiento muscular voluntario en un lado de la cara y se produce por un fallo en el nervio facial y provoca alteraciones asociadas con el movimiento en los músculos del rostro (Llanio y Perdomo 2005). Los tipos de parálisis facial son: central y periférica. La parálisis facial central afectando al movimiento voluntario de la parte inferior de la cara, pero no a los músculos frontal y orbicular de los párpados. La parálisis facial periférica (parálisis de Bell) genera la pérdida del movimiento voluntario en todos los músculos faciales del lado afectado y puede ser unilateral o bilateral, completa si abarca todos los músculos del lado afectado, o parcial si sólo afecta a un grupo de ellos (Rodríguez-Ortiz et al 2011).
- **Pie de equino varo:** Esta deformidad se caracteriza porque la totalidad del mismo está sostenida en posición de flexión plantar con relación a la pierna, en el cual el individuo se apoya directamente en el antepié de tal forma que marcha de puntillas (Muñoz 2006), de tal manera que el talón (retropié) está invertido y la parte distal del pie se encuentra en aducción e inversión) (Rivera 1968).
- **Siameses:** se trata de individuos monocigóticos (procedentes del mismo huevo fecundado) que se desarrollan unidos entre sí por alguna región de su anatomía, están conectados vascularmente y pueden compartir uno o más órganos (Tovar 1998). Se clasifican según el sitio de unión: craniópagos (unidos en el cráneo), cefalópagos (unidos y comparten el encéfalo), raquípagos (unidos por la columna), toracópagos (unidos del tórax a ombligo), parápagos (unión lateral), onfalópagos (unidos de abdomen), isquiópagos (unidos de cadera), pigópagos (unidos por el sacro) y dicéfalos (dos cabezas y un solo cuerpo) (Panduro-Barón et al 2013), este último tipo fue ampliamente representada en la cerámica mochica.
- **Síndrome de Crouzon:** es un defecto de origen congénito que se caracteriza por malformaciones en el desarrollo, ligado al cierre prematuro de las suturas craneales que producen severos cambios en la conformación de la cara y cráneo (Schneider et al 2011). Este síndrome presenta las siguientes características: el maxilar o mandíbula superior y los dientes superiores se encuentran detrás de los dientes de la mandíbula inferior, las órbitas de los ojos son demasiado pequeñas lo cual causa que los ojos sean demasiado prominentes y de mirada fija (CCA 2010).
- **Síndrome de Seckel:** También conocido como “enanismo de cabeza de pájaro”, es un síndrome autosómico recesivo poco frecuente que se encuentra asociado con el enanismo y el retrasado mental. Tienen rasgos cráneo-faciales característicos, como microcefalia, nariz picuda y prominente (conocida como pico-corno), ojos de apariencia grande, cara estrecha, orejas malformadas con ausencia del lóbulo y micrognatia (mandíbula muy pequeña) (Luna- Dominguez et al 2011, Baquero et al 2014).

Exógenas

- **Bartolenosis:** También conocida como enfermedad de Carrión o verruga peruana, es una enfermedad endémica infecciosa, bacteriana y no contagiosa, transmitida al ser humano

(reservorio) mediante la picadura del mosquito *Phlebotomus verrucarum* (vector) (Saetone-León 2004). Clínicamente, presenta un primer estadio con una fase febril anémica (Fiebre de La Oroya) que puede producir la muerte. Posteriormente se tiene un segundo estadio relacionado con el proceso eruptivo, caracterizado por un brote verrucoso (angiomatoso) de magnitud diversa, con lesiones de diferente tamaño y profundidad (Flores- Cevallos et al 2007).

- **Leishmaniasis:** Es una zoonosis; una enfermedad tipo indirecto compartida por canes y humanos; no se transmite por contacto directo, sino a través de insectos “vectores”, que infectan después de picar al principal reservorio del parásito (Gallo et al 2016). En el Perú se distinguen cuatro formas clínicas: Leishmaniasis cutánea (uta), Leishmaniasis mucocutánea (espundia) y Leishmaniasis cutánea difusa, estas varían según el tipo de parásitos (género *Leishmania*), al medio ambiente y a la respuesta inmune del huésped (MINSa 2006).
- **Sífilis:** La sífilis es una enfermedad de transmisión sexual (ETS) causada por la bacteria *Treponema pallidum* durante las relaciones sexuales vaginales, anales u orales. La sífilis se pasa de una persona a otra a través del contacto directo con una úlcera sífilítica (Carrada 2003). Las úlceras aparecen principalmente en los genitales externos (la vagina, el ano o el recto) así como en los labios y en la boca. Se divide en tres fases (Contreras et al 2008): la primaria se manifiesta con la presencia de algunas llagas firmes, redondas e indoloras, estas desaparecen alrededor de algunas semanas. Es posible controlar la infección durante este estado. En la segunda fase se agudizan las erupciones en la piel y aparecen en diversas áreas del cuerpo, las cuales son de aspecto de puntos duros, de color rojo o marrón rojizo. Además presentan complicaciones como fiebre, inflamación, dolor y pérdida de peso. La última fase se manifiesta con dificultades musculares, psicológicas y motoras; siendo esta la fase avanzada en la cual se reporta daño en los órganos y puede causar la muerte.

Múltiples

- **Discapacidad visual:** Está asociada con la falta de visión y presenta múltiples variantes como la ceguera parcial (visión muy limitada) y completa (no puede ver nada, ni siquiera la luz). La pérdida de la visión puede suceder de manera repentina o con el paso del tiempo y las causas del padecimiento pueden ser por factores endógenos y exógenos (Suarez 2011).
- **Obesidad:** enfermedad crónica, sistémica y multifactorial, la cual se caracteriza por acumulación excesiva de grasa o hipertrofia general del tejido adiposo en el cuerpo hasta el punto de ser capaz de tener un impacto negativo en la salud y lleva a una reducción de la esperanza de vida y / o el aumento de problemas de salud (CENETEC 2012). Su origen está asociado a factores endógenos y exógenos, el primero también denominado intrínsecas o secundarias se encuentra vinculado con trastornos endocrinos o metabólicos *del individuo*. El segundo, conocido también como simple, está relacionada con el gasto energético y la ingesta alterada de alimentos (Aragón et al 2002).

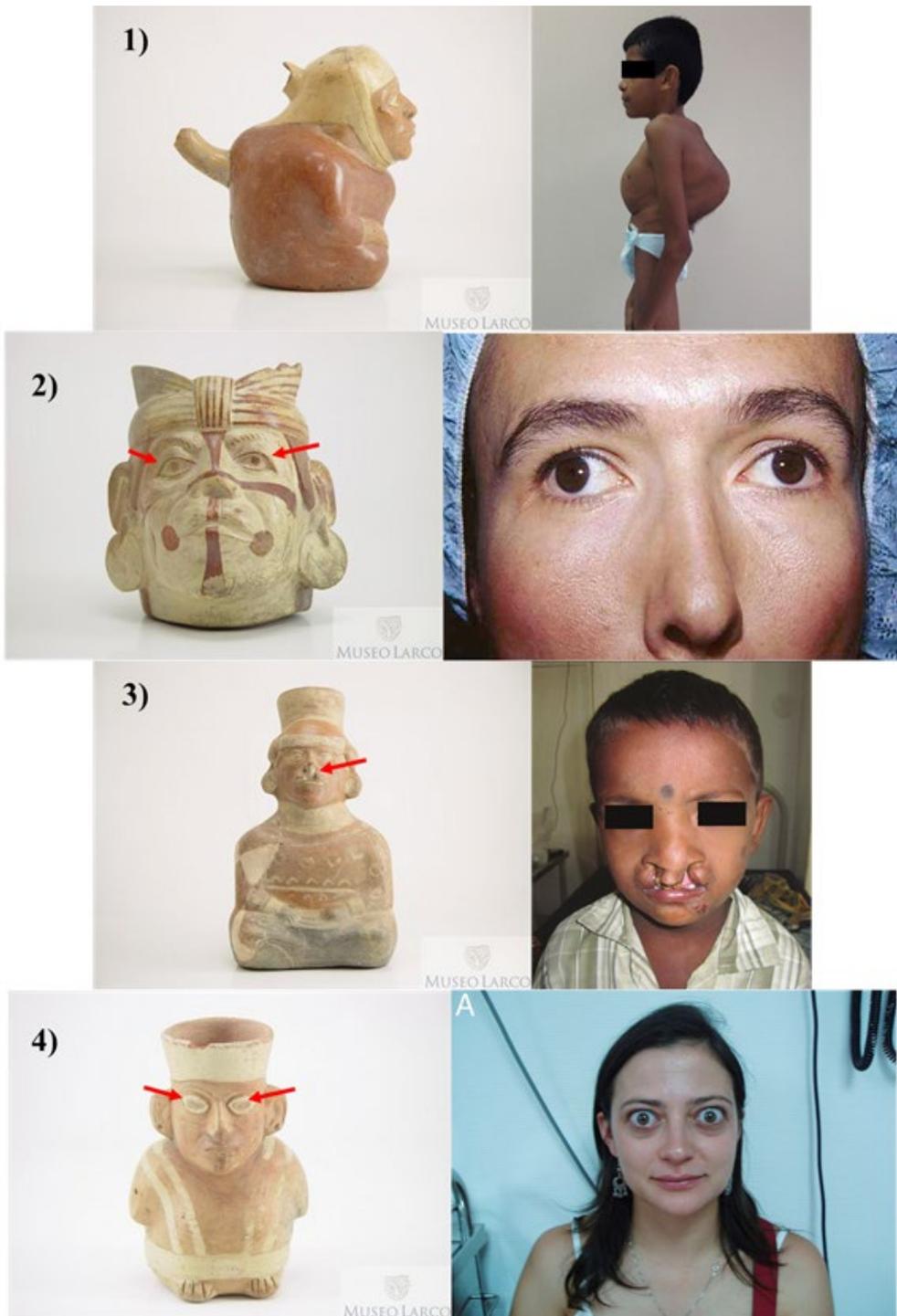


Figura 02: Representaciones de paleopatologías en la cerámica y casos actuales de las enfermedades: 1) Cifosis lumbar (ML002747/ Arroyo 2013), 2) Estrabismo (ML000427/ Gómez et al 2000), 3) Labio leporino (ML002707/ Kamavaram et al 2012) y 4) Orbitopatía tiroidea (ML013975/ Vilar-Gonzales et al 2015).

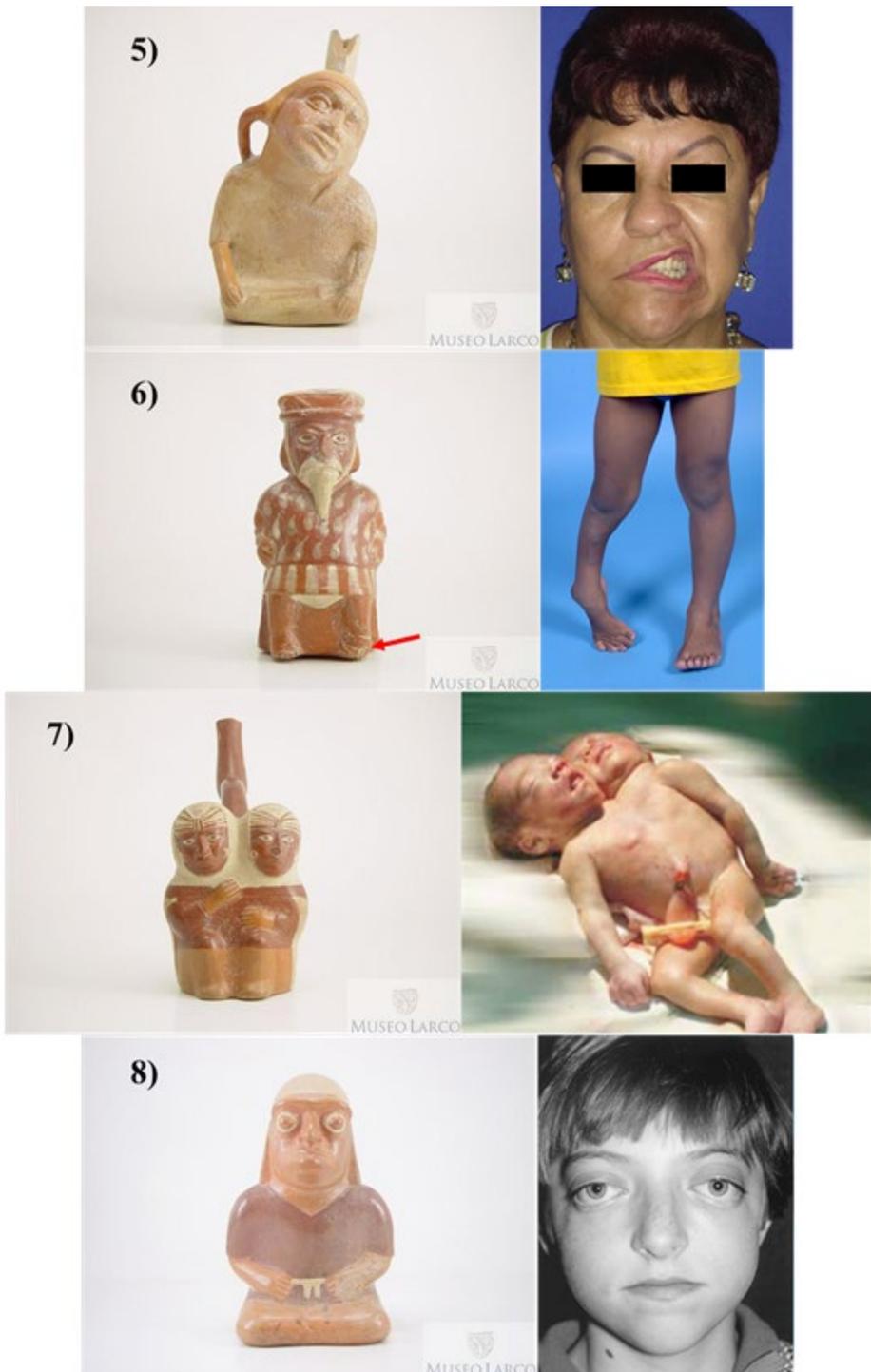


Figura 03: Representaciones de paleopatologías en la cerámica y casos actuales de las enfermedades: 5) Parálisis facial (ML002735/León-Arcilla 2013), 6) Pie de equino varo (ML002733/ Orthofix y SRH 2016), 7) siameses (ML002639/ García et al 2009) y 8) Síndrome de Crouzon (ML013642)

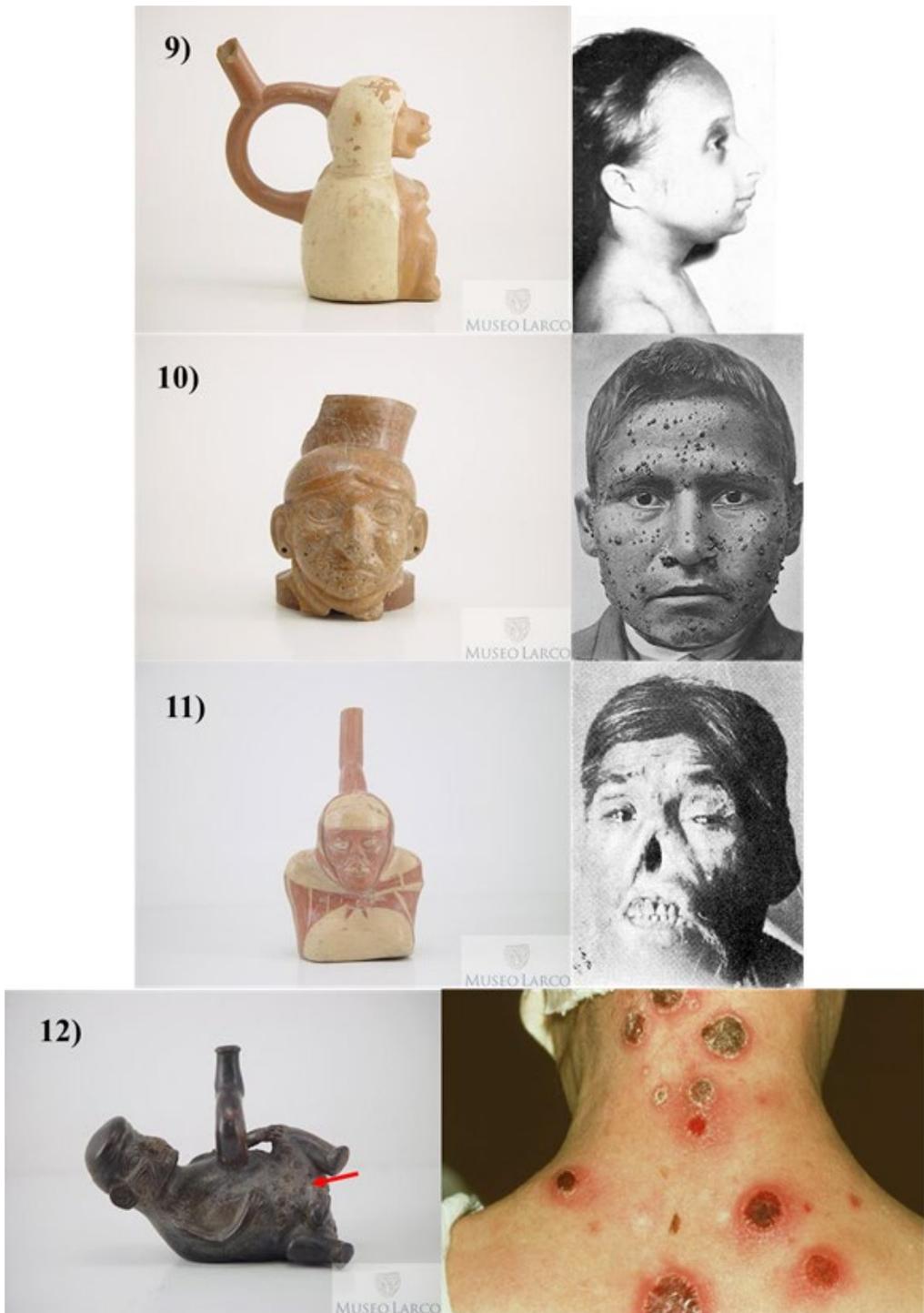


Figura 04: Representaciones de paleopatologías en la cerámica y casos actuales de las enfermedades: 9) Síndrome de Seckel (ML002711/ Iborra y Fernández 1977), 10) Bartolosis (ML002643/ Cueto 2007), 11) Leishmaniasis (ML012990/ Weiss 1943) y 12) Sífilis (ML004300/ Díez 2016)

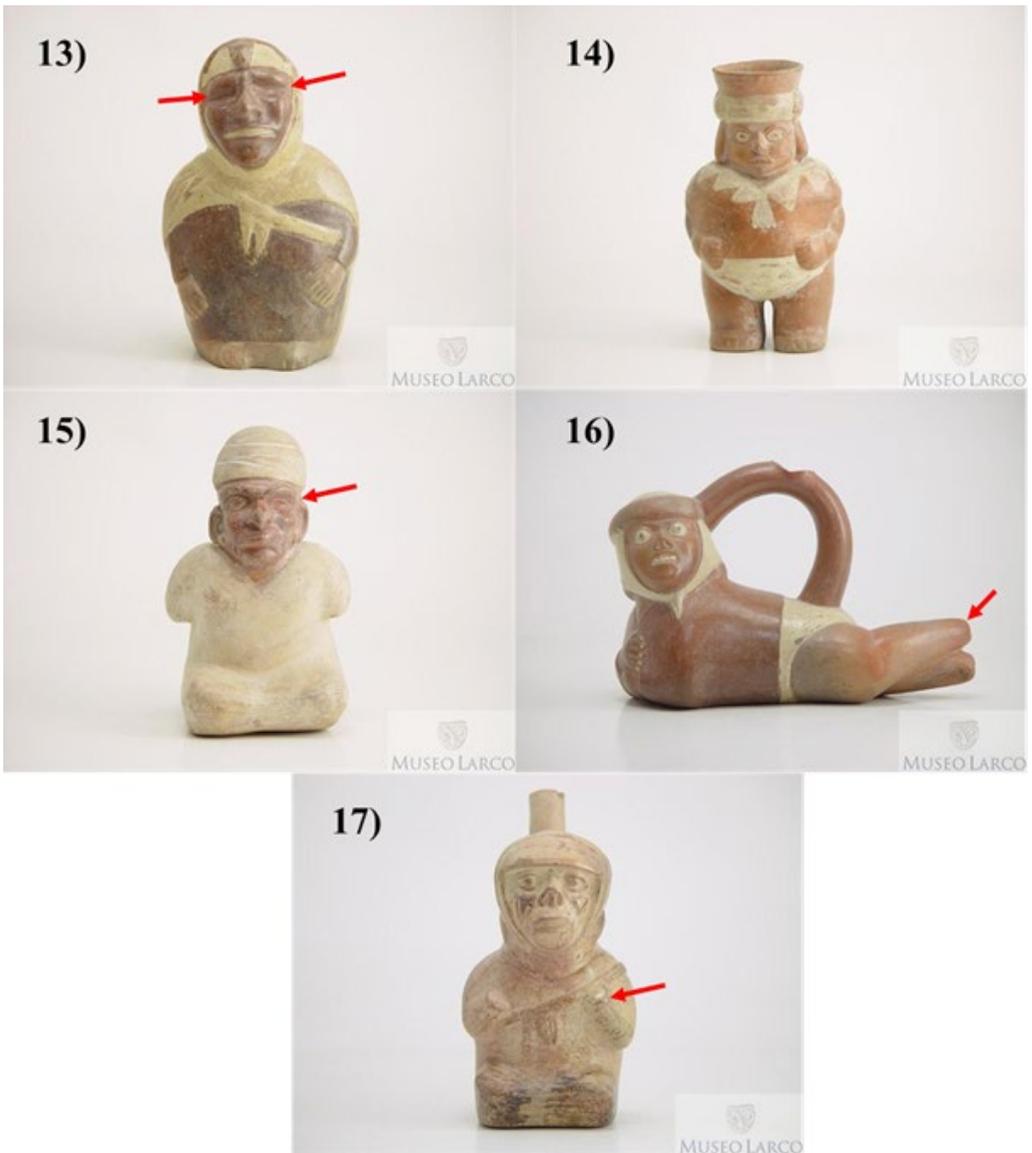


Figura 05: Representaciones de paleopatologías en la cerámica: 13) Discapacidad visual (ML002810), 14) Obesidad (ML002635), 15) Tuerto (ML002806), 16) Mutilación de miembros inferiores (ML001391/) y 17) Mutilación de miembros superiores (ML001467).

Alteraciones corporales

Además de enfermedades también se lograron establecer otros padecimientos que guarden posible relación con estados producto de interpersonales y/o consecuencia de naturales como son individuos tuertos y mutilación de miembros inferiores y superiores.

Distribución de enfermedades

La colección se encuentra asociada con a siete valles, como Casma, Chao, Chicama, Moche, Jequetepeque, Santa y Virú; sumando entre todos resulta un total de 86 representaciones de

padecimientos (21.29%), siendo el valle de Virú en donde se registraron el mayor número de patologías (48). Lamentablemente es poca la información sobre el origen de la mayoría de las piezas y esto se ve representado al determinar que el 78.71 % (318) de las patologías son de valles no identificados.

A pesar de lo antes mencionado es posible comprobar la recurrencia de algunos padecimientos dentro del territorio Mochica, los cuales son Leishmaniasis (140/34.65%), mutilación de miembros inferiores (66/16.58%), discapacidad visual (63/15.59%) y obesidad (52/12.87%), siendo estos las patologías con mayor índice de representación en la colección analizada.

Discusión

Producto del análisis se lograron determinar nuevas patologías presentes en la cerámica mochica y a su vez refutar antiguas denominaciones que no guardan relación entre lo representado en la cerámica y el padecimiento asociado. La representación denominada como acromegalia (Arias 2013:7) o bocio exoftálmico (Larco 2001:246) estaría asociada según las características presentes con el Síndrome de Crouzon, como son las orbitas oculares prominentes y un claro prognatismo mandibular. Se descarta el padecimiento de bocio puesto que siendo observado lateralmente la pieza no presenta la inflamación típica debajo del cuello y en el caso de la acromegalia no se evidencia ninguna manifestación de este padecimiento en la vasija, puesto que esta enfermedad se caracteriza por un aumento desproporcionado que conlleva a cambios faciales (mandíbula y nariz) y acrales (extremidades) (Rúa 2011). De igual manera asocian las alteraciones presentes en la nariz y el labio superior con el síndrome de Robinow (Carod-Artal y Vázquez-Cabrera 2006:42), quedando completamente descartada esta propuesta ya que el padecimiento referido no presente ningún tipo de deformación en la boca o nariz como la representada en la cerámica (Díaz et al 1996). En el análisis se determinó que la vasija antes mencionada correspondería a un individuo con leishmaniasis, siendo las afectaciones en la boca y nariz el resultado del proceso de destrucción en los tejidos afectados. La presencia de alteraciones en la columna se encuentra manifestada en la cerámica mochica, en cual se representan al individuo sentado con protuberancias que sobresalen del pecho y la espalda. Esta patología es denominada como lordosis o cifoescoliosis aunque la determinación de cada uno de ellos se encuentra asociada con el grado de detalle que presenta la pieza, pero lograr establecer estas diferencias puede generar confusión, por tal motivo a la curvatura anormal presente en la región lumbar de la columna vertebral de los individuos representados se consideró como cifosis lumbar (Santonja y Pastor 2005). Similar condición se observa en la denominación de pie zambo varus equino (Larco 2001:234), pues para asociar la representación con este padecimiento se debe observar una marcada rotación interna del pie. Las características de rotación plasmada en la vasija nos permiten asociar esta patología con el denominado pie equino varo, ya que es evidente la rotación que se tiene producto de la flexión plantar con relación a la pierna. Una de las representaciones de mayor contraste es la denominada como mixedema (Larco 2001:247), en la cual es posible reconocer que los individuos son representados con proporciones excesivas que no concuerdan con las medidas estándares en otras vasijas. Si bien la mixedema es la inflamación de los tejidos por la acumulación de líquido (edema) (Gómez et al 2007), estos padecimientos no llegan a ser más que una hinchazón, todo lo contrario a los individuos voluminosos representados. Según estas características están asociados con la obesidad, puesto que se observa las típicas formas de exceso de masa corporal. Si bien no es posible determinar con exactitud el tipo de obesidad (exógena o endógena) estas guardan mayor relación con las afectaciones padecidas por el pueblo

mochica. Una de las enfermedades que presenta un nuevo registro es el síndrome de Seckel, si bien no se le asocio a ningún padecimiento en particular y se describe como un individuo con faz leonina (<http://www.museolarco.org/catalogo/ficha.php?id=2711>), pero gracias a los detalles faciales como fue elaborada la pieza es posible determinar que el individuo representado padece de este extraño mal.

Otros tipos de representaciones son las alteraciones corporales, las cuales están asociadas con violencia interpersonal como la mutilación de miembros inferiores y superiores. Este tipo práctica se demuestra en el registro óseo, donde en los extremos distales de ambas tibias y peroné muestran proliferación ósea extensa y superficies articulares afuncionales, sugiriendo amputaciones curadas (Verano y Lombardi 1999), siendo esto claramente comprendido por el artesano ya que logro plasmar la depresión al medio de cada muñón de las piernas relacionado con la desarticulación desde el tobillo. Aunque asocian esta actividad con castigos se logró establecer que este procedimiento se realizó para tratar infecciones y/o enfermedades (Idrovo 2005). Los tuertos también pueden ser asociados con un origen interpersonal como las anteriores prácticas, sin embargo las complicaciones de enfermedades infecciosas también conllevan a la pérdida de la vista, por lo cual es difícil lograr determinar su vinculación con un padecimiento en concreto. Las demás patologías representadas como siameses, leishmaniasis, parálisis facial, sífilis, discapacidad visual concuerdan con la descripción de diversos investigadores (Larco 2001, Carod-Artal y Vázquez-Cabrera 2006, Arias 2013), esto se debe a que las vasijas se elaboraron considerando los rasgos más resaltantes de los padecimientos y producto de su alto nivel en los detalles permite una acertada aproximación de la patología plasmada, como son los casos de la sífilis en primera fase, la parálisis facial periférica, labio leporino bilateral y los siameses bicéfalos.

Mediante el análisis de las vasijas se logró determinar la presencia de múltiples patologías que padeció el poblador mochica, sin embargo es poca la evidencia en los restos óseos de los diferentes contextos funerarios que corrobore la presencia de estas enfermedades. Por este motivo es importante identificar la naturaleza de las afecciones ya que conociendo esto es posible comprender su ausencia. De las 17 patologías identificadas solo ocho (labio leporino, cifosis lumbar, siameses, síndrome de Crouzon. Leishmaniasis, síndrome de Seckel y mutilación de miembros superior e inferior) producen alteraciones en el estado y desarrollo natural de los huesos. Los análisis bioantropológicos de los restos óseos asociados con la cultura moche determinaron la presencia de mutilaciones de miembros superiores e inferiores (Verano 2000, 2003), signos de violencia interpersonal (Verano 1986, 1998, 2007), osteoartritis (Verano 1994) y enfermedades por deficiencia nutricional, como criba orbitalia, hiperostosis porotica e hipoplasia del esmalte (Verano et al 2007). De los padecimientos antes mencionados que generan alteraciones óseas no hay registros en el material osteológico, pero se debe tener en consideración que muchos de los restos óseos analizados se encuentran asociados con contextos de sacrificios y son pocos los análisis en cementerios (en ocasiones solamente se analizan material de superficie y saqueado). Cuando son vinculados con otros grupos culturales en los andes centrales es posible lograr reconocer la presencia de algunas paleopatologías, como es el caso del individuo perteneciente a la cultura Ichma con presencia de labio leporino unilateral (Altamirano Enciso y García-Zapata 2010), el registro de cifosis en unos restos humanos en un cementerio con filiación cultural Nazca (Cadwallader y Arce 2012), los múltiples casos de sífilis reportados por Tello en los restos óseos recuperado de Huarochiri (Tello 1909) y los diversos cráneos incas proveniente de Makat-tampu donde fue posible determinar claramente la presencia de alteraciones asociadas con leishmaniasis (Altamirano Enciso 2000). Las demás enfermedades solo afectan al tejido blando y no representa cambios en la estructura ósea por lo cual después de la descomposición no se tiene ninguna prueba de la enfermedad padecida.

Por este motivo la asociación con las representaciones en la cerámica es una fuente que puede ser empleada al momento de diagnosticar una enfermedad en particular, siendo importante para ello la correcta determinación de los detalles en las representaciones empleadas para que de esta forma puedan ser contrastadas con casos actuales.

De todas las patologías identificadas en la cerámica se observa que la más recurrente es la leishmaniasis, esto puede ser asociado a lo propagado que estaría este padecimiento durante la época mochica. Se conoce que la zona de transmisión de esta enfermedad es endémica y que durante la conquista española lo reportan como un mal que destruye la nariz y las cavidades nasales, afectando a los indígenas en la ladera este de la Cordillera de los Andes, en los valles calientes y húmedos donde se cultiva la coca (Sánchez- Saldaña 2004). El consumo de la hoja de coca fue muy importante durante este periodo, esto lo demuestra diversas representaciones en la cerámica donde se plasmas a los individuos en el acto de la ingesta de la coca (chacchar) y generando el típico abultamiento en la mejilla producto de la acumulación de la hoja en la boca (Franco 2015). Probablemente este asiduo contacto con las poblaciones asentadas en las áreas de propagación de la leishmaniasis origino que para el poblador mochica este tipo de mal fuera altamente identificable y recurrente, motivo por el cual los artesanos tuvieron un alto nivel de detalle al momento de plasmar esta patología en la cerámica. Se registra una recurrencia de esta enfermedad en asociación con la mutilación de extremidades superiores e inferiores, esto podría ser vinculado con las complicaciones que presenta la leishmaniasis (tipo cutánea difusa) con las demás zonas del cuerpo, tal como es registrado en la actualidad para las poblaciones afectadas por este mal (Valda 1980, Salazar y Castro 2001, Zerpa y Convit 2009).

Conclusiones

Según los rasgos plasmados en la cerámica fue posible establecer nuevos padecimiento, como son cifosis lumbar, estrabismo, orbitopatía tiroidea, pie de equino varo, obesidad y los síndromes de Crouzon y Seckel; teniendo en consideración que muchas de estas patologías fueron anteriormente descritas en diversas investigaciones pero que el diagnóstico no concordaban con los padecimientos reportados para la vasija. Se lograron ratificar paleopatologías como labio leporino, parálisis facial, siameses, bartolosis, leishmaniasis, sífilis, discapacidad visual, tuertos y mutilaciones de miembros inferiores y superiores; esto se debió a que los artesanos mochicas fueron altamente capaces de reproducir en gran nivel los detalles más resaltante de cada enfermedad en las vasijas que elaboraban. Sobre la naturaleza de las paleopatologías determinadas fue posible identificar que presentan un origen endógeno y exógeno, su corroboración en el registro arqueológico se encuentra condicionada por la poca evidencia en el material óseo recuperado pero se debe tener en consideración que algunos padecimientos no representan alteración alguna en el desarrollo y/o estado de los huesos. La presencia de leishmaniasis (paleopatología más reproducida) indicaría la conexión presente entre los grupos mochicas con las áreas endémicas de este padecimiento, las cuales se encuentran vinculadas con las redes de comercio para la obtención de la hoja de coca, de tal forma que esta enfermedad fue ampliamente conocida por el poblador mochica que logro plasmar con gran detalle en la cerámica una enfermedad foránea.

Agradecimiento

Mis más sinceros agradecimientos al Museo Larco por brindar información importante y de forma libre en su sitio en línea.

Referencias bibliográficas

- Altamirano Enciso, A. (2000). Comprometiendo la estructura Osteo-Facial de las Poblaciones Humanas del Antiguo Perú por la Leishmaniasis Tegumentaria de forma mucosa y su Significado Cultural. Tesis de doctorado. Escola Nacional de Saúde Pública. Fundação Oswaldo Cruz. Ministério de Saúde.
- Altamirano Enciso, A. y García-Zapata, M. (2010). Un caso de fisura labiopalatina o “boca-de-lobo” en Makatampu, valle del Rimac, Perú, siglos XV-XVI. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia* 20: 361-380.
- Aragón, Á.; Blasco, L. y Cabrinety, N. (2002). Obesidad. Sociedad Española de Endocrinología Pediátrica (editor). *Guías Diagnóstico- Terapéuticas en Endocrinología Pediátrica*, Capítulo 7. Sociedad Española de Endocrinología Pediátrica, Madrid: 5-21.
- Arias, R. (2013). Contribución del arte, las crónicas y la tradición oral al estudio de la paleopatología andina. *Ensayos del Museo Antropológico de la Cultura Andina*. Huancayo.
- Arroyo, E. (2013). Casos clínicos. Cifosis lumbar congénita. Caracas. Hospital San Juan de Dios, Policlínica Metropolitana. <http://escoliosis.com.ve/casos-clinicos/cifosis-lumbar-congenita>.
- Baquero, J.; Tobón, J. y Alzate, D. (2014). Dos casos con el Síndrome de Seckel en una familia colombiana. *Revista Mexicana de Pediatría* 81 (2): 69-73.
- Cadwallader, L. y Arce, S. (2012). Proyecto de Investigación Arqueológica Samaca. Informe de los Trabajos del Campo realizados durante la temporada 2010. Ministerio de Cultura. Perú.
- Cantón, J.; Jiménez, N. y López, E. (2014). *Organización de la atención en situación de dependencia*. Editorial Editex. Madrid.
- Carrada, T. (2003). Sífilis: Actualidad, diagnóstico y tratamiento. *Revista de la Facultad de Medicina UNAM* 46 (6):236-242.
- Carod-Artal, F. y Vázquez-Cabrera, C. (2006). Malformaciones y parálisis faciales en la cerámica de las culturas precolombina Moche y Lambayeque. *Revista de Neurología*. 21(6): 297-303.
- Castillo, L. y Uceda, S., (2008). The Mochicas. Silverman, H. e Isbell, W. (editores) *Handbook of South America Archaeology*, New-York: Springer: 707-729.
- CCA (Children's Craniofacial Association) (2010). *Guía para entender el síndrome de Crouzon*. Children's Craniofacial Association. Dallas.
- CENETEC (Centro Nacional de Excelencia Tecnológica en Salud). (2012). *Prevención, Diagnóstico y Tratamiento del sobrepeso y la obesidad exógena*. CENETEC. Mexico D.F.
- Contreras, E.; Zuluaga, S. y Ocampo, V. (2008). Sífilis: la gran simuladora. *Asociación colombiana de infectología* 12(2):340-347.
- Cueto, M. (2007). Un capítulo de la influencia francesa en la medicina peruana: Ernesto Odriozola y la Enfermedad de Carrión. *Bulletin de l'Institut francais d'études andines* 36 (1): 67-83.
- Díaz, M.; Lorenzo, G.; Quintana, A.; Esteve, C. y Aparicio, J. (1996). Síndrome de Robinow: Presentación de una familia con transmisión autosómica dominante. *Anales Españoles de Pediatría* 44: 520-523.
- Díez, B. (2016). *El preocupante aumento de los casos de sífilis en EE.UU.* Los Ángeles. BBC Mundo. <http://www.bbc.com/mundo/noticias-36524110>.
- Donnan, C. (1978). *Moche Art of Peru. Museum of Cultural History*, University of California. Regents of the University of California. California.
- Donan, C. (2004). *Moche portraits from ancient Peru*. University of Texas Press. Austin.

- Flores-Cevallos, E.; Flores-Cevallos, L. y Burstein, Z. (2007). Historia de la dermatología en el Perú. Galimberti, R.; Pierini, A. y Cervini, A. (editores). *Historia de la dermatología Latinoamericana*. Éditions Privat, Toulouse, 307-362.
- Franco, R. (2015). Chamanismo y plantas de poder en el mundo precolombino de la costa norte del Perú. *Perspectivas Latinoamericanas. El Taki Onqoy*: 2-40.
- Galbán, T. y León, L. (2014). Orbitopatía tiroidea. Un enigma fisiopatológico y un dilema terapéutico. *Acta Médica del Centro* 8 (4): 88-94.
- Gallo, D.; Schueg, L.; Álvarez, C.; Varela, R. y Di Vasto, G. (2016). Manifestaciones oftalmológicas de la leishmaniasis: reporte de un caso. *Revista Archivo Médico de Camagüey* 20 (3): 315-321.
- García, M.; Nájera, P. y Romero, C. (2009). Gemelos unidos parápagos dicéfalos. Reporte de un caso y revisión de la literatura. *Revista Mexicana de Pedriatría* 77 (2): 59-63.
- Gómez, E.; Franco, J. y Pérez, J. (2007). Mixedema localizado. Presentación de un caso. *Revista de Endocrinología y Nutrición* 15 (2): 104-108.
- Gómez, P.; Ruiz, M. y Rodríguez, J. (2000). *Tratamiento de la exotropía*. España. Sociedades Oftalmológicas Españolas. www.oftalmo.com/publicaciones/pediatrica/cap41.htm
- Iborra, J. y Fernández, C. (1977). Aspectos ortopédicos en el síndrome de Seckel. *Revista española de Cirugía Osteoarticular* 12: 183-191.
- Idrovo, A. (2005). Posibles efectos en la salud asociados con la metalurgia precolombina. *Biomédica* 25: 295-303.
- Kamavaram, V., Kumar, N.; Taranatha, M.; Nara, A.; Gunjalli, G. y Devasya, A. (2012). Pre: Surgiacal orthopedic pre-maxillary alignment in bilateral cleft lip and palate patient. *Contemporary Clinical Dentistry* 3 (3): 359-362.
- Lang, M. (2011). Estudio de la cifosis torácica y la lordosis lumbar mediante un dispositivo electro-mecánico computarizado no-invasivo (Spinalmouse®). Influencia del género, edad y masa corporal. Tesis doctoral. Departamento de Fisiología, Facultad de Medicina, Universidad de Granada. Granada.
- Larco, R. (2001). *Los Mochicas*. Tomo 2. La Crónica y Variedades S.A. Lima.
- León-Arcilla, M.; Benzur-Alalus, D. y Alvarez-Jaramillo, J. (2013). Parálisis de Bell, reporte de un caso. *Revista Española de Cirugía Oral y Maxilofacial* 35 (4): 162-166.
- Llanio, R. y Perdomo, G. (2005). *Propedéutica clínica y semiología médica*. Tomo 2. Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas. Editorial Ciencias Médicas. Ciudad de La Habana.
- Luna-Domínguez, C.; Iglesias-Leboreiro, J.; Bernárdez-Zapata, I. y Rendón-Macías, M. (2011). Un caso con el síndrome de Seckel-Like. *Revista Mexicana de Pedriatría* 78 (6): 252-255.
- MINSA (Ministerio de Salud del Perú). (2006). *Serie de normas de vigilancia epidemiológica en salud pública N°001*. Dirección General de Epidemiología. Lima.
- Muñoz, J. (2006). Deformidades del pie. *Anales de Pedriatría Continuada* 4 (4): 251-258.
- ORTHOPIX y SRT (Texas Scottish Rite Hospital). (2016). Acute correction of equinus deformity after soft tissue distraction for congenital tibial deficiency. TrueLok. <http://truelok.net/project/acute-correction-of-equinus-deformity-after-soft-tissue-distraction-for-congenital-tibial-deficiency/>.
- Panduro- Barón, G.; Cervantes-Moreno, M.; Barrios-Prieto, E.; Quintero-Estrella, I.; Estrada-Solorio, M. y Fajardo-Dueñas, S. (2013). Gemelos unidos (siameses). Reporte de tres casos. *Revista Médica* 4 (4): 277- 279.
- Pezo- Lanfranco, L.; Pezo- Lanfranco, S. y Eggers, S. (2009). Exostosis auditiva como marcador osteológico de actividad acuática en poblaciones formativas de la costa norte del Perú. *Paleopatología* 6:2-18

- Puertas, D. (2003). Estrabismo. *Anales de Pediatría Continuada* 1(2):105-8
- Redett, R. (2010). *Guía para entender sobre el labio leporino y paladar leporino*. Children's Craniofacial Association. Dallas.
- Rivera, C. (1968). Pie equino varo congénito. *Revista Médica Hondureña* 36: 153-160.
- Rodríguez-Ortiz, D.; Mangas-Martínez, S.; Ortiz-Reyes, G.; Rosete-Gil, H.; Vales-Hidalgo, O. y Hinojosa-González, R. (2011). Parálisis facial periférica. Tratamientos y consideraciones. *Archivo de Neurociencia (México)* 16 (3): 148-155
- Rúa, C.; Latorre, G. y Campuzano, G. (2011). Diagnóstico de acromegalia. *Medicina & Laboratorio* 17 (11-12): 511-531.
- Saettone-León, A. (2004). Verruga peruana. *Dermatología Peruana* 14 (2):121-133.
- Salazar, M. y Castro, E. (2001). Leishmaniasis cutánea, mucocutánea y cutánea difusa. Revisión clínica de los casos en el hospital regional de Pucallpa de 1997 a 1999. *Dermatología Peruana* 11(1): 1-5.
- Sánchez-Saldaña, L.; Sáenz-Anduaga, E.; Pancorbo-Mendoza, J.; Zegarra-Del-Carpio, R.; Garcés-Velasco, N. y Regis-Roggero, A. (2004). Leishmaniasis. *Dermatología Peruana* 14 (2): 82-98.
- Santonja, F. y Pastor, A. (2002). Cifosis y lordosis. Arribas, J. y Castelló J. (editores). *Cirugía menor y procedimientos en medicina de familia*, Sección 22, Capítulo 232. Jarpyo Ediciones, Madrid: 1049-1061.
- Schneider, E.; Brites, M.; Gómez, E.; Carbajal, E.; Ríos Gómez, D. y Vázquez, D. (2011). Síndrome de Crouzon. Diagnóstico radiográfico y tratamiento ortognático de un caso clínico. *Revista ADM* 68 (4): 188-191.
- Sotomayor, H. y Cuéllar-Montoya, Z. (2007). *Aproximaciones a la paleopatología en América Latina*. Colombia. Convenio Andrés Bello.
- Suárez, J. (2011). Discapacidad visual y ceguera en el adulto: Revisión de tema. *Medicina U.P.B* 30 (2):170-180.
- Tello, J. (1909). *La antigüedad de la sífilis en el Perú*. Lima: UNMSM, Librería San Martí.
- Tovar, J. (1998). Gemelos unidos (siameses). *Boletín de la sociedad de pediatría de Asturias Cantabria, Castilla y León* 338: 259-263.
- Valda, L. (1980). Leishmaniasis cutánea difusa. Informe del segundo caso boliviano. *Cuadernos* 31 (1): 35-40.
- Verano, J. (1986). A Mass Burial of Mutilated Individuals at Pacatnamu. Donnan, C. y Cock, G. (editores). *The Pacatnamu papers*. Volumen 1. University of California, California: 117-138.
- Verano, J. (1994). Características físicas y biología osteológica de los Moches. Uceda, S. y Mujica, E. (editores). *Actas del Primer Coloquio sobre la Cultura Moche* (Trujillo, 12 al 16 de abril de 1993). Travaux de l'Institut Francais d'Etudes Andines 79, Lima: 307-326.
- Verano, J. (1998). Sacrificios humanos, desmembramientos y modificaciones culturales en restos osteológicos: evidencias de las temporadas de investigación 1995-1996 en la Huaca de la Luna. Uceda, S. Mujica, E. y Morales, R. (editores). *Investigaciones en la Huaca de la Luna 1996*. Universidad Nacional de La Libertad, Trujillo: 159-171.
- Verano, J. (2001). The Physical Evidence of Human Sacrifice in Ancient Peru. Capítulo 8. Benson, E. y Cook, A. (editoras). *Ritual Sacrifice in Ancient Peru*. University of Texas Press, Austin: 165-184.
- Verano, J. (2003). Avances en la bioantropología de los Moche. Uceda, S. y Mujica, E. (editores). *Moche: Hacia el final del milenio*. Tomo II. Universidad Nacional de La Libertad y Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Trujillo: 15-32.

- Verano, J. (2007). Conflict and Conquest in Pre-Hispanic Andean South America. Archaeological evidence from northern coastal Peru. Chacón, R. y Mendoza, R (Editores). *Latin American Indigenous warfare and ritual violence*. University of Arizona Press: 105-115.
- Verano, J. (2008). Commuality and Diversity in Moche Human Sacrifice. Bourget, S. y Jones, K. *The Art and Archaeology of the Moche: An Ancient Andean Society of the Peruvian North Coast*, University of Texas Press, Austin: 195-213.
- Verano, J.; Anderson, L. y Franco, R. (s.f) Foot Amputation by the Moche of Ancient Peru: Osteological Evidence and Archaeological Context. *International Journal of Osteoarchaeology* 10: 177-188.
- Verano, J. y Lombardi, G. (1999). Paleopatología en Sudamérica Andina. *Bulletin de l'IFEA* 28 (1): 91- 121.
- Verano, J.; Tufinio, M. y Lund, M. (2007). Esqueletos humanos de la plaza 3c de Huaca de la Luna. Uceda, S. y Morales, R. (Editores) *Investigaciones en la Huaca de la Luna 2001*. Trujillo: Universidad Nacional de La Libertad: 225-245.
- Vilar-González, S.; Lamas-Oliveira, C.; Fagúndez-Vargas, M.; Núñez-Quintanilla, A.; Pérez-Rozos, A.; Merayo-Lloves, J.; Escobar-Barranco, J. y Rico-Pérez, J. (2015). Orbitopatía tiroidea, una visión global con atención especial al papel de la radioterapia. *Endocrinología y Nutrición* 64: (4):188-199.
- Weiss, P. (1943). Epidemiología y clínica de las leishmaniasis tegumentarias en el Perú. *Revista peruana de Medicina Experimental y Salud Pública* 2 (3): 209-248.
- Zerpa, O. y Convit, J. (2009). Leishmaniasis cutánea difusa en Venezuela. *Gazeta Médica da Bahía* 79 (Supl 3): 30-34

Las movilizaciones sociales en el Perú desde la perspectiva del framing

Framingp likayninpita Pirup nunankunap pulikachaninkuna

Carlos Ricardo Gonzales García*

Resumen

La investigación presenta, en base a la metodología del *framing*, el tratamiento que la prensa hizo sobre las movilizaciones sociales en escenarios de conflicto. El trabajo hace especial énfasis en el clima de violencia generado en 2015 por el proyecto minero Tía María, encontrándose que su cobertura enmarcó más las responsabilidades de sindicatos, dirigencias, frentes de defensa que las de la empresa minera. Este tratamiento se traduce en las críticas a estos por poner en riesgo la vida de los policías, así como las pérdidas de clases, cosechas y seguridad en la región.

Palabras clave

Movilizaciones sociales, conflicto, periodismo, *framing*, Tía María.

Shuukukuna

limana: Nunakunap pulikachayninkuna, kunfiktu, Willakukunap, Framing, Tiya Marya

Social mobilizations in Peru from the perspective of framing

Abstract

The research presents, it based on the methodology of framing, the treatment that the press made about social mobilizations in conflict sceneries. The work places special emphasis on the climate of violence generated in 2015 by the Tia Maria mining project, and found that its coverage framed the responsibilities of trade unions, leaderships and defense fronts more than those of the mining company. This treatment results in criticism of these for putting at risk the life of the police as well as the loss of classes, crops and security in the region.

Keywords

Social mobilizations, conflict, journalism, framing, Tía María

As mobilizações sociais no Perú desde a perspectiva do framing

Resumo

A pesquisa, baseada na metodologia do *framing* (enquadramento), apresenta o tratamento que a imprensa deu sobre as mobilizações sociais nos cenários de conflito. O trabalho faz especial ênfase ao clima de violência gerado em 2015 pelo projeto minero *Tía María*. Percebeu-se que a cobertura enquadrava-se mais nas responsabilidades dos sindicatos, dirigências, frentes de defesa do que às empresas mineradoras. Este tratamento traduziu-se nas críticas a estes por colocar em risco a vida dos policiais, assim como, as perdas das aulas escolares, colheitas e a segurança na região.

Palavras-chave:

mobilizações sociais, conflito, jornalismo, *framing*, *Tía María*.

Recibido: 03 de febrero de 2017 / Aprobado: 05 de mayo de 2017

* Peruano. Vinculado a la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Magíster en Investigación de la Comunicación Social por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Maestro en Periodismo y Comunicación Multimedia por la Universidad de San Martín de Porres. Email: carlos.gonzales1@unmsm.edu.pe

Introducción

En la actualidad las movilizaciones sociales que suceden en el Perú se ven vinculadas por diversos aspectos e intereses de índole política, económica y social, donde participan activamente, a nivel local-regional-nacional, la gestión de turno y sus ministros, los gobernadores regionales, y los distintos sectores de la ciudadanía (desde ONG e Iglesia hasta los propios antisistema, sin descontar los gremios y las empresas).

Dado que vivimos en un tiempo en que los medios de comunicación, en general, y los periodistas, en particular, han ido erigiéndose en agentes de control del poder, configurando un marco político nuevo (Ortega, 2011), conviene conocer a través de sus informaciones noticiosas, la definición de una serie de problemas con los que estos abordan sus contenidos: la responsabilización de los hechos consumados o sus soluciones, los juicios morales del actor que los causa, los costos o consecuencias de las acciones, entre otros.

Al respecto, este trabajo de investigación pretende, a través de la propuesta metodológica conocida como la teoría del encuadre (*framing theory*), abarcar la historia reciente, por medio de un diario de circulación nacional, de los movimientos sucedidos en el presente año, especialmente, de aquellos a los que se han representado como conflictos medioambientales en contra de la actividad minera.

Para eso, hemos propuesto el siguiente objetivo general, que llegamos a cumplir: conocer la imagen de los movimientos sociales que los medios construyen para que pasen a formar parte de la agenda pública y, como objetivos específicos, identificar la presencia de *frames* en la información sobre estas manifestaciones en el diario *El Comercio* y describir la relación que los marcos interpretativos guardan con los temas predominantes en la cobertura de los hechos. En cuanto a la hipótesis, esta llegó a demostrarse parcialmente. La imagen que construyen los medios de comunicación sobre las protestas ciudadanas se enmarcan, antes que en el *frame* de Conflicto, en el encuadre de Atribución de responsabilidad e Interés humano. De esta forma, esta obra se debe entender como una contribución más dentro del esfuerzo de aproximación al conocimiento y comprensión, desde la cobertura periodística de los sucesos, de la participación que ha tenido la clase política (oficial y opositora) y de los distintos actores inconformes o descontentos, principalmente del interior del país, sobre esta clase de hechos durante la primera mitad del año 2015.

El esfuerzo se estima imprescindible ante los acontecimientos que han sucedido en nuestro país, especialmente, contra el proyecto minero de Tía María, que ha sido el principal hecho abordado por los medios debido a su duración y consecuencias: el enfrentamiento ha provocado entre 2011 y 2015, la muerte de seis manifestantes y un policía, así como millones de soles en pérdida, sin contar otros daños a la confianza y seguridad del país.

Contexto del estudio. Conflictos sociales y movilizaciones en el Perú

Conflictos sociales en el Perú

En un informe divulgado por el diario *El Comercio* (26.12.15), se da a conocer que la Defensoría del Pueblo registró durante 2015, 258 conflictos (59 % de ellos, todavía activos, y 24 %

latentes), 14 menos que en 2014. No obstante, el número de personas fallecidas creció a 19 (16 civiles y 3 policías), tres más que en ese año, mientras la cifra de heridos, en igual periodo, se cuadruplicó, pasando de 203 a 872 personas, la mayoría de ellos, policías (51 %).

Entre las regiones con mayor cantidad de conflictos sociales se encontraban principalmente aquellas relacionadas a la actividad minera en la parte sur y centro del país: Apurímac (23 casos), Áncash (22), Puno (19), Cusco (16), Ayacucho (13) y Junín (12). Mientras que en la parte norte y oriental estaban Piura (15), Cajamarca (14) y Loreto (12).

Aunque Arequipa no se encuentra en la lista, fue al igual que Apurímac (caso Las Bambas) y Junín (La Oroya), una de las regiones que contabilizó, con la oposición al proyecto cuprífero de Tía María de la empresa Southern Perú, mayores pérdidas de vidas humanas (dos civiles y un policía muerto, además de casi 400 heridos), y consecuencias políticas (vulneración del principio de autoridad e inseguridad) y económicas (pérdidas de US\$ 1 400 millones en inversión del proyecto, y otros que pudieran venir en el futuro y de 3 500 puestos de trabajo; mientras el Estado dejaría de percibir S/ 561 millones anuales, entre otros problemas) para el gobierno de Ollanta Humala.

Para el especialista en Ciencia Política y Gobierno, Gabriel Daly, conflictos como el de Tía María o crisis como las de Andahuaylas (por el incremento en las tarifas eléctricas) se deben a que el Estado, por su lejanía de los pueblos, no los tiene “debidamente identificados” (Daly, 2015, p.13) y, por otro lado, no son gestionados eficientemente por organismos como la Presidencia del Consejo de Ministros y la Defensoría del Pueblo. Asimismo, en cuanto al establecimiento del orden, estos casos requieren de una buena coordinación entre la Policía Nacional del Perú, la fiscalía y el Poder Judicial. Sin embargo, como señala el experto, todavía no existe una legislación adecuada que regule el uso racional de la fuerza policial, menos un entrenamiento apropiado para tratar exclusivamente la violencia en conflictos sociales.

Algo particularmente interesante en cuanto a la protesta de los antimineros de Islay (caso Tía María) es que esta se ha caracterizado por reclutar a personas con experiencia en protestas que viven en otras zonas del norte (Bagua), centro (Pichanaki) y sur (Espinar y Juliaca) del país.

Entre ellos se encuentran reservistas, huaqueros y agitadores. Y los dirigentes han sabido utilizar los medios a su favor. El tema de fondo es que son conscientes que el Estado no puede cargar con muertes o abusos, mientras que ellos pueden incluso sacar provecho de estos. No sorprende que en los enfrentamientos sean estudiantes, mujeres entre ellos, los que estén al frente del tumulto. Cualquier error que cometa la policía es capitalizado inmediatamente. Pero no se trata solamente de un uso oportunista de la prensa, sino también de un amedrentamiento. En Conga, por ejemplo, los periodistas que cumplían su labor informativa eran amenazados constantemente y lo mismo ha ocurrido en Islay, donde no solo periodistas han sido intimidados, sino también todos aquellos que se han negado a marchar. (Daly, 2015, p. 13).

Pese a que pueden existir acuerdos entre las partes, estos funcionarían para arreglar momentáneamente una situación de crisis. De esta forma de una solución efectiva del conflicto obligaría a que este se siga extendiendo en el tiempo, a fin de crear un “sentimiento de que esto nunca terminará” (Daly, 2015, p. A13).

Al respecto, el sociólogo Víctor Caballero Martín (2015), observa que todas las movilizaciones que existen en nuestro país, al margen de si su origen es ambiental o ligado a problemas

en cuanto a la delimitación del territorio, pueden devenir en conflictos que pueden extenderse hasta por 20 años. “Tía María, por ejemplo, tiene un origen más lejano al conocido, en el 2009. Curiosamente, se desencadenó por una disputa entre las regiones de Moquegua y Arequipa por el acceso al agua” (Caballero, 2015, p. 2).

Marco teórico. La teoría del Encuadre (*Framing theory*)

El análisis del tratamiento informativo de las movilizaciones sociales en el Perú ha sido abordado desde la teoría del Encuadre (*framing theory*). Según Gonzales (2016, p. 225) se conciben los géneros periodísticos, principalmente la *noticia*, como:

la representación de *hechos* que dependen de un determinado enfoque (*frame*) con el que se otorga ciertos rasgos, atributos o características sobre un tema (Pinto, 2009), dando más énfasis a unas posturas frente a otras (Nelson, 1999, citado en Prieto, 2013) y que no son más que el resultado de una definición de problemas (Entman, 1993) a fin de hacerlo más comprensible para el público, pudiendo generar efectos de tipo cognitivo y afectivo sobre las actitudes del público que los consume (Muñiz, 2015).

El *framing* tiene su origen en numerosos contextos disciplinares: la psicología, la sociología, los estudios sobre los movimientos sociales y la comunicación. Sádaba (2008) afirma que las corrientes en las que se manifiestan los primeros planteamientos de la teoría del Encuadre se encuentran en el concepto de “definición de la situación”, introducido en 1923, por William Isaac Thomas. Dentro de esa rama de la sociología interpretativa, el interaccionismo simbólico de la Escuela de Chicago, la fenomenología y la etnometodología fueron las corrientes que más han enriquecido a la teoría del Encuadre. “Las tres, con amplias relaciones entre sí, [...] irán sembrando el terreno que permita la aparición del *framing* como concepto explicativo en las ciencias sociales”. (p. 25)

El concepto como tal aparece a mediados de los años 50 del siglo pasado, cuando las primeras investigaciones sobre el *framing* surgieron en el campo de la sociología (desde donde se define la construcción del significado social de un hecho) y de la psicología (que se centra en los procesos cognitivos de los individuos). En 1955, el antropólogo Gregory Bateson propuso el término de marco como un instrumento que explicara las interacciones que se producen en un determinado contexto y que definen los límites en un proceso de comunicación (Álvarez, Plaza, Muñiz y Lozano del Mar, 2014), lo que permitiría conocer por qué las personas centran su atención en determinados aspectos de los hechos y no en otros.

En 1974, el sociólogo Erving Goffman, toma el término introducido por Bateson en la psicología y lo traslada a la sociología para manifestar cómo se organizan los sucesos no solo en nuestra mente sino en la sociedad. Sostuvo que los individuos no pueden entender el mundo en su totalidad. De ahí que precisen organizar o clasificar activamente determinadas parcelas de la realidad o experiencias de su vida, cuya interpretación se encuentra determinada por las características individuales, pero también sociales, en tanto las primeras conviven con las normas, valores o creencias heredadas, adquiridas, compartidas y transmitidas socialmente.

Enmarcar implica un trabajo inevitable: disociar un fragmento de la realidad, definirla e interpretarla. “Desde la sociología interpretativa de Goffman lo importante no es la realidad

'objetiva' en sí, sino como esta es construida por los individuos de la sociedad" (González, 2014: 235).

La teoría de la Atribución, creada por el psicólogo Fritz Heider, fue también esencial para los investigadores del *framing*. Según este autor, como las personas no logran entender la complejidad del mundo en su totalidad, estos tratan de deducir sus relaciones causales. En su libro *La psicología de las relaciones interpersonales* (1958), Heider afirmó que a nivel individual, los seres humanos tienden a atribuir la conducta a causas internas, mientras que en sociedad, el comportamiento está determinado por causas externas o situacionales (Aruguete y Zunino, 2010, p. 39).

Otro de los espacios que dio origen a la teoría del Encuadre es la fenomenología. Desde el punto de vista fenomenológico, la construcción de la realidad es el principio base a partir del cual se conforma una sociedad. Si la realidad está socialmente construida, idea con la que también coincide la etnometodología, esta es resultado del proceso cognitivo de convertir, por medio del lenguaje, experiencias intersubjetivas en hechos objetivos, compartirlos y luego interiorizarlos como objetivos o reales. Según el sociólogo William Thomas, citado en Sádaba (2001), las situaciones definidas como reales son reales incluso en sus consecuencias, "de manera que la realidad interpretada pasa a constituirse como la realidad social por excelencia". (p. 145).

De ahí se sigue, según Echeverría (s.f.), que la gestión del conocimiento defina las pautas de realidad para grandes grupos sociales. Dicha gestión es realizada por instituciones que administran la producción y la oferta de información, entre ellos los medios de comunicación, que sirven como modalidades de control social.

La comunicación pública provee a los miembros de la comunidad de relatos (orales, escritos, mediante imágenes) en los que se les propone una interpretación del entorno (material, social, ideal) y de lo que en él acontece. Tales narraciones ponen en relación los sucesos que ocurren con los fines y con las creencias en cuya preservación están interesados determinados grupos sociales. Por eso sugieren representaciones del mundo o se vinculan a ellas. "(...) Desde la perspectiva de su posible influencia cognitiva, la comunicación pública es una de las actividades enculturadoras que intervienen en la socialización de las gentes". (Serrano, 1986, p. 38).

Esta mediación, cuyos datos y la interpretación de los mismos proceden de la información proporcionada por otros individuos a través de cauces personales o institucionales, propone, según Echeverría, representaciones del tiempo, del espacio y de lo que acontece, y logra que la conciencia encuadre el conocimiento de la realidad en modelos históricamente determinados.

De esta forma, los relatos, que contienen representaciones sociales, incluyen a su vez la propuesta de una determinada representación de lo que existe o acontece en el entorno.

El relato es un sistema de exclusiones e inclusiones de datos, temas y evaluaciones de los acontecimientos, que sirven como modelo de influencia. Cuando son producidos institucionalmente, los relatos adquieren un valor de representaciones colectivas [...]. Finalmente, la representación social está destinada a interiorizarse como representación personal por determinados componentes de un grupo, y para ello tiene que difundirse mediante procesos comunicativos, que son a la vez productos cognitivos (...). La institución del periodismo es un agente de control del conocimiento colectivo y de ahí, de la realidad social. De esta manera, el periodista mismo es un constructor de realidades sociales. (Echeverría, s.f.)

El concepto de marco también se utilizó en la investigación de movimientos sociales. (Arugete y Zunino, 2010, p.40) A raíz del movimiento estudiantil norteamericano en los años sesenta, el sociólogo Todd Gitlin introdujo en su libro *The Whole World is Watching: Mass Media in the Making and Unmaking of the New Left with a New Preface* (1980), el término de *frame*, entendido como un proceso que se construye a partir de patrones persistentes de cognición, interpretación, presentación, selección, énfasis y exclusión a partir del cual se organiza el discurso (Rodríguez, 2014). La construcción de marcos es parte fundamental del proceso de elaboración discursiva. Pan y Kosicki (2001: 39), consideran que el *frame*, entendido como acción discursiva, construye un marco a partir del cual participan actores políticos que son los que dan sentido y participación a los debates públicos (dado que la ciudadanía puede evaluar los argumentos de dichos agentes).

Años después, Gamson (1992), citado en Arugete y Zunino (2010), encontró tres dimensiones en una serie de “encuadres de acciones sociales”: un componente de injusticia, que identifica el daño producido por los actores; un componente de agencia, que entiende que es posible cambiar las condiciones a través de la acción colectiva y uno de identidad, que supone la identificación de un adversario específico. (p. 40)

Metodología y técnicas de investigación utilizadas

La presente investigación es observacional, diseño no experimental, dado que no es posible la manipulación de ninguna de sus variables. El enfoque es de tipo cuantitativo, por el tamaño y la selección de la muestra. A partir de la revisión de las informaciones publicadas en los primeros ocho meses del año por un diario de circulación nacional se cuantificó los puntajes obtenidos para realizar el contraste de la hipótesis planteada. Es así como se efectuará un diseño de tipo descriptivo basado en el análisis de contenido sobre los movimientos sociales que nos permitirá conocer a nivel deductivo los encuadres que se han utilizado.

Para el estudio se utilizaron las 210 ediciones impresas del diario *El Comercio* entre enero y agosto 2015. Para la muestra se seleccionaron las informaciones publicadas en el diario en mención. De esta manera el proceso de búsqueda dio como resultado la detección de 123 notas o unidades de análisis.

La construcción de un manual de codificación nos permitió elaborar una Ficha de análisis compuesta por los cuatro apartados básicos:

- a) Datos de identificación básicos (identificación de la unidad de análisis, fecha de publicación DD/MM/AA).
- b) Caracterización de las informaciones que tomará en cuenta una adaptación de los puntos focales propuesto por Tankard (2001) para medir los encuadres noticiosos: tipo de unidad, espacio y contextualización gráfica.
- c) Promotores y situación de la fuente
- d) Encuadre general (de acuerdo a la metodología de Semetko y Valkenburg: Atribución de responsabilidad, Conflicto, Interés humano, Moralidad y Consecuencias económicas).

Para la organización, procesamiento y presentación de datos se usó el el software estadístico SPSS.

Resultados

a) Periodo de cobertura

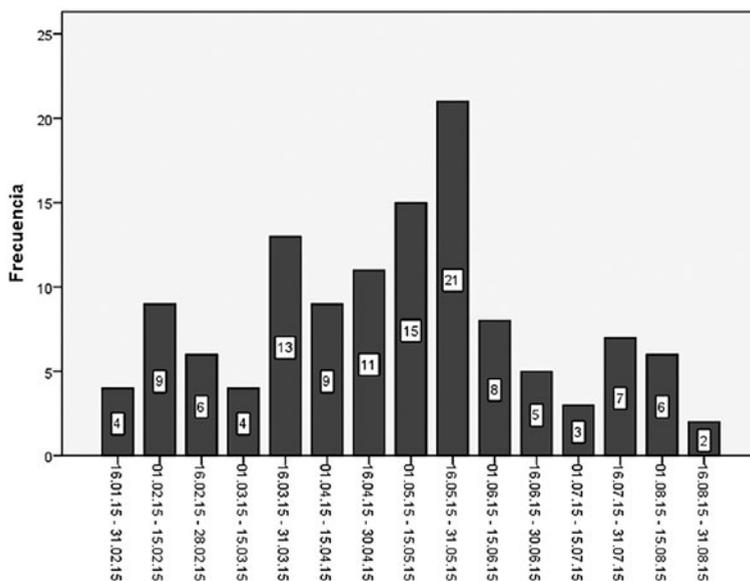


Gráfico 1. Textos analizados de *El Comercio*

De las 123 notas sobre movilizaciones y conflictos sociales sucedidos en el Perú durante los meses de enero y agosto de 2015, el intervalo más alto se encuentra en la segunda quincena del mes de mayo. Este periodo cuenta con 21 unidades (17 %) y está constituido en su mayor parte por los hechos suscitados en el conflicto de Tía María.

En cuanto a número de unidades, Tía María es el caso más significativo (60 %) de todos los conflictos ocurridos en el país durante el periodo analizado. El segundo más importante en cuanto a cobertura han sido los problemas generados entre una empresa extranjera y las comunidades amazónicas en las exploraciones de gas en el Lote 108 (6 %).

b) Formas de expresión

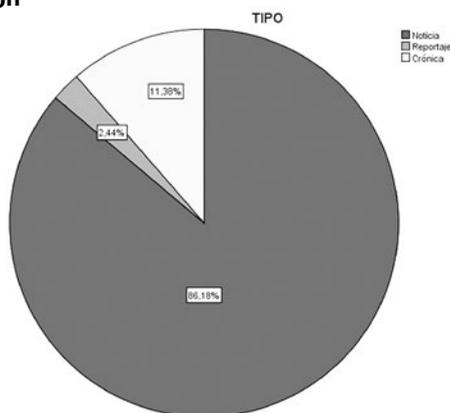


Gráfico 2. Uso de géneros periodísticos

Se puede apreciar que el género más utilizado es el de la noticia (106 unidades) que representan el 86 % del total abarcado. El segundo más importante es la crónica (11 %).

c) Secciones, espacio y uso de componentes gráficos

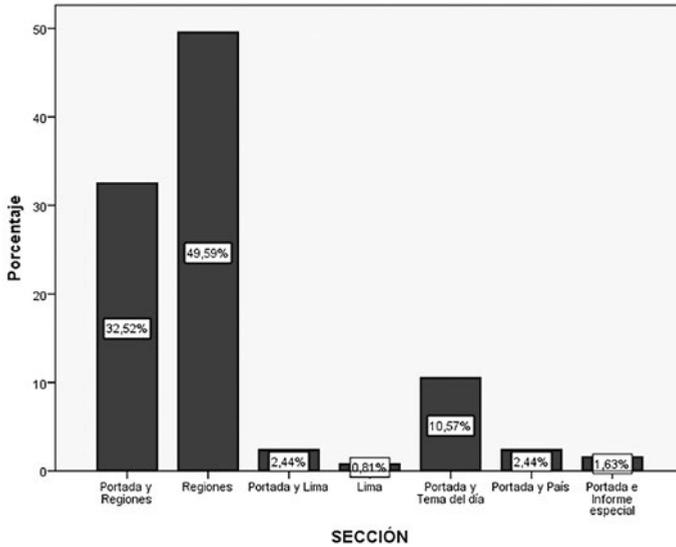


Gráfico 3. Secciones que ocupan los hechos.

Regiones es la sección donde aparecen con mayor frecuencia los textos de nuestro objeto de estudio (82 %), con 101 unidades. Es más, es de todas las partes del cuerpo A del diario, la que más portadas ha tenido (34 %). Algunos detalles adicionales que podemos agregar es que el 57 % de las notas periodísticas ocuparon un espacio de media página a más. Asimismo, en cuanto a componentes gráficos, la fotografía (y sus combinaciones con mapas, infografías y estadísticas) es el recurso más utilizado (91 %).

d) Fuentes informativas

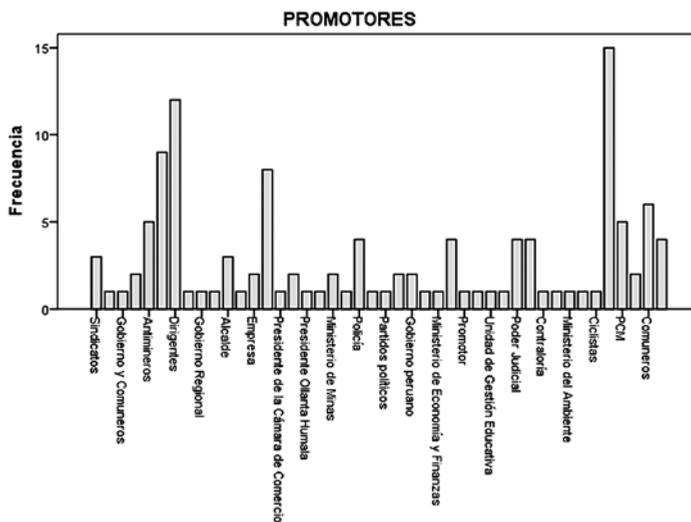


Gráfico 4. Promotores de la información.

Los principales promotores de nuestro objeto de estudio son los periodistas (12 %), seguido muy de cerca por los dirigentes (10 %). El Estado, en su conjunto (ministerios, poder judicial, gobernaciones, alcaldías), representa el 26 %. Las instituciones privadas (gremios y empresas) apenas significan el 4 %.

Un porcentaje importante (92 %) pertenece a las actividades del reportero (o en tareas de corresponsalía). En tal sentido, los comunicados de prensa ocupan una posición casi insignificante en el trabajo con los promotores de la información.

e) *Frames*

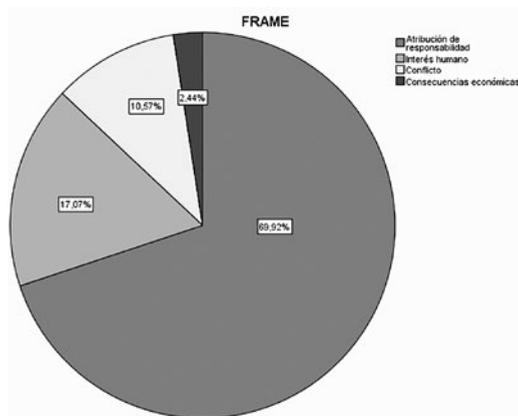


Gráfico 5. Encuadres periodísticos.

Las movilizaciones sociales y sus consecuencias son mayormente encuadrados en el *frame* de Atribución de responsabilidad (70 %). El segundo *frame* importante es el de Interés humano (17 %).

Los indicadores más destacados de cada *frame* son los siguientes: En Atribución de responsabilidad, los textos sugieren que un individuo (o grupo social) es el responsable del tema o problema abordado (42 %); en Interés humano, los textos enfatizan cómo los individuos o los grupos están afectados por el tema o por el problema abordado (16 %); en Conflicto, los textos aluden a ciertos desacuerdos entre individuos o grupos (7 %) y en Consecuencias económicas, se mencionan más las pérdidas que se han producido en el presente (2 %).

Interpretación de datos

El encuadre resultante de los casos estudiados muestra de forma clara como el *frame* de *Atribución* de responsabilidad es el enfoque utilizado para los principales conflictos ocurridos en el primer semestre de 2015: Tía María (72 %), Lote petrolero 1AB (100 %), Tarifas eléctricas en Andahuaylas (67 %) y Agroindustrial Tumán (50 %); mientras que en el caso de Lote 108 fue el *frame* de Interés humano (43 %) el más representativo.

La búsqueda de responsabilidades en Tía María incidió fundamentalmente en la visibilización de los dirigentes de las movilizaciones, paros, bloqueos y otros actos violencia (39 %) –como también ocurrió con los casos del aumento de tarifas eléctricas en Andahuaylas (67 %)

y agroindustrial Tumán (50 %)- y en cómo la policía o los habitantes de la zona en conflicto, cuando no, la región, se podían ver afectados por el tema o por el problema abordado (16 %). *Frames* como Conflicto (desacuerdos o posturas diferentes) y Consecuencia económica, no fueron los encuadres más representativos, al alcanzar porcentajes de 7 y 3 %, respectivamente. Igual sucede con respecto a los otros casos.

En el conflicto del Lote petrolero 1AB, en Loreto, que representa 5 % del total de la cobertura, es el único hecho que solo se ha enfocado en Atribución, centrándose las notas periódicas, a diferencia del caso anterior, en la responsabilidad de la empresa (Pluspetrol) o del gobierno (PCM) con respecto al problema abordado (50 %) y en las soluciones de la PCM o de los comuneros en función al asunto (33 %).

Otros trabajos, como el caso del cubrimiento mediático y las rutinas de comunicación política en las movilizaciones campesinas en Colombia, si bien han incidido más en los actos violentos (42 %) le dan un peso más importante (32 %) a las consecuencias de dichos actos en la economía. (Cárdenas, 2014). Nuestra investigación se aproxima más a la de Macedo y Macedo (2009) que se ocupó de analizar los tratamientos informativos del movimiento social de Grecia por parte de los medios audiovisuales e impresos de México, donde se destaca gráficamente la respuesta violenta del conflicto y, en un plano secundario, la génesis del movimiento social.

Conclusiones

La cobertura mediática de las movilizaciones sociales se enfocan en las responsabilidades de los sindicatos, dirigencias, frentes de defensa, autoridades locales en la generación del conflicto. No hay énfasis de este enfoque cuando se trata de autoridades de alto rango nacional y empresas.

Por otra parte, los medios no construyen hechos basados en situaciones de conflicto (desacuerdos, reproches, diferencias entre las partes) o consecuencia económica (ganancias o pérdidas) sino que también ponen énfasis en Interés humano, es decir, en cómo los hechos afectan a las personas, principalmente policías (vida o integridad) y pobladores (pérdida de clases, cosecha, seguridad).

Todos los hechos o temas analizados guardan relación con los *frames* anteriores (87 %) y cuentan con una adecuada contextualización, espacio y tratamiento en cuanto al tipo de género (noticia).

Los principales promotores son los que crean las informaciones (periodistas), quienes buscan explicar las causas (antecedentes), analizar el aspecto político, económico y social de los hechos (análisis) y valorizar con opiniones propias o de expertos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J., Plaza, J., Muñiz J.A. y Lozano del Mar, J. (2014). Aplicación de las técnicas de minería de textos al *frame analysis*: identificando el encuadre textual de la inmigración en la prensa. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 2, 919-932.
- Arugete, N. y Zunino, E. (2010). *El encuadre de las noticias*. En: Luchessi, Lila (Comp.), Nuevos escenarios detrás de las noticias. Agendas, tecnologías y consumos. Buenos Aires: La Crujía.
- Caballero, V. (4 de mayo de 2015). Perú, cantera de conflictos. *El Comercio*, p. A2.
- Cárdenas, J. D. (2014). ¿El tal paro agrario nacional no existe? Análisis del cubrimiento mediático y las rutinas de comunicación política de las movilizaciones campesinas en Colombia del 15 al 31 de agosto del 2013. En: *Asociación Latinoamericana de Comunicadores en Investigación*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Daly, G. (17 de mayo de 2015). El silencio del Estado. *El Comercio*, p. A13.
- Echeverría, M. (s.f.). *La construcción social de los grupos vulnerables. Una descripción de la pobreza a través de la prensa*. México: Universidad Anáhuac Mayab.
- Gonzales, C. (2016). Las relaciones internacionales del Perú a través del diario Perú21. Encuadres noticiosos en la información periodística sobre asuntos de cancillería. *Correspondencias @ Análisis*, 6(1), 221-234.
- González, L. (2014). El *framing* como legitimación de la política climática. Encuadres del cambio climático en la prensa argentina y brasileña durante las conferencias de Doha y Varsovia. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social Disertaciones* 7 (1), 226-259.
- Macedo, A. y Macedo O. (2009). El framing de violencia en los movimientos sociales en los medios de comunicación mexicanos. En: *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Buenos Aires.
- Muñiz, C. (2015). La política como debate temático o estratégico. *Framing* de la campaña electoral mexicana de 2012 en la prensa digital mexicana. *Nueva época*, 23, 67-95.
- Ortega, F. (2011). *La política mediatizada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pan, Z. y Kosicki, G. (2001). Framing as strategic action in public deliberation. En S. D. Reese, O. H. Gandy y A. E. Grant (Eds.), *Framing public life: perspective on media and our understanding of the social world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 35-66.
- Sádaba, T. (2001). Origen, aplicación y límites de la “teoría del encuadre” (framing) en comunicación. *Comunicación y sociedad*. 14(2). 143-175.
- Sádaba, T. (2008). *Framing: el encuadre de las noticias. El binomio terrorismo-medios*. Buenos Aires: La Crujía.
- Semetko H. y Valkenburg P. (2000). Framing European politics: a content analysis of press and television news. *Journal of Communication*. 50 (2). 93-109.
- Tankard, J.W. (2001). The empirical approach to the study of media framing. En S. D. Reese, O. H. Gandy y A.E. Grant (Eds.) *Framing public life: perspective on media and our understanding of the social world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 95-106.

Exclusión social, económica y política de la mujer desde la perspectiva histórica. Estudio de caso en la Región Junín

Walmipnuna kawsay ashuchinin, illaykawsay, munaykawsaychu liw kawsaynip likasha. Huk kawsay yachay Hunín suyuchu

*Nicanor Moya Rojas**

*Amador Vilcatoma Sánchez***

*Luis Alberto Baltazar Castañeda****

*Lidia Amparo Casallo Poma*****

*Nelfa Cuéllar Escobar******

Resumen

La investigación aquí procesada se ocupa de explicar las razones fundamentales de la exclusión social, económica y política que padece la mujer desde una perspectiva histórica, a partir del esclavismo, continuando en el feudalismo y el capitalismo, que hoy es supérstite en gran parte del mundo, especialmente en el Perú. El estudio engloba un enfoque de análisis reflexivo y crítico en el estudio de las desigualdades sociales contemporáneas cuestionando las lógicas enraizadas en la sociedad actual. Por ello, se enfoca los aspectos históricos y teóricos, contextualizando a la realidad concreta de la región Junín y, en la que, igualmente esta problemática femenina agrava las relaciones sociales, haciendo difícil el cumplimiento de las exigencias de la educación para el siglo XXI, esbozadas por la Comisión Delors en 1996.

Palabras clave

exclusión social, económica, política, mujer, perspectiva histórica.

Shuukukuna

limana: Kawsay ashuchinin, illayp, munayp.walmi, kawsayninchip likakuynin.

Social, economic and political exclusion of women from the historical perspective. Case study in the Junín Region

Abstract

The research processed here is concerned with explaining the fundamental reasons for the social, economic and political exclusion that women suffer from a historical perspective, from the constitution of slavery, continuing in feudalism and capitalism, which today

Keywords

Social exclusion, economic, political, woman, historical perspective.

is surpassed in much of the world, especially in Peru. The study encompasses a reflexive and critical analysis approach in the study of contemporary social inequalities, questioning the logics rooted in today's society. Therefore, it focuses on historical and theoretical aspects, contextualizing the concrete reality of the Junin region and, in which, equally, this feminine problematic aggravates social relations, making it difficult to meet the demands of education for the twenty-first century, Outlined by the Delors Commission in 1996.

Exclusão social, econômica e política da mulher desde uma perspectiva histórica. Estudo de caso na Região Junín

Resumo

A pesquisa aqui processada ocupa-se de explicar as razões fundamentais da exclusão social econômica e política que padece a mulher desde uma perspectiva histórica, a partir da escravidão, continuando no feudalismo e no capitalismo, que hoje é superstita em grande parte do mundo, especialmente no Perú. O estudo engloba um enfoque de análise reflexivo e crítico no estudo das desigualdades sociais contemporâneas, questionando as lógicas enraizadas na sociedade atual. Por isso, enfocam-se os aspectos históricos e teóricos, contextualizando a realidade concreta da região de Junín e, na qual, igualmente esta problemática feminina agrava as relações sociais, fazendo difícil o cumprimento das exigências da educação para o século XXI, esboçadas pela Comissão Delors em 1996.

Palavras-chave:

exclusão social, exclusão econômica, exclusão política, mulher.

Recibido: 19 de marzo de 2017 / Aprobado: 19 de junio de 2017

* Peruano. Universidad Nacional Del Centro Del Perú. Doctor en Ciencias de la Educación. Correo Electrónico: nicanorcito_47@hotmail.com

** Peruano. Universidad Nacional Del Centro Del Perú. Doctor en Ciencias de la Educación.

*** Peruano. Universidad Nacional Del Centro Del Perú. Doctor en Ciencias de la Educación.

**** Peruana.

***** Peruana.

Introducción

Los científicos sociales han esgrimido la tesis de que el desarrollo de la humanidad ha sido y es una responsabilidad compartida entre los varones y las mujeres, toda vez, que ambos seres constituyen una unidad, a pesar de la diversidad y diferencia en razón al género. Sin embargo, debido a la naturaleza clasista en que se vive, trabaja y educa, esta constatación científica no viene siendo acatada a cabalidad, sencillamente por la sistemática exclusión social, económica y política que se impone hoy sobre el sector femenino, equívocamente considerada como el sexo débil y sin mayor capacidad de creatividad y reflexividad. Por ello, en el afán de contribuir a la explicación, y no solamente a la descripción de este fenómeno social, es que aquí se alcanza un conjunto de ítemes concomitantes con el epígrafe señalado, pues como postulan Cabello y Martínez (2017), construir un discurso reflexivo y crítico desde un enfoque de género nos lleva a estudiar lo que dicho enfoque tiene de particular, haciendo referencia a los intereses y necesidades a fin de insistir en una real perspectiva de género en el dominio educativo actual.

Aspectos históricos y conceptuales

El problema de la exclusión social, económica y política de la mujer, así como la violencia de género que padece, es de amplia data, que procede desde la instauración del esclavismo, pero escasa y superficialmente abordado en gran parte de las investigaciones existentes al respecto. En el mundo griego se evidenció a través de representaciones mitológicas y el lenguaje dionisiaco utilizado para plasmar la realidad, en medio de agravios, laceraciones, extirpaciones, incisiones sufridas, sin protección alguna; pues, si existieran algunas leyes, éstas se referían a los “derechos” de los hombres, debido a la influencia de éstos en los distintos ámbitos de la vida, su proximidad con el marco legal y la preponderancia de tabúes y creencias enmarcados en la sociedad, como afirma Díaz (2016). De manera, que al organizarse la sociedad esclavista, la mujer ha sido considerada como la primera víctima del sexo opuesto por su condición de tal.

De manera que en el desarrollo histórico de la sociedad, la mujer ha sido y sigue siendo considerada como un ser inferior, de segunda o tercera categoría, con escasas capacidades para lograr el desarrollo social y personal, menos para hacer y fomentar filosofía, ciencia, tecnología, derecho, estética y otras expresiones humanas. De manera que su presencia y posibilidad de contribución al quehacer histórico es nulo e intrascendente, por decir lo menos. No podría estar en la concepción individualista y antihistórica esbozada por Carlyle, Nietzsche, Schopenhauer y otros, para quienes la historia y el desarrollo social son exclusividad de las minorías selectas, varones por excelencia.

Es muy limitada la explicación de las causas que han dado y dan lugar a la exclusión social, económica y política de la mujer. Por ello es un deber ontológica intentar fundamentar esta problemática, a pesar que la sociedad actual ha alcanzado novísimos logros y avances de la ciencia y la tecnología, pero incapaz de solucionar esta conservadora concepción en torno a la exclusión de la mujer en general, y la mujer laboral, en particular, esferas de la vida social como es común observar a nivel internacional como nacional. Obviamente no son simples elucubraciones o especulaciones, como más de un ingenuo pudiera pensar, sino que responde a motivaciones económica-sociales, políticas y jurídicas o como dijeran Cabello y Martínez (2017), que hacen referencia a una impropia relación de poder, causa de grandes desigualdades, en el ámbito individual o colectivo y consecuencia del aprendizaje, la cultura y la sociedad muy testarudamente difundidas y avaladas por diversos medios de comunicación, los sistemas curriculares y las actitudes patriarcales que prevalecen y se esgrimen en torno a la mujer.

Razones fundamentales de la exclusión social, económica y política de la mujer:

Imperio de la propiedad privada y la exclusión y explotación femenina

Desde una visión filosófica y ontológica, de fundamentos científicos, ensayamos que una de las razones centrales, no sólo para la permanente exclusión y explotación social de la mujer, sino, igualmente del varón, en condición de trabajador, asalariado o desocupado, *es la vigencia de la propiedad privada sobre los medios de producción*, que corre aparejada con la existencia de una determinada clase social dominante, que concentra la economía y regula las diversas relaciones sociales de producción. Por si fuera poco, ello da lugar a la intervención del Estado, que según Marx (1988) ha sido y es el organismo encargado de proteger esta propiedad, escindiendo a la sociedad y los carentes o excluidos de ella entre quienes disponen de la riqueza social, preservando variados privilegios y beneficios que da lugar ello.

Las investigaciones sociológicas de Gramsci (1989), Shishkin (1988) y otros han demostrado que el capitalismo promueve las relaciones sociales de dependencia y/o de sumisión de la mujer y los hijos hacia el varón, el padre o los dueños de la propiedad privada, con ostensibles limitaciones de derechos y libertades. De modo que “no hay libertad fuera de los límites de los intereses de la propiedad privada en desarrollo y de la herencia. El que garantiza la defensa de estos intereses es el hombre y en ciertos casos, el hijo, no la hija. De allí ha nacido la idea peregrina de que “el hijo es la columna de la casa”, mientras que la hija “es el patrimonio de los demás”, corriendo, incluso el riesgo de ser vendida, comprometiéndola en matrimonio en cualquier edad, si con este “ingreso” se fortalece el poder económico y social de los propietarios privados, de los padres, en este caso.

Esta propiedad privada, además, concede la acumulación del poder político, jurídico, educativo y cultural, siempre en beneficio de quienes poseen dichos medios de producción. Esta constatación económica y política, siendo clarísima e inequívoca, sin embargo es presentada e impuesta a la sociedad de manera velada o tergiversada, pues se hace creer que es algo normal, común y sobre el cual no valdría la pena efectuar observación o cuestionamiento alguno, que todo “se efectúa para beneficio de la sociedad y de todos los hombres y mujeres”, que resultaría del contrato social, como sostenía Rousseau (1988), Hobbes (1999), citados por Moya (2011). Para el logro de este propósito se recurre a diversos mecanismos de persuasión, desde la familia, las instituciones educativas, religiosas, políticas, los medios de comunicación, el internet, los gobiernos locales, regionales y el Estado en un mayor accionar, que como el monstruo del Leviatán, señalado por Hobbes, envuelve al conjunto personas e instituciones públicas y privadas.

Es en este espectro social y político en que tiene lugar el proceso de explotación, discriminación y marginación social de la mujer, de manera histórica y prolongada, desde la formación económico-social esclavista, continuando en la feudal y capitalista, como no podía ser de otra manera, tal como evidencian las investigaciones histórico-sociales, como las de Engels (1996), Bebel (1987), etc. De modo reciente Krook y Restrepo (2015) han constatado que “la violencia contra las mujeres en política es cada más reconocida alrededor del mundo, sobre todo en América Latina, como una nueva forma de impedir la participación política de las mujeres. Esta violencia se da de modo económico, simbólico, físico y psicológico”.

Esta exclusión se ha agravado, no obstante que han habido serios intentos de cambiar las cosas. El problema es que el capitalismo, injusto y arbitrario, por la crisis financiera, produc-

tiva y de control de mercados, descarga dicha crisis, no solamente entre las mujeres, sino en el conjunto de los pobladores, trabajadores manuales e intelectuales, evidenciando así su carácter irreversible e incapacidad de resolver estos problemas. Por si hubiera duda, habría que reparar en los escritos elaborados por Estévez (2016), quien denuncia que las organizaciones de derechos humanos y sus reportes tienden a ignorar las continuidades de género que hay en la violencia que origina las crisis de derechos humanos. Para el caso, menciona que “las guerras necropolíticas son un tipo de conflicto que explica la violencia delincuencial y de género, como parte de un continuum de una violencia cuyo objetivo es asegurar el comercio de la droga y la mercantilización de los cuerpos de las mujeres para afirmar los mercados criminales”, como sucede en el caso de México.

En el caso peruano, esta situación no es ni puede ser diferente; es persistente, a pesar de que “uno de los grandes pasos dados por la humanidad en el siglo XX fue el reconocimiento del rol protagónico de la mujer en la historia: desde su protagonismo en los hechos más heroicos, hasta la sabiduría de sus prácticas cotidianas más rutinarias”, como reconocen Córdova (1992), Kapsoli (1999) y García (2009). De modo que hoy, “en el mundo tiende a crecer la violencia estructural de género, social y política, ante la fragilidad del sistema económico vigente y la comprobación de que no está resuelto aún el problema de la exclusión de la mujer y de los pueblos, incursos en la pobreza y miseria alarmantes”. Esto demuestra que la globalización, más que ser un movimiento cultural, científico y técnico en favor de los seres vivientes, se ha convertido en un movimiento financiero, manejado por las grandes transnacionales que están por encima de los estados y naciones del mundo, según los estudios de Sobrevilla (2001).

Por eso, no es casual que se afirme que “en una sociedad como la nuestra es mucho más probable que una mujer que nace pobre no supere esta condición que si se trata de un hombre, pues está estadísticamente probado que entre los que más se empobrecen la mayoría son mujeres. Y que los que más pagan las crisis son las de la parte femenina de la humanidad. La pobreza está claramente asociada a la condición femenina o como plantean Cabello y Martínez (2017), la pobreza “...es característica intrínseca de las mujeres” (pág. 173), solo por el simple “designio” de ser mujeres. El 70% de las personas que son pobres son también mujeres”. Según Pitas (2017), las niñas y las jóvenes vieron más limitadas sus oportunidades de desarrollo personal que los del sexo opuesto, “...desde un comienzo, las autoridades civiles y eclesiásticas procuraron separar a hombres y mujeres en muchas de las actividades cotidianas, incluso en los recintos educativos” (p 23). Es evidente que en este escenario,

las mujeres tienen un menor acceso a recursos productivos, como la propiedad de la tierra y de las empresas, capital monetario y crédito, lo que tiene que ver con el poder económico y la riqueza; ejercido mayoritario de hombres. En el otro extremo, la mujer pobre y sola, cargando con los hijos, es la más desposeída entre los desposeídos y la más pobre entre los muy pobres. (García 2009).

El machismo que ejerce un número considerable de varones sobre la mujer

Este fenómeno tiene diversos orígenes, sin embargo, uno de los principales es lo económico, que concede al varón “superioridad” sobre la mujer, a la que se utiliza como mercancía u objeto de enriquecimiento, imponiendo a la vez, creencias, costumbres y normas morales y religiosas, que dan a entender que los varones son “fuertes, luchadores e intrépidos, inteligentes, predestinados a mandar, dirigir, gobernar”, mientras que la mujer, según esta visión es débil, indefensa, sin coraje y por tales razones deben ser dirigidas y gobernadas siempre por los primeros.

Según Tuñón y Martínez (2017), se alude a la debilidad física como razón histórica de la subordinación de las mujeres, hecho prácticamente irrefutable en esa época,

...más que por otra razón digna de estima (a que) nacía, crecía y vivía como cosa, como objeto de lujo o de placer, como bien inmueble que podía traspasarse, venderse, dar en rehenes, matarla o herirla impunemente: el padre y el marido tenían derecho sobre ella de vida y muerte. (p. 24)

Para Alvarado (2016), es el mundo eclesiástico el encargado de mitificar a la mujer como portadora del mal desde el Antiguo Testamento,

Desde la Antigüedad hasta este momento se sigue pensando que todas las mujeres son hijas de Eva y encarnan el mal, el peligro de la carne para el hombre y por tanto son las culpables del descendimiento de los varones al infierno. (pág. 384)

Del interés económico, arguye Shishkin (1998) nace la “superioridad” del macho sobre la hembra; de igual modo nace la autoridad patriarcal sobre los hijos, nacen los matrimonios sin amor, combinados, autorizados por los padres e inadmisibles sin su aprobación. Así se emprende la ruta de ubicar los sentimientos al servicio de la propiedad privada, por encima de los derechos y aspiraciones de la mujer”. No pocas personas pueden juzgar y cuestionar estas afirmaciones, bajo la creencia que hoy los tiempos han cambiado y mejorado. Sin duda, pero, analizando el tipo de sociedad en que se vive, sólo se han podido dar algunas modificaciones de forma, pero, no de contenido, dando lugar a que aún se mantenga las cuestiones de misoginia, vale decir, la aversión a la mujer, considerada como un atraso cultural arraigado al concepto de superioridad masculina, en el cual el rol femenino es solamente dedicarse al hogar, la atención al varón (cónyuge, conviviente, etc.) y la reproducción sexual.

Esta “cultura” machista, da lugar a la discriminación laboral, remunerativa y social, reduciéndola a lo sumo a cuestiones meramente domésticas, de cuidado del hogar y de los hijos, amén de ser un mero medio de satisfacción sexual. Estremadoyro (1998) llama la atención de que en el país todavía, no pocos hombres, tienen la creencia de que golpear a su mujer es un derecho. Esta idea ha tenido incluso su correlato en algunas legislaciones pasadas, como en el caso del Código Civil de 1852, que permitía al marido “corregir moderadamente a la esposa”. Incluso el Código Civil de 1933, aún concedía algunas prerrogativas al varón en las decisiones del hogar y consideraba para algunos efectos a las mujeres como incapaces relativas. Según Loli (1992) “el Código Civil de 1984 recién otorga iguales derechos a hombres y mujeres al amparo de la Constitución Política de 1979, la cual establece la no discriminación en razón de sexo”.

El ejercicio de la violencia política y doméstica sobre la mujer

La violencia no es un hecho social casual ni gratuito; tiene motivaciones económicas, decididas principalmente por la mantención o defensa de la propiedad privada, la que escinde a los seres humanos en dueños, propietarios de ella, y los que carecen de ello. Esta defensa da lugar al empleo de medios materiales, desde el empleo de la fuerza, el poder y el propio Estado y diversos medios disponibles, así como a los aspectos ideales, educativos, artísticos y musicales. La violencia y agresión, según Calabrese (citado por Díaz, 2016), son dos caras

de la misma moneda, que tradicionalmente ha sido aceptada como mecanismo de control por los individuos que han ostentado el papel hegemónico dentro del grupo social que de uno u otro modo se han visto justificados, y por lo tanto, legitimados en el ejercicio de esa violencia y de ese poder arbitrario. Borjón, igualmente citada por Díaz (2016): la violencia corrompe y destruye a las personas y la sociedad de manera lenta y gradual, pero efectiva.

El caso es que la violencia no sólo deja huella en la vida de la persona agredida, sino igualmente dirige el destino de la sociedad, pues si la violencia ha sido muy grave, se tendrá una sociedad retrasada y con traumas, dolida, sin mayor aspiración, ni menos proyección. De modo contrario, un país sin violencia, tendrá decisiones más acertadas y encararán exitosamente los diversos problemas sociales, económicos, educativos y políticos. Díaz (2016) agrega que,

no existe violencia en sentido técnico, por una agresión aislada, esporádica, sino que esa agresión debe producirse en un contexto de sometimiento de la víctima. El agresor –sujeto dominante- se mueve en un ambiente en el cual la víctima se halla subordinada... En este sentido puede hablarse de relaciones de dominación. De manera que se ubica a la violencia contra la mujer, aparentemente débil, pero olvidada por muchos años, con una desprotección normativa y un intento de protección mal regulado en nuestro país.

Estas expresiones concomitantes a la violencia se asocian con la violencia política, ejercida por una clase social dominante sobre la dominada, como que es común observar a nivel nacional como internacional. Marx (1988) llama la atención cuando señala que “el lugar de todos los sentimientos físicos y afectivos, fue sustituido por la destrucción simple de todos estos sentimientos, por el sentimiento de la propiedad”.

Pero, la violencia política, siendo un hecho histórico y económico, no es la única que se mantiene en las actuales relaciones sociales y de género. También existe la violencia familiar o doméstica, la que cotidianamente se ejerce sobre la mujer, principalmente de extracción y situación social dependiente o de explotación, que en el caso del país y la región Junín son las mujeres andinas y amazónicas en un elevado porcentaje estadístico. Pero, este es un problema que no es evidenciado de modo significativo, tanto por las víctimas como por los organismos encargados de prever su realización. Alcalde (2014) indica: “A pesar de su prevalencia, la violencia en contra de las mujeres sigue siendo una pandemia encubierta. Fue recién en los años ochenta que la violencia en contra de las mujeres fue discutida por primera vez como una violación de los derechos humanos, y solo en los años noventa empezó a recibir una atención más focalizada por parte de los científicos sociales.

Para Fernández-González, Calvete y Orue (2017), la violencia de género es uno de los grandes retos con que se enfrenta la sociedad actual, y ha sido reconocida como un problema de salud pública y un área de actuación social prioritaria. Tanto estudios nacionales como internacionales han evidenciado la incidencia y relevancia de esta problemática. Sus consecuencias son devastadoras para las mujeres.

La brecha de género remite a una problemática más profunda, vinculada a la naturalización de las relaciones desiguales, subordinadas e impregnadas de violencia que sostiene el sistema patriarcal. Según los estudios realizados a este respecto ayudan a desentramar los procesos de deslegitimación de la violencia contra las mujeres históricamente arraigados en estos espacios, que han llevado a naturalizar la dominación masculina, la segregación y la exclusión (Ortmann, 2017).

Según los estudios efectuados en torno a este problema social, Sánchez (2015) concibe que la violencia, mayormente de carácter doméstico o familiar es cualquier acto u omisión con base en el poder que se orienta a dominar, someter, controlar o agredir a cualquier miembro de la familia (especialmente a la mujer) dentro o fuera del domicilio familiar, y que se realiza de manera frecuente, con alguna relación de hecho o parentesco.

Pero ¿cuáles son los alcances de esta violencia doméstica? Alcalde (2014) refiere que,

la violencia del hombre es el resultado de la desigualdad de género en la sociedad. Sin embargo, investigaciones feministas más recientes (Abraham, 2000, Das Dasgupta, 2007, Van Vleet, 2008) han ampliado su enfoque de la violencia doméstica al examinar cómo factores tales como la raza, la sexualidad, la migración, los antecedentes culturales, la clase y los lazos de parentesco también afectan las experiencias de las mujeres en relaciones abusivas.

Ahora bien, la violencia doméstica causa daños irreparables y muchas veces irreversibles, como: inseguridad, ansiedad, angustia, períodos de tristeza, agresividad, alcoholismo, drogadicción, depresión, suicidios y homicidios (Sánchez, 2015), obviamente en casos extremos.

Para demostrar estas formas irracionales del accionar del hombre sobre la mujer, téngase en cuenta los siguientes datos cuantitativos para tener una idea de la magnitud del problema abordado aquí:

Expresiones cuantitativas sobre la violencia que padece la mujer

Cuadro No. 01

No	Problemática	Cifras	Período
01	Mujeres víctimas de feminicidios	881	2009- 2016
02	Mujeres en promedio son asesinadas cada mes en un contexto de femenicidio feminicídico	10	2016
03	Mujeres asesinadas por su pareja, ex pareja o un familiar	9 de cada 10	2016
04	Mujeres víctimas: acuchilladas, asfixiadas o estranguladas	5 de cada 10	2016
05	Mujeres en edad fértil sufren violencia física o sexual	32%	2015-2016
06	Casos de feminicidio que suceden en la casa de la víctima	60%	2015-2016
07	Mujeres víctimas de trata	8 de 10	2015-2106

Fuente: Diario La República, 2017, marzo, 5, pp. 6-7.

Si bien estas cifras estadísticas tienen un alcance nacional, sin embargo, cuando se trata de la región Junín, en sus diversas provincias, tienden a incrementarse, debido a la condición machista predominante en cada una de las capitales y distritos juninenses, lo que demuestra que la mujer es víctima de no sólo el maltrato físico, psicológico y sexual, sino también de un conjunto de actos de discriminación y exclusión social, sobre todo en la mujer de extracción campesina, amazónica e incluso costeña que en no pocos casos tiene una presencia importante en la parte central del país. Este hecho se acentúa al extenderse esta violencia sobre los hijos, menores de edad, que igualmente viven con los padres o sólo con uno de ellos, evidenciados por las investigaciones sociológicas efectuadas al respecto.

No es casual por ello que se reconozca que se den casos de denuncias de violencia por día, tanto en el distrito de El Tambo, Chilca y Huancayo, siendo las causas las agresiones por celos, por casos de separación, tenencia de hijos, motivaciones económicas y consumo de alcohol, toda vez, que en el Valle del Mantaro existe un elevado consumo de bebidas alcohólicas por motivaciones religiosas y sociales. Ahora bien, el rango de edades de mujeres víctimas es de 20 a 30 años, no obstante existir la nueva Ley contra la violencia a la mujer, que sanciona a los agresores con penas privativas de libertad entre 12 a 15 años, en casos de lesiones graves, pudiéndose extender a penas mayores en casos de secuestro y/o asesinato.

Todo esto hace que Estremadoyro (1998) reconozca que los actos de violencia contra la mujer constituyen una violación a sus derechos fundamentales, pues afectan su vida, su integridad física, psicológica y su libertad personal. Esta forma de violencia presenta una realidad compleja, que no se limita a las agresiones físicas y tiene raíces en la historia y la cultura de la sociedad y en el lugar que nosotras ocupamos en ella. Se considera que “en el núcleo familiar el poder es ejercido por el varón, a quien culturalmente se le atribuye el rol de dueño, jefe y guardián del cumplimiento de las tareas que la sociedad asigna a la mujer”.

La despoltización y desideologización femenina

Esta problemática no sólo afecta a la sociedad, sino de modo llamativo a la mujer, motivado por la mantención del modelo económico neoliberal, que en nombre del capitalismo, genera elevadas ganancias económicas para una minoría social. Por eso, en los últimos años se tiene a grupos sociales y personas enriquecidas de modo sorprendente, mientras que millones de personas se hallan en la pobreza y desocupación, sin acceso a la educación y cultura de calidad.

Ello impide que las personas tengan una adecuada educación política, filosófica así como saberes que puedan contribuir con la desalienación y alfabetismo. Esto hace que prevalezca el “hacer”, antes que el “pensar”. La formación política e ideológica ha devenido en algo lejano y hasta prohibido a los trabajadores, y con mayor razón al sector femenino, incluido a profesionales como educadores, enfermeras, economistas, etc. Moya y Cencia (2015)

Fort y otras (1993), al referirse a la situación política de las mujeres reconocen que:

En el Perú, la participación política de las mujeres tiene una historia oculta –sólo a partir de la última década y de parte de algunas historiadoras o grupos feministas se ha comenzado a rescatar el papel de las mujeres en la política nacional o regional- hecho que se basa en la posición de subordinación de las mujeres, que culturalmente se ha ido manteniendo en la sociedad peruana. El enfoque de género remite esta suerte de invisibilidad política de las mujeres a la división de espacio público y privado y la correspondiente asignación de roles en la que varones y mujeres son socializados.

Esta subordinación femenina muy poco se ha revertido, a pesar de lo que Fort y otras (1993) señalen,

...El movimiento popular de mujeres ha irrumpido con gran vigor logrando el protagonismo de las mujeres de los sectores populares en los años 70 y 80 en torno a los problemas del aprovisionamiento urbano y sobre todo, en los 80, en relación a la lucha por la sobrevivencia. Si bien, los espacios de actuación del movimiento de mujeres son, de cierta forma,

marginales a los espacios de actuación de la política oficial, ha conseguido ampliar los márgenes de la acción política tradicional.

Instituciones desideologizantes en torno al rol y función social de la mujer

La familia, como primera y principal institución formadora del ser humano, es y debe ser la encargada de contribuir a la formación integral del ser humano, lejos de la discriminación y exclusión social y económica. Sin embargo, ello no siempre sucede así, por expresa influencia paternal del varón, que consciente o inconscientemente difunde prejuicios limitantes a la actividad productiva, creativa e innovadora de la mujer. Junto o por encima de la institución familiar, es innegable la presencia de la iglesia y los teólogos afines a ella, que mediante sus representantes y el aporte de los pensadores (filósofos, escritores o intelectuales), igualmente deslizan ideas antihistóricas y desfasadas en torno a la mujer. “La iglesia Católica jugó un papel primordial en la fijación y transmisión de los valores de la tradición patriarcal que ha sido dominante hasta nuestros días” (Valencia, 2017, p. 113). Paralelamente, las mujeres indígenas en las Iglesias protestantes han sido bloqueadas, limitadas en los niveles de administración y de toma de decisiones clave (Illicachi, 2017). Basta mencionar a algunos de estos personajes para tener un criterio del trasfondo de sus ideas: Tomás de Aquino (1225-1274), Arthur Schopenhauer (1788-1860) y Nicolás Nietzsche (1844-1900), entre otros. Veamos sus expresiones características:

Aquino, según los estudios filosóficos efectuados por Dynnik (1968), siendo considerado como el “príncipe de la escolástica y de la teología”, dedicó algunos escritos en torno al problema femenino, afirmando:

En lo que se refiere a la naturaleza del individuo, la mujer es defectuosa y mal nacida, porque el poder activo de la semilla masculina tiende a la producción de un perfecto parecido en el sexo masculino, mientras que la producción de una mujer proviene de una falta de poder activo.

Por su parte, Schopenhauer al publicar en 1851, un opúsculo *De las mujeres* menciona que

las mujeres son inferiores a los hombres. Necesitas sólo mirarla de la manera en que está constituida, para ver que la mujer no se supone que haga grandes labores, ni de la mente ni del cuerpo. Las mujeres encajan directamente como niñeras y profesoras de nuestra temprana infancia por el hecho de que ellas mismas son infantiles, frívolas y cortas de miras.

No contento con estas peregrinas ideas, resumía su ideal femenino en que “La mujer es un animal salvaje, de ideas cortas, pero de cabelleras largas”. O, como postula Valencia (2017), históricamente para la iglesia católica, la mujer siempre fue considerada como un ser inferior, “...una criatura inferior, propensa a la frivolidad, de voluntad débil e inclinada al pecado, todo lo cual justificaba el desempeño de un rol subordinado al hombre” (p. 105).

Nietzsche (1883), según los estudios efectuados por Llácer (2015),

a pesar de ser el filósofo que con más fuerza ha impugnado cualquier actitud basada en el resentimiento... guardaba un oscuro rencor hacia el género femenino. El origen de este sentimiento se encontraría en la conflictiva relación que mantuvo con las mujeres (la dependencia respecto a su madre y su hermana, los intentos fracasados de matrimonio, etc”).

En este contexto Nietzsche se atrevía a sostener: “Los hombres deben ser adiestrados para la guerra y las mujeres para el recreo de los guerreros. Toda otra cosa es tontería”.

Estas peregrinas ideas en absoluto coinciden con lo que sucede en la realidad social y económica, pues por donde se analice, las mujeres en general, y las trabajadoras en diversas actividades económicas y de servicios, en especial, al igual que los varones, han constituido y constituyen la fuerza principal del desarrollo social, obviamente desde una visión sociológica científica. Es más, al intervenir en el proceso del trabajo han desarrollado las fuerzas productivas y, a la vez, se han desarrollado como auténticos seres humanos, expresando capacidades, habilidades y destrezas, las cuales los ubican por encima de los seres inferiores, que solo se limitan a imitar o vivir instintivamente.

Sin embargo, estos logros significativos aún no han permitido superar, a las mujeres de todas las latitudes, diversos problemas como la restricción laboral, la discriminación económica y salarial, la precariedad educativa y discriminación política, a pesar de algunos avances alcanzados en las últimas décadas, particularmente a fines del siglo XX e inicios del XXI. Bunge (2010), con mucha perspicacia reconoce: “la existencia de los problemas sociales urgentes son constantes: violencia, injusticia social, marginalidad política e ignorancia”, no obstante diversos y variados esfuerzos políticos efectuados nacional e internacionalmente.

Es necesario y urgente insistir en el empoderamiento en clave feminista como una estrategia educativa y de mejora de la calidad de vida de este estrato social, como una forma particular de saber, ser y hacer a la que no sea ajena la educación (Cabello y Martínez, 2017).

Según Benítez, Fernández, Fayad y Caraballo (2016), el empoderamiento femenino es el concepto desarrollado dentro de la perspectiva de género para reflejar el aumento de la participación de las mujeres en los procesos de toma de decisiones y acceso al poder desde posiciones de la igualdad de oportunidades. Este incluye: el bienestar, acceso, concientización, participación y control que ejercen las mujeres en la realidad social donde se insertan. Para Aimé (2017), la memoria feminista es fundamental para el cumplimiento de los derechos de las mujeres, pues integrar las voces de las pensadoras tradicionalmente silenciadas amplía los horizontes de una filosofía transformadora al respecto.

Consideraciones básicas para superar la exclusión social, económica y política de la mujer

Guiándonos por el principio reflexivo de estudiar y conocer los fenómenos para tender a su superación, es pertinente referir algunas propuestas, siempre a modo de sugerencia, en tanto que la problemática social y económica de la mujer no es cuestión de reducir a simples acciones feministas, meramente localistas, sino entender que ello forma parte del cuadro general de explotación que el sistema capitalista ejerce sobre los sectores sociales excluidos, y con mayor razón sobre la mujer. En esta perspectiva es viable plantear:

La emancipación o plena reivindicación de la mujer excluida, explotada y discriminada no es ni puede ser un asunto meramente feminista, sino, debe transitar por la superación del actual sistema social, económico y político, de naturaleza capitalista y depredador de la fuerza laboral de millones de mujeres y varones del país y del mundo. Esto debe formar parte de la educación y organización política y filosófica de la propia mujer, en términos apropiados.

Hacer realidad los compromisos políticos firmados por el país, en los que se demanda la superación de la discriminación, exclusión y desigualdad en que están las mujeres, especialmente de extracción social dominada y con muchas limitaciones de orden educativo, quienes son víctimas de violencia política, familia, y sexual, ;de embarazos impuestos, muertes, discriminación laboral, salarial y cultural.

A través de la organización y dación de un sistema educativo, cultural y político, es preciso exigir y practicar el cambio de actitudes machistas y patriarcales en los varones sobre la mujer en general, y la de extracción popular, en particular.

Referencias bibliográficas

- Aimé, G. (2017) *Graciela Hierro: Filosofía de la educación en clave de género. Estudios de Género de El Colegio de México*, 3 (5), pp. 1-21.
- Alcalde, M. (2014) *La mujer en la violencia. Pobreza, género y resistencia en el Perú*. Lima, Perú. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Alvarado, A. (2016) *La imagen de la mujer de élite en la costa norte del Perú a través de las crónicas de Indias. Revista LEX N° 18*. DOI: <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v14i18.1249>
- Bebel, A. (1987) *La mujer y el socialismo*. Madrid, España. AKAL Editor.
- Benítez, I., Fernández, V., Fayad, E. y Caraballo, E. (2016). La participación de las mujeres profesionales de la universidad de oriente. Su acceso a cargos de dirección. *Revista Encuentros*. Vol. 14 No. 02. pp. 73-87. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i2.792>
- Cabello, M. y Martínez, M. (2017) *Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. Educación XX1*, 20(1), 163-181, doi: 10.5944/educXX1.14474
- Córdova, P. (1992) *Mujer y liderazgo entre la familia y política*. Lima, Perú. Asociación Civil Estudios y Publicaciones Urbanas YUNTA.
- Díaz, R. (2016) *La mujer víctima: a propósito de la ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Dynnik, M. (1968) *Historia de la Filosofía. De la Antigüedad a comienzos del siglo XIX*. México, D.F., Editorial Grijalbo, S.A.
- Engels, F. (1996) *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Lima, Perú. Fondo de Cultura Popular Editores.
- Estévez, A. (2016) *La violencia contra las mujeres y la crisis de derechos humanos: de la narcoguerra a las guerras necropolíticas*. Estudios de Género de El Colegio de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América del Norte (CISAN).
- Estremadoyro, J. (1998) *Violencia en la pareja. Comisarías de mujeres en el Perú*. Lima, Perú. Cuadernos de Trabajo. Ediciones Flora Tristán.
- Fernández-González, L., Calvete, E. y Orue, I. (2017) *Mujeres víctimas de violencia de género en centros de acogida: características sociodemográficas y del maltrato. Psychosocial Intervención*. Vol. 26, pp. 9-17
- García, A. (2009) *Mujeres Peruanas. Situación Nacional*. Lima, Perú. Centro de Asesoría Laboral del Perú. CEDAL.
- Gramsci, A. (1989) *Cartas desde la Cárcel*. Instituto de Estudios Antonio Gramsci. Italia.
- Illicachi, J. (2017). Encuentros y desencuentros de las mujeres indígenas con las Iglesias católicas y protestantes. *Estudios de Género de El Colegio de México*, 3 (5), pp. 164-186

- Kapsoli, W. (1999) *IX Congreso Nacional del Hombre y la Cultura Andina y Amazónica*, Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho.
- Krook, M. y Restrepo, J. (2015) *Género y violencia política en América Latina*. Conceptos, debates y soluciones, en *Política y gobierno*, Volumen XIII, Número 1.
- Loli, S. (1992) *Historia, derecho y sociedad en el Perú republicano del siglo XIX*, Lima, Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- Llácer, T. (2015) *Nietzsche. El superhombre y la voluntad de poder*. España. Impresia Ibérica.
- Marx, C. (1988) *Miseria de la Filosofía*. Respuesta a la "Filosofía de la Miseria del señor Proudhon", Moscú. Editorial Progreso.
- Moya, N. y Cencia, O. (2015) *Filosofía, Política y Educación. Fundamentos para el desarrollo nacional*. Huancayo, Perú. Grapex Perú S.R.L.
- Ortmann, C. (2017) Exclusión y violencia simbólica en la trayectoria educativa. *Estudios de Género de El Colegio de México*, 3(5), pp. 187-209.
- Pitas, R. (2017) De niñas escolares a madres y esposas: restricciones a la educación femenina en Colombia durante la temprana vida republicana. *Estudios de Género de El Colegio de México*, 3 (5), pp. 22-56.
- Sánchez, E. (2015) *Cómo eliminar la violencia familiar. Si me pegas...¿Te quedas?* México, Editorial Trillas.
- Shishkin, A. (1988) *Ética marxista*, Editorial Grijalbo, México.
- Sobrevilla, D. (2001) *Globalización, modernidad y multiculturalismo*, en *Actas del VIII Congreso Nacional de Filosofía*, Lima, Perú, Agosto, 2000, Volumen 1. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Tuñón, E. y Martínez, M. (2017) *La propuesta político-feminista de Hermila Galindo: Tensiones, oposiciones y estrategias*. *Estudios de Género de El Colegio de México*, 3 (6), pp. 1-35, DOI: <http://dx.doi.org/10.24201/eg.v3i6.143>
- Valencia, J. (2017) *Ceremonias, mujer y jerarquía social en el modelo religioso barroco*. *Revista de Humanidades*, 30. pp. 95-114.



Horizonte de la Ciencia 7 (12) julio 2017 FE/UNCP. ISSN (Impreso): 2304-4330/ ISSN (En Línea): 2413-936X
Anónimo [1956] Augusto Rojas Hurtado durante el rodaje de la película de ficción "Acuarelas de feria", Foto B/n.
Fotografía: Colección familia Hurtado. (1956). También en Gálvez, W. (2017). *Cines de Cuaderno. Cines y realizadores en un punto de la sierra central: Huancayo (1911-2016)*. Huancayo: Grapex Perú.

Las interferencias sociolingüísticas en los escolares peruanos

Piru suyup yachapakukunap limayninkuna mana tinkuchininkuna

*Fredy Morales Gutiérrez**

Resumen

El trabajo se realizó para explicar la realidad sociolingüística educativa de los estudiantes con interferencias lingüísticas. Así, se analizaron sus dificultades comunicativas y la discriminación lingüística a la que son sometidos. Mediante un enfoque cualitativo y con el diseño etnográfico, también se describieron los problemas comunicacionales que enfrentan, el rendimiento académico que logran, además de caracterizar la autoestima de los estudiantes en la interacción académica. Los resultados que se lograron emergieron en el proceso investigativo, que permitieron conocer la interacción lingüística, social y cultural de los estudiantes, que producto de las interferencias lingüísticas sufren otra interferencia: la sociolingüística.

Palabras clave

Interferencias lingüísticas, sociolingüística, estudiantes

Shuukukuna limana:

Limaakunap limaynin manatinkuchininkuna, ayllukunaplimaynin, yachapakuna

Sociolinguistics interferences in peruvian schools

Abstract

The work was carried out to explain the educational sociolinguistic reality of the students with linguistic interferences. Thus, they analyzed their communicative difficulties and the linguistic discrimination to which they are subjected. Through a qualitative approach and with ethnographic design, they also described the communication problems they face, the academic performance they achieve, as well as characterizing students' self-esteem in academic interaction. The results obtained emerged in the research process, which allowed knowing the linguistic, social and cultural interactions of the students, that product of the linguistic interferences suffer interference: the sociolinguist.

Keywords

Linguistic interference, sociolinguistics, students

As interferências sociolinguísticas nos estudantes peruanos

Resumo

O trabalho se realizou para explicar a realidade sociolinguística educativa dos estudantes com interferências linguísticas. Assim, se analisaram suas dificuldades comunicativas e a discriminação linguística a que são submetidos. Mediante um enfoque qualitativo e com desenho etnográfico, também se descreveram os problemas comunicacionais que enfrentam, o desempenho acadêmico que atingem, além de caracterizar a autoestima dos estudantes na interação acadêmica. Os resultados alcançados, que emergiram no processo investigativo, permitiram conhecer a interação linguística, social e cultural dos estudantes, que produto das interferências linguísticas sofreram outra interferência: a sociolinguística.

Palavras-chave:

interferências linguísticas, sociolinguística, estudantes.

Recibido: 19 de marzo de 2017 / Aprobado: 05 de mayo de 2017

* Peruano. Docente en el Departamento Académico de Lenguas y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster en Estrategias de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. El presente artículo fue financiado por la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. fremogu@yahoo.es

En un contexto bilingüe, las interferencias no solo son lingüísticas, sino también abarcan otras esferas de la realidad sociolingüística. Para el presente estudio, nos orientamos mediante la etnografía del habla, que respecto a los estudios de la lengua en la sociedad sostiene que consiste en estudiar enunciados o repertorios de enunciados, en los rasgos que caracterizan al hablante, al oyente y a la situación del habla, así como en las supuestas finalidades del acto comunicativo.

Igualmente, nos apoyamos en la teoría del lenguaje que estudia el uso de los enunciados en el discurso, dentro de una situación comunicativa inseparable del contexto social y educativo. Los fenómenos del orden social se incorporan así, sistemáticamente, al análisis lingüístico (las interferencias lingüísticas) y, con el fin de lograr un conocimiento más profundo del lenguaje, se concede prioridad a lo social antes que a lo lingüístico. Posteriormente, ese resultado lo proyectamos a nivel de la sociolingüística.

Interferencias lingüísticas

Para este estudio, Weinreich citado por Seib (2001) manifiesta que la interferencia fonética y fonológica se produce cuando un hablante identifica fonemas de una lengua en otra y cuando esta identificación repercute en su propia producción de una de ellas. En general, las interferencias lingüísticas se manifiestan a nivel morfológico, sintáctico, léxico-semántico, discursivo y sociocultural. De estas interferencias, la que nos interesa en el presente estudio es la última: la interferencia sociocultural, que según Corros (2005), estas interferencias dejan una profunda huella en el que los sufre, provocando situaciones de estrés, agudizando el choque cultural e influyendo negativamente en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua.

Este fenómeno es el que repercute con más énfasis en los estudiantes, quienes tienen interferencias lingüísticas, porque su lengua materna, el quechua, está arraigada a su cultura y, en general, a toda su vida llevada en la zona rural, tanto a nivel lingüístico, educativo, social y cultural. Y como manifiesta Hill (1992, p. 32), “Se debe concebir el lenguaje como la encarnación de una cosmovisión, que media entre la naturaleza de la realidad y el entendimiento humano”. En consecuencia, el estudiante proveniente de la zona rural de la región andina peruana, va a la ciudad con su forma de concebir el mundo y sus formas de vida peculiares a su contexto.

De esta manera, las expresiones de los estudiantes están relacionadas con sus formas de vida que se manifiestan de una manera muy distinta al de la zona rural y la ciudad. Este hecho evidencia que las interferencias socioculturales también influyen en general en las interferencias sociolingüísticas.

En este sentido, es importante señalar que en la educación peruana se debe orientar a evitar cualquier estigmatización como producto de las interferencias lingüísticas, mediante los prejuicios sociales que, finalmente, provocan la desigualdad en los usuarios de las lenguas en contacto. Así mismo, este fenómeno discriminatorio trae como consecuencia una valoración social diferente tanto de las personas, como de sus manifestaciones culturales. Y cuando estas actuaciones repercuten en la educación básica, es una vía inevitable para la frustración de los estudiantes, quienes verán truncadas sus expectativas educativas, lingüísticas, sociales, económicas y culturales.

Lugares de origen de los estudiantes

Los estudiantes bilingües con interferencias lingüísticas provienen de la zona rural. Esto demuestra que en las zonas quechua hablantes, su primera lengua ha sido el quechua, producto de eso es que su desempeño académico también era normal, porque en esos contextos, hasta los profesores también utilizaban un lenguaje accesible a ellos, y en las clases utilizaban la metodología EIB. Mientras que en las ciudades, la lengua que se utiliza en las clases es el español, sin una metodología EIB. Así mismo, los estudiantes con interferencias lingüísticas viven lejos de su familia en las ciudades. De esta manera, se encuentran sin el afecto familiar o paternal, que constituye el déficit emocional y académico. Por eso, se sienten solos al no poder interactuar satisfactoriamente en la institución educativa.

En este contexto, el fenómeno lingüístico lo analizamos siempre en relación al contexto social, cultural y lingüístico. Al respecto, Bolaño (1999, p. 5) manifiesta que: “El fenómeno lingüístico es analizable no sólo en cuanto a la estructura interna de la lengua como sistema, sino también dentro del amplio contexto del comportamiento social”. Y los estudiantes migrantes del campo a las ciudades, interactúan en un ambiente natural, social y académico extraño a ellos, diferente a su ambiente anterior.

Por otro lado, el entorno familiar es importante para el desenvolvimiento estudiantil, más todavía en la etapa de la adolescencia. Se entiende esta dimensión, como el ambiente familiar donde se desarrolla y crece un individuo, el cual puede favorecer o limitar su potencial personal y social, además de tener efectos en la actitud que asume frente al estudio, la formación académica. En la familia se gestan patrones de comportamiento, valores y sistemas de relación entre sus miembros que son registrados a nivel consciente e inconsciente, de tal forma que en la dinámica familiar se puede constatar el proceso de desarrollo personal y académico de los estudiantes, tal como sostiene Schmidt (1980).

Así, los estudiantes que han desarrollado sus estudios primarios en sus respectivas zonas rurales, al trasladarse hacia la ciudad sufren el cambio drástico en los aspectos sociales, culturales, económicos, e inevitablemente, lingüísticos. El hecho de que hayan recibido una educación a través de su lengua materna, ha sido un gran privilegio de interacción académica. Pero cuando llegaron a la ciudad se encontraron con la sorpresa de que la educación se desarrollaba mediante una lengua que aún no la dominaron.

De esta manera, estas interacciones culturales y lingüísticas marcan, en algunos casos, la tragedia de la frustración y el sufrimiento adolescente. Aún más, se encuentran lejos de su familia, y no encuentran el soporte emocional que los pueda acompañar en el proceso de adaptación al nuevo ambiente escolar. Esta realidad adversa influye negativamente en su desenvolvimiento social y lingüístico, que en lugar de ser un medio de adaptación a un nuevo entorno educativo, la institución educativa se convierte en excluyente.

Problemas comunicacionales

Nos orientamos a fijar la atención en aquellos estudiantes que tienen las interferencias lingüísticas¹ en su comunicación cotidiana, y cómo el uso de la lengua se realiza en la sociedad.

1 Estudiantes que son bilingües del quechua y el español. Como manifiesta Fishman (1979: 176), “En la conciencia del purismo, la interferencia lingüística se ve a veces como una imperfección”. Sin embargo, cada lengua es un

Guiados por la metodología etnográfica, estudiamos el uso del lenguaje tal como se presenta en la vida cotidiana de las comunidades educativas. Por eso, Duranti (1992, p. 253) resalta que en este tipo de estudios “se considera que la actuación lingüística es el lugar donde se emplaza la relación entre el lenguaje y el orden sociocultural”. Por tanto, no solo nos avocamos al estudio de las interferencias lingüísticas, sino también estudiamos sus resultados que originan dichas interferencias.

Los estudiantes con estas características lingüísticas son introvertidos, con poca disposición al diálogo; en las clases no tienen la iniciativa de participar, aunque esta característica difiere de una institución a otra. Es decir, por ejemplo, en las instituciones educativas alejadas del centro de las ciudades, los estudiantes con interferencias lingüísticas están más arraigados a la práctica cotidiana de su lengua y su cultura; por tanto, entre ellos no hay actitudes discriminatorias, aunque hay ciertas conductas de ironía con expresiones de interferencia, pero sin intenciones desdeñosas. Tal como dice Simpson (2010), en grupos receptivos, las actitudes son más de resiliencia que en otros contextos, donde por expresarse con interferencias, las conductas discriminatorias serían dañinas a las autoestimas personales o grupales. Por eso, Simpson considera las reacciones positivas como: “La capacidad de los grupos o colectividades para encontrar la comedia en la propia tragedia, expresando en palabras, gestos o actitudes corporales los elementos cómicos o hilarantes, con un efecto tranquilizador y placentero” (p.14).

La discriminación a los estudiantes con interferencias lingüísticas

En el presente estudio, hemos destacado específicamente una discriminación lingüística. Este tipo de conductas, se manifiesta frecuentemente entre los estudiantes hacia los que tienen interferencias lingüísticas. Así, en instituciones de mayoría bilingüe, la discriminación es en menor grado, ya que entre los compañeros hay más tolerancia en cuanto a sus dificultades expresivas.

Por otro lado, los mismos estudiantes refieren que son víctimas de discriminación lingüística debido a sus expresiones con interferencias. Cuando hay trabajo en equipos, por ejemplo, solo se agrupan entre ellos, tanto los ciudadanos como los que provienen de la zona rural.

Cuando los estudiantes se sienten presionados en sus comunicaciones, tienen la dificultad en sus procesos de socialización. Como consecuencia de ello, las interferencias no solo son lingüísticas, sino también se suceden las interferencias en sus desempeños académicos, sociales y lingüísticos. Todo ello repercute en sus rendimientos académicos.

La labor de los docentes es decisiva cuando se presentan actos discriminatorios entre los estudiantes debido al uso de la segunda lengua (en este caso el español). Los docentes son conscientes de que los actos de discriminación lingüística perturban el desarrollo académico, cultural, lingüístico y cultural de los estudiantes.

Los problemas comunicacionales y de discriminación a los estudiantes con interferencias lingüísticas no se evidencian explícitamente, sin embargo, implícitamente se manifiesta ampliamente, tanto de parte de los profesores como de parte de los compañeros de salón. Por ejemplo, de parte de los profesores es común escuchar ideas prejuiciosas de que los estu-

instrumento perfectamente adecuado para expresar las necesidades e intereses de sus hablantes.

diantes con interferencias lingüísticas siempre tienen actitudes negativas frente al estudio y al desempeño en público. Tal vez, de esta forma actúan con estereotipos que no permiten una actuación pedagógica que permita resaltar las cualidades del bilingüe, más todavía en el caso de los adolescentes. De esta manera, todavía coinciden con ideas de que supuestamente los niños bilingües tienen un coeficiente intelectual inferior al de los niños monolingües Fishman (1979, p.19): “Incluso los editoriales aconsejaron a los padres que prescindieran de la enseñanza de las lenguas minoritarias. Pero Lambert, un firme creyente del pluralismo, se opuso tenazmente a tan sorprendentes ideas”. Con todo ello, dejaron esclarecido que el bilingüismo no influía sobre la inteligencia, sino que la favorecía. Entonces, los niños bilingües con interferencias lingüísticas no tienen que ser sometidos a estereotipos tan antiguos como la discriminación lingüística en el mundo.

Así mismo, de esta manera, las interferencias sociales y lingüísticas se evidencian en un contexto educativo donde el español, como lengua dominante, es impuesto sobre el quechua. Por eso, los estudiantes monolingües del español, según Cerrón-Palomino (2003, p. 87) se “tornan en jueces severos e inflexibles de la performance de los bilingües hablantes del vernáculo”. Sin embargo, no ocurre lo propio en la otra situación, cuando hay niños de lengua nativa del español que quieren aprender el quechua, o lo que es más evidente, cuando un extranjero habla con interferencias el español, tal como resaltó el maestro Luis Jaime Cisneros. “En estos casos, se actúa con tolerancia o a lo más con una dosis de censura a nivel privado” (citado por Zúñiga, 2009).

La interactuación escolar no está exenta de un análisis sociolingüístico, donde, según refiere Guy (1992), en muchas sociedades, algunas divisiones sociales y lingüísticas están asociadas a diferencias de prestigio social, riqueza o poder. De hecho, el uso de la lengua también está motivado por ello. Así mismo, dentro de este planteamiento, encontramos a Tusón (2003), quien relaciona estrechamente las diferencias lingüísticas y la discriminación con el hecho de que hay lenguas de prestigio y otras de desprestigio.

Rendimiento académico de los estudiantes con interferencias lingüísticas

Lamentablemente, la mayoría de los estudiantes con interferencias lingüísticas no tienen un rendimiento académico adecuado. Esta percepción la sustentamos en el análisis de las actas finales, donde los resultados muestran una alta desaprobación. Además, los mismos estudiantes refieren que tienen y tuvieron dificultades, debido, principalmente, a sus problemas de comprensión en la segunda lengua, el castellano. Sin embargo, a medida que van superando sus dificultades, mejoran en sus desenvolvimientos académicos. Además, también depende del grado y la institución educativa donde estudian. Así, los estudiantes de mayoría bilingüe se desenvuelven mejor que aquellos que están en minoría bilingüe.

Para que haya un buen rendimiento académico, es indispensable que la lengua de transmisión de conocimientos sea el vehículo de comprensión entre el maestro y los estudiantes. Así como dice Miranda (2005, p. 80), la enseñanza del español en el Perú es crucial, debido a que en contextos bilingües, si la lengua no es dominada por todos los estudiantes, se convierte en una lengua que impedirá un desenvolvimiento adecuado de los estudiantes. Si la enseñanza del español comprende los aspectos escritos, orales y análisis de imágenes, entonces el español no constituye un vehículo de aprendizaje, sino más bien es la barrera idiomática, muchas

veces instrumento de opresión y fracaso. Por eso, el rendimiento académico de los estudiantes con interferencias lingüísticas es deficiente, en forma general, especialmente de aquellos que presentan las interferencias lingüísticas más notorias². Y esta situación se evidencia más en los primeros grados de la educación secundaria, de aquellos estudiantes que se trasladaron de los distritos aledaños de la capital de la provincia. A medida que avanzan en los grados de la secundaria, su rendimiento va mejorando. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes con interferencias lingüísticas (bilingüismo incipiente y subordinado) tienen dificultades para superar sus problemas comunicacionales y de autoestima. Si no tienen la capacidad resiliente de seguir superándose, ven frustradas sus aspiraciones educativas y repiten de grado o se retiran del plantel. De esta manera, aumentan el sector de la educación que el país abandona.

La autoestima de los estudiantes con interferencias lingüísticas

Cuando los estudiantes con interferencias lingüísticas interactúan en un contexto de mayoría bilingüe, sus autoestimas son aceptables, mientras que en contextos de minoría bilingüe, no. Así, cuando son víctimas constantes de agresión verbal, marginación tienen actitudes de sentimiento de culpa, de inferioridad. Los profesores de estos estudiantes también manifiestan que debido a su baja autoestima, sus desenvolvimientos no son adecuados. Igualmente, los estudiantes también observan que ante las agresiones verbales dañan los sentimientos de autoestima de sus compañeros. Ante estas actitudes agresivas, los estudiantes solo atinan a manifestar reacciones de cohibición y aislamiento, a pesar de su empeño y esfuerzo.

En los grados superiores –cuarto y quinto–, los estudiantes se recuperan y actúan resilientemente. Esto es más factible en instituciones educativas de mayoría bilingüe, que en contextos de minoría.

La autoestima de los estudiantes con interferencias lingüísticas es muy baja, debido a las dificultades comunicacionales con sus compañeros y sus profesores. Sus participaciones en el aula son dificultosas, porque tienen vergüenza de hablar. Para evitar la mofa o burla de sus compañeros evaden las intervenciones orales en el aula.

En consecuencia, las instituciones educativas con estas características deben tener una estructura incluyente en sus diferentes instancias académicas y administrativas, con fines de acoger a los estudiantes, donde se sientan identificados y considerados miembros activos de la institución. Este hecho debe expresarse en aspectos de solidaridad, donde prime la adhesión a causas y acciones de otros.

Trabajo docente y política institucional

La preocupación docente es notoria respecto de las interferencias lingüísticas de sus estudiantes. Los docentes se preocupan por que sus estudiantes tengan mejores desenvolvimientos personales y académicos. Por eso, aplican una serie de estrategias que permitan a los estudiantes tener mejor expresión oral, mediante lecturas orales, exposiciones, representaciones teatrales.

2 Aquellas que se consideran interferencias negativas.

A pesar de estas acciones, sienten que no logran que sus estudiantes tengan un mejor desenvolvimiento. Consideran que gradualmente lo harán. Por eso, manifiestan que el problema es más agudo en los primeros grados de secundaria; en los grados superiores, mejora la situación. Así mismo, utilizan la lengua quechua para transmitir la seguridad y confianza a los estudiantes con interferencias lingüísticas. De esta manera, hablan en quechua en las clases, en los recreos –aunque– esporádicamente.

Lamentablemente, estas acciones son personales y aisladas, no hay una política de trabajo institucional que permita el tratamiento lingüístico adecuado de los estudiantes con interferencias lingüísticas.

La mayoría de los profesores de las instituciones educativas no han recibido ninguna capacitación en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, los profesores del área de comunicación, por formación personal, conocen algo respecto de la interculturalidad. Pero este conocimiento no es suficiente, porque en su trabajo pedagógico no consideran a los estudiantes con interferencias lingüísticas, con criterio académico, porque algunos profesores consideran que las interferencias lingüísticas son un defecto comunicacional.

Por este desconocimiento, en su trabajo pedagógico tratan de corregir la expresión de los estudiantes con interferencias lingüísticas, con el consiguiente perjuicio en la autoestima estudiantil.

Por otro lado, algunos profesores consideran muy incapaces a los estudiantes con interferencias lingüísticas. Esta percepción agudiza la posibilidad de fracaso de los estudiantes en el ámbito académico.

En general, los profesores tienen una opinión pesimista respecto del desenvolvimiento académico de los estudiantes, porque dicen que sus estudiantes con interferencias lingüísticas son pésimos. Estas dificultades las relacionan al rendimiento académico estudiantil por una serie de factores como: deficiente comunicación escrita y oral, baja autoestima, nulo apoyo de parte de la familia o de los padres (en el aspecto académico).

Respecto de la expresión oral y escrita de los estudiantes, las dificultades son notorias y que influyen directamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Igualmente, resaltamos la percepción de los maestros en relación a la discriminación de los estudiantes con interferencias lingüísticas. Son conscientes de que este fenómeno se da directamente relacionado al problema de la interferencia.

El trabajo del docente respecto de las interferencias es trascendental, para que sea el profesional que busque integrar a los estudiantes al sistema educativo. De su preparación y constante actualización, dependerá que aplique estrategias que permitan considerar los aspectos sociolingüísticos en el tratamiento de las lenguas, y no solo sea un común observador del estudiante en su interacción lingüística.

Por ello, Raiter y Zullo (2004, p. 56) indican que para un estudio adecuado del uso de una lengua se hace necesario conocer los aspectos teóricos de la sociolingüística, en relación a la etnografía de la comunicación. De esta manera, valorar el contexto como determinante del uso lingüístico: “Uno de los mayores problemas con los que se enfrenta la sociolingüística es el contexto. Estamos de acuerdo en que muchas realizaciones concretas de la lengua sólo son entendibles a través del uso en situación”.

Por lo tanto, el docente debe estar capacitado en estos temas, sea cual fuere su especialidad. De lo contrario, solo trabajará la dimensión lingüística, al margen de una reflexión más social y cultural. Por eso, es importante señalar que la mayoría de los niños del mundo no van a la escuela dominando de antemano las dos lenguas. Así, los estados del mundo –la mayoría, aunque no todos, lamentablemente– muestran un interés por la educación, tanto en las lenguas maternas como las adquiridas posteriormente. En estas condiciones, Spolski (1992) expresa que es necesario que la escuela contribuya a que la educación en las dos lenguas tenga como objetivo lograr los resultados que permitan incluir al sistema a los hablantes de las dos o más lenguas en un contexto educativo y social.

Entonces, el estudiante deberá hablar, como condición inexcusable, dos lenguas, la familiar y la de la escuela³. Por eso, existe una posibilidad intermedia, que consistiría en que se iniciara su educación, en mayor o menor medida, en la lengua materna o familiar⁴, acompañada o complementada por una enseñanza en la lengua estándar o segunda lengua. De esta manera, se estaría garantizando una igualdad de oportunidades educativas a los niños de la educación escolar, tanto del Perú como del mundo, mediante el trabajo dinámico y protagónico del docente.

En consecuencia, es imperiosa la necesidad de plantear las capacitaciones en temas de interculturalidad para todos los docentes de la educación básica en el Perú, y no solo orientados a la educación inicial ni primaria, sino para todo el sistema educativo peruano. Así mismo, estas capacitaciones deben ser orientadas tanto para las zonas urbanas y rurales de todas las regiones del Perú. De lo contrario, no se logrará imponer una educación inclusiva para los hablantes de las lenguas vernáculas de un buen porcentaje de ciudadanos del país.

Consideraciones generales

Por tanto, sin los elementos necesarios del estudio sociolingüístico en la educación peruana, hay el peligro de que el trabajo pedagógico sólo quede en el discurso, sin ofrecer pasos concretos hacia relaciones fundadas en el respeto, la equidad y solidaridad, y hacia la transformación educativa, social y humana. Y eso ha sido un problema real en el Perú y en América Latina. Así mismo, el estudiante migrante a las ciudades, sigue siendo considerado como inferior, al igual que el negro proveniente del campo. Desde esta perspectiva, la diversidad cultural del país ha sido reducida a una visión idílica y homogénea de los pueblos indígenas del pasado, y una visión folclórica y paternalista de los del presente. Esta visión es gobernada por un cierto tipo de pesimismo, una suerte de máscara, que se identifica con lo blanco y que rechaza lo indígena, lo cholo, lo negro, un rechazo que se complica aún más en el aula con prácticas y actitudes que humillan a los estudiantes rurales o provincianos frente a lo blanco y urbano (Walsh, 2005).

³ La lengua de la escuela, en este caso ayacuchana, es la lengua española.

⁴ El término familiar lo emplea Spolsky.

Referencias bibliográficas

- Bolaño, S. (1999). *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. México: Edit. Trillas.
- Cerrón-Palomino, R. (2003). *Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Corros, F.J. (2005). *Aspectos pragmáticos, sociolingüísticos e interferencias culturales en la enseñanza de ELE en Estados Unidos*. ASELE: Actas XVI.
- Duranti, A. (1992). La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis. En *Panorama de la lingüística moderna. IV. El lenguaje: contexto socio-cultural*. (pp. 253-269). Madrid: Visor Distribuciones.
- Fishman, J. (1979). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra S.A.
- Gimeno, F. (1990). *Dialectología y sociolingüística españolas*. España: Universidad de Alicante.
- Guy, G.R. (1992). Lenguaje y clase social. En *Panorama de la lingüística moderna. IV. El lenguaje: contexto socio-cultural*. (pp. 15-29). Madrid: Visor Distribuciones.
- Hill, J.H. (1992). Lenguaje, cultura y cosmovisión. En *Panorama de la lingüística moderna. IV. El lenguaje: contexto socio-cultural*. (pp. 31-55). Madrid: Visor Distribuciones.
- Miranda, L. (2005). *Enseñanza del castellano 1: ¿quo vadis?* En *Letras*, 109 (110), 76-96.
- Raiter, A. y Zullo, J. (2004). *Sujetos de la lengua*. Barcelona: Edit. Gedisa.
- Schmidt, V. (1980) *Psicoanálisis y educación 1 y 2*. Editorial Anagrama Barcelona, España.
- Seib, J. (2001): *La variedad bilingüe del español hablado en Cataluña caracterizada por interferencias y convergencias con el catalán*. Mannheim: Universität Mannheim, Diplomarbeit.
- Simpson, M.G. (2010). *Resiliencia sociocultural*. Buenos Aires: Bonum.
- Tusón, J. (2003). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Edit. Octaedro.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: MINEDU.
- Zúñiga, M. (2009). *El uso de lenguas y castellano en la Ruta del Sol*. Foro Educativo: Lima.

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN



Horizonte de la Ciencia 7 (12) julio 2017 FE/UNCP. ISSN (Impreso): 2304-4330/ ISSN (En Línea): 2413-936X
Anónimo [Principios de la década del 50] Escena del documental "Tinyacuy", del cineasta huancavelicano Teófilo
Hinojosa, Foto B/n. Fotografía: Revista Centro, Huancayo 30 de diciembre. (1952)

Influencia de la gestión de información sobre los niveles de aprendizajes de los docentes universitarios del doctorado en Ciencias de la Educación

Yachaykunap lulaynin wawyan hatun yachaywasip yachachikunap yachayninchu yachachip allin yachaynikunap

Julio César Carhuaricra Meza*

Resumen

Vivimos circunscritos en la dinámica de “la sociedad de la información” (Tofler), también llamado “sociedad del conocimiento y la creatividad” (Yanes). Cuya característica es “la sobreabundancia de datos y hechos, los cuales deben ser ordenados, agrupados, analizados e interpretados, y sintetizados” (Yanes). Asimismo, el aumento de la información cambia la percepción del modo de actuar. En éste mismo horizonte, se entiende que: “Teóricamente, la información es concebida como aspecto esencial del mensaje, en torno a cuyo tratamiento se ha desarrollado gran parte de la tecnología de la comunicación. Sin embargo, la información es también acto y como tal es un factor determinante en todos los aspectos de la vida individual y colectiva”(Córdova). En esta vorágine de información es necesario desarrollar y fortalecer las capacidades de gestión de la información en la formación continua de los docentes universitarios. Es por eso, que también, se debe mejorar los niveles de aprendizajes de contenidos de los estudiantes y docentes mismos. Como sostiene la UNESCO “El nacimiento de una sociedad mundial de la información como revolución de las nuevas tecnologías no debe hacernos perder de vista que se trata de sólo un instrumento para la realización de auténticas sociedades del conocimiento” (Unesco 2005).

Ahora bien, el objetivo del estudio fue: determinar el nivel de modificación de la gestión de la información entre la observación anterior y observación posterior y la influencia favorable sobre los niveles de aprendizajes de los estudiantes del doctorado en ciencias de la educación que a su vez cumplen con la función docente en el contexto de la Universidad Nacional *Daniel Alcides Carrión*, ubicado en la Ciudad de Cerro de Pasco, Perú. Concluyendo que: Si la gestión de la información se modifica significativamente entonces influye favorablemente sobre niveles de aprendizajes de los estudiantes del doctorado en ciencias de la educación. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco – Perú.

Recibido: 12 de septiembre de 2016 / Corregido: 02 de marzo de 2017 / Aprobado: 05 de mayo de 2017

* Peruano, Docente Principal de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco. Perú. Doctor en Ciencias de la Educación. Doctor en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible. Email: juliocesar1506@hotmail.com

Palabras clave

Gestión de la información, niveles de aprendizaje y formación continua de los docentes universitarios.

Shuukukuna limana:

Willakup yachaynin, yachayp ispininkuna, hatun yachaywaip yachachikunap puliy yachaynin.

Influence of information management on learning levels of university professors of the doctorate in Education Sciences

Abstract

We live circumscribing the dynamics of the “information society”, also called “knowledge society and creativity”. Whose characteristic is “the overabundance of data and facts, which must be sorted, grouped, analyzed and interpreted, and synthesized”. Also, increasing the information changes perception of action. In this same horizon, it is understood that: “Theoretically, the information is conceived as an essential aspect of the message about which treatment has been developed much of the technology of communication. However, information is also act and as such is a determining factor in all aspects of individual and collective life”. In this maelstrom of information it is very necessary to develop and strengthen the capacities of information management in the continuous training of university teachers. That's why, that must improve learning levels of students and teachers themselves. As UNESCO says “The emergence of a global information society as a revolution of new technologies should not make us lose sight that this is only an instrument for the realization of genuine knowledge societies”. Now, the aim of the study was to: determine the level of influence of information management on levels of student learning doctorate in science education which in turn meet the educational function in the context of the National University *Daniel Alcides Carrión*, located in city of Cerro de Pasco, Peru. It was confirmed that: And later it confirmed the hypothesis: good management information significantly influences high levels of learning.

Keywords

information management, levels of learning and continuous training of university teachers.

Influência da gestão de informação sobre os níveis de aprendizagem dos docentes universitários do doutorado em Ciências da Educação

Vivemos circunscritos na dinâmica da “a sociedade da informação”, também denominada “sociedade do conhecimento e da criatividade”. cuja característica é “a sobreabundância de dados e fatos, os quais devem ser ordenados, agrupados, analisados e interpretados e sintetizados”. Do mesmo modo, o aumento da informação muda a percepção do modo de atuar. Neste mesmo horizonte, se entende que: “Teoricamente, a informação é concebida como o aspecto essencial da mensagem, em torno a esse tratamento tem se desenvolvido grande parte da tecnologia da comunicação. No entanto, a informação é também ato, e como tal, é um fator determinante em todos os aspectos da vida individual e coletiva”. Nesta voragem de informação, se faz necessário desenvolver e fortalecer as capacidades de gestão de informação na formação contínua dos docentes universitários. É por isso, que também, se deve melhorar os níveis de aprendizagem, dos conteúdos, de estudantes e docentes. Como afirma a UNESCO “O nascimento de uma sociedade mundial da informação como revolução das novas tecnologias não pode nos fazer perder de vista que se trata de só um instrumento para a realização de sociedades autênticas do conhecimento”. Neste caso, o objetivo do estudo foi: determinar o nível de modificação da gestão da informação entre a observação anterior e a observação posterior e a influência favorável sobre os níveis de aprendizagens dos estudantes do doutorado em ciências da educação, que por sua vez, cumprem com a função docente no contexto da Universidade Nacional Daniel Alcides Carrión, localizado na Cidade de Cerro de Pasco, Perú. Se confirmou que: se a gestão da informação se modifica, então influe favoravelmente sobre níveis de aprendizagens de estudantes do doutorado em ciências da educação.

Palavras-chave:

gestão da informação, níveis de aprendizagem, formação contínua de docentes universitários.

Introducción

“El 97% de la información esta digitalizada y por ende se encuentra en internet” (Castell 2005). Datos, información y conocimiento. ¡Eh! ¡Ahí! tres términos que son necesarios aclarar para entender lo que es la de gestión de la información. Entonces, iniciamos parafraseando a (Debons 1988). Se entiende por datos: “al conjunto de símbolos, números, letras o signos que representan los acontecimientos que se producen en el universo. Los mismos, que están agrupados, organizados respondiendo a determinadas reglas y convenciones formales y compartidas” (Fernández 2005). En cambio, “la información viene ser la contextualización de los datos. Es decir, la información es el resultado del proceso de asimilación y comprensión de los datos” (Fernández 2005). Mientras que el “conocimiento es un estado cognitivo obtenido a través de la aprehensión de los datos” (Fernández 2005). Además, implica “la capacidad de comprender y aplicar lo que se conoce a otras situaciones pero también refiere a registros tales como libros, informes, etc.” (Fernández 2005).

Encima, se entiende por gestión a un conjunto de actividades. Entonces, “la gestión de la información viene a ser un conjunto de actividades orientadas a la generación, coordinación, almacenamiento o conservación, búsqueda y recuperación de la información tanto interna como externa contenida en cualquier soporte” (Fernández 2005). Ésta última definición es la que se ha tomado en cuenta para fines de la investigación y de ella se ha extraído todos los indicadores.

El estudio en cuestión resolvió el problema siguiente: ¿Cuál es el nivel de influencia de la gestión de información sobre los niveles de aprendizaje de los docentes universitarios del doctorado en ciencias de la educación. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco – Perú? Asimismo, el objetivo logrado fue: determinar el nivel de influencia de la gestión de la información sobre los niveles de aprendizajes.

La investigación fue de tipo correlacional y nivel explicativo. Respondió a un diseño cuasi-experimental con un solo grupo experimental, con tratamientos múltiples, observación anterior y observación posterior. Hecho que determinó el nivel de influencia de la gestión de información (variable independiente) sobre los niveles de aprendizaje (Variable independiente).

La hipótesis abordada fue: una buena gestión de la información influye significativamente sobre altos niveles de aprendizajes de los estudiantes del doctorado en ciencias de la educación. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco – Perú.

En consecuencia, se ha verificado que la influencia es significativa de la gestión de información, caracterizado por ser actualizado, especializado, con nuevos aportes y uso de las tics sobre los niveles intermedios de aprendizajes de contenidos, específicamente, en lo que se refiere al manejo de conceptos y principios teóricos, y la comprensión de los mismos, mediante organizadores de informaciones y conocimientos.

Método

El tipo de estudio fue aplicativo. Respondió al Test de Mc Nemar. Coherente a un diseño cuasi-experimental, longitudinal con dos medidas (Observación anterior y observación posterior), un solo grupo experimental, con tratamientos múltiples. Hecho que determinó el efecto

causal (nivel de influencia) de la gestión de información (variable independiente) sobre los niveles de aprendizaje (Variable dependiente). Todo en el contexto del doctorado en ciencias de la educación. Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

Población y muestra lo conformaron 10 estudiantes del doctorado en ciencias de la educación de la escuela de postgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco-Perú. Dichos estudiantes desarrollaron la asignatura de Seminario – taller de Investigación I. Año Académico 2015.

Las técnicas e instrumentos que se aplicaron fueron las siguientes:

- a) De muestreo, la técnica no probabilístico con población finita.
- b) De recolección de datos: guía de observación: gestión de la información y niveles de aprendizaje para estudiantes (GENA), instrumento que contenía 20 items y guía de análisis documental (GAD) que se aplicó en todo el proceso de la formulación de los proyectos de tesis realizados en clases.
- c) De experimentación: lo constituyeron las clases (64 horas pedagógicas, divididos en 04 sesiones de aprendizaje de 16 horas) En la primera de ellas, se aplicó la guía de observación (GENA): gestión de la información y niveles de aprendizajes, de esta manera se realizó la observación inicial. Posteriormente, se aplicaron los tratamientos experimentales, que consistió en la promoción y práctica de una adecuada gestión de la información según los indicadores seleccionados y su influencia en los niveles de aprendizaje (especialmente en lo que se refiere a los aprendizajes de contenidos para fines de formulación del proyecto de tesis). Y en la última clase, nuevamente se aplicó la guía de observación (GENA): gestión de la información y niveles de aprendizajes, de ésta manera, también, se cumplió con la observación final.
- d) De Procesamiento y análisis de datos, preparación de datos, revisión, corrección y verificación de las respuestas; si fueron legibles, completas y coherentes y, categorización de las respuestas. Además, la codificación se realizó asignándole números a las respuestas: Si = 2 puntos y No = 0 Puntos. Y en cuanto a la tabulación, se construyó tablas de distribución de frecuencias longitudinales que detalla la observación anterior y observación posterior. Es más, se aplicó para ello, el paquete estadístico SPSS 20. Así mismo, la interpretación cualitativa se efectivizó mediante el análisis de documentos (Formulación de los proyectos de tesis presentado por los estudiantes en las sesiones de clases), cuyo instrumento fue la Guía para el Análisis Documentario de los Niveles de Aprendizaje (GAD) que tomó en cuenta la propuesta de Franco Frabboni que presenta tres niveles: Aprendizajes elementales (Contenidos expresados en términos aislados y en cadena); aprendizajes intermedios (Contenidos expresados en conceptos, principios y traducidos en organizadores de conocimientos); aprendizajes superiores convergentes (Análisis y síntesis de contenidos) y aprendizajes superiores divergentes (Contenidos representados en proyectos creativos e innovadores).
- e) De selección y validación, los instrumentos fueron validados por prueba piloto y juicio de expertos: Dra. Liz Ketty Faustino Bernal (95% = Muy Adecuado); Dra. Rocío Luis Vásquez (85% = Adecuado) y Dr. Hernán Gerónimo Rivera Peña (90% = Muy Adecuado). Actividad que se complementó con la determinación del nivel de confiabilidad, se aplicó la fórmula de alfa de Cronbach = 0,825 (SPSS 20).

**Tabla A: Diseño de Investigación
TEST DE Mc NEMAR**

Diseño cuasi experimental con un solo grupo, tratamientos múltiples y observaciones: anterior y posterior aplicable a estudios longitudinales con dos medidas

GRUPOS	V ₂	V ₁	V ₂	V ₁	V ₂	V ₁	V ₂
EXPERIMENTAL	O _a	X ₁		X ₂		X ₃	O ₃

Grupo Experimental = 10 estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación. Asignatura: Seminario – Taller de Investigación I. Año académico: 2015
V₁ = Gestión de la información = Variable independiente.
V₂ = Niveles de aprendizaje = Variable dependiente.
O_a y O₃ = Observación anterior y posterior = Aplicación del instrumento: guía de observación: gestión de la información y niveles de aprendizaje.
X₁, X₂, X₃, X₄ = Tratamientos Experimentales = Promoción y práctica de una adecuada gestión de la información con intenciones de elevar los niveles de aprendizaje. Se ha desarrollado en el contexto de las sesiones de clases. 04 Visitas de 16 horas cada una. Total 64 Horas pedagógicas de 45 Minutos.

Resultados

Comprobación de Hipótesis

Primer paso: Planteamiento de hipótesis.

Hipótesis alterno (H₁): Una buena gestión de la información influye significativamente sobre altos niveles de aprendizajes de los estudiantes del doctorado en ciencias de la educación. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco – Perú.

Hipótesis nula (H₀): Una buena gestión de la información no influye significativamente sobre altos niveles de aprendizajes de los estudiantes del doctorado en ciencias de la educación. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco – Perú.

Segundo paso: Se eligió el nivel de significancia (alfa)
Alfa = 0,05= 5%

Tercer paso: Elección de la prueba estadística.

Test de Mc Nemar

Se aplicó al estudio longitudinal con dos medidas: Observación anterior y Observación posterior.

Fueron consideradas como pruebas no paramétricas, con variables nominales/cualitativas dicotómicas.

Variables independiente = Gestión de la información.

Variable dependiente = Niveles de aprendizaje

Cuarto paso: Estimación de P- Valor

P- Valor < α Aceptar H₁

P- Valor = > α Aceptar H₀

Quinto paso: Toma de decisión

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar N de casos válidos	10	,039 ^a

a. Utilizada la distribución binomial

P- Valor < α Aceptar $H_1 = 0,39 < 0,05$

Una buena gestión de la información influye significativamente sobre altos niveles de aprendizajes de los estudiantes del doctorado en ciencias de la educación. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco – Perú.

Tabla N° 1: Ítems 1 y 2.- Informaciones actualizadas y especializadas

N°	Items	RESPUESTAS					
		Observación anterior			Observación posterior		
		SI	NO	Total	SI	NO	Total
1	¿Se mantiene al día respecto a toda la información que necesita para lograr el rendimiento académico sobresaliente?	30%	70%	100%	60%	40%	100%
2	¿Existe alguna área de conocimiento en la que se considere un experto?	20%	80%	100%	30%	70%	100%
Grupo Experimental = 10 estudiantes del Doctorado de Ciencias de la Educación. N= 10/100%		Escala de valoración SI = 2 Puntos No = 0 Puntos.					

En el grupo experimental: en la observación anterior señalaron que **SI**. Emplean información actualizada (30%) y especializada (20%). En cambio, en la observación posterior, suben los porcentajes, información actualizada (60%) y especializada (40%).

El análisis documental reafirma lo señalado anteriormente. Una vez elegido los temas de investigación, los estudiantes priorizan la actualización y especialización de las informaciones y conocimientos.

En consecuencia, la mayoría utiliza información actualizada y especializada en la elaboración de los proyectos de tesis.

Tabla N° 2: Ítems 3 y 4.- Aportes en materia de informaciones y consideración de manejo de informaciones y conocimientos como ventajas competitivas.

N°	Items	RESPUESTAS					
		Observación anterior			Observación posterior		
		SI	NO	Total	SI	NO	Total
3	¿Cree que puede realizar una aportación de información y conocimiento mayor a la que actualmente está realizando?	20%	80%	100%	60%	40%	100%
4	¿Piensa que la información y los conocimientos son una ventaja competitiva definitiva?	10%	90%	100%	80%	20%	100%

Grupo Experimental = 10 estudiantes del Doctorado de Ciencias de la Educación. N= 10/100%	Escala de valoración SI = 2 Puntos No = 0 Puntos.
---	--

En el grupo experimental: en la observación anterior señalaron que **SI**. Pueden incrementar su aporte en materia de informaciones y conocimientos (20%) y consideran que el manejo de informaciones y conocimientos tienen ventajas competitivas (10%). Incluso, la mencionada tendencia se incrementa en la observación posterior. Aporte de informaciones y conocimientos (60%), y el manejo de informaciones y conocimientos tienen ventajas competitivas (80%).

El análisis documentario corrobora lo indicado. Los temas de elección encausan los aportes de informaciones y conocimientos. De la misma manera, se consolida la convicción de que contar con informaciones y conocimientos respecto al tema son ya ventajas competitivas.

Así pues, el mayor porcentaje de los estudiantes pueden incrementar su aporte en información y conocimientos, a la vez, consideran que el manejo de informaciones y conocimientos tienen ventajas competitivas.

Tabla N° 3: Items 5 y 6.- Desconfianza para compartir la información y el uso de la misma para fines educativos.

N°	Items	RESPUESTAS					
		Observación anterior			Observación posterior		
		SI	NO	Total	SI	NO	Total
5	¿Evita compartir sus informaciones y conocimientos como mecanismo de protección para la seguridad de su liderazgo académico?	70%	30%	100%	40%	60%	100%
6	¿Sabe Usted usar la información y los conocimientos para formar y educar a los demás?	20%	80%	100%	70%	30%	100%
Grupo Experimental = 10 estudiantes del Doctorado de Ciencias de la Educación. N= 10/100%		Escala de valoración SI = 2 Puntos No = 0 Puntos.					

En el grupo experimental: en la observación anterior señalaron que **SI**. Evitan compartir informaciones y conocimientos (70%), como mecanismo para mantener su liderazgo académico. En dicho horizonte de convicción, solamente, el (20%) utiliza las informaciones y los conocimientos para fines educativos. Por el contrario, en la observación posterior señalaron que **NO**, evitarían compartir informaciones y conocimientos (60%), y **SI** el (70%) corroboran la utilidad de las informaciones y conocimientos para fines educativos.

El análisis documentario evidencia lo dicho. En efecto, los estudiantes de mayor edad, guardan las informaciones y los conocimientos como estrategia para mantener su liderazgo académico. Sin embargo, los estudiantes de las nuevas generaciones que entienden lo imperativo que es el internet, lo comparten y difunden. Es más, sostienen que son muy útiles para fines educativos.

De ahí, que se señala categóricamente que la mayoría de los estudiantes comparten las informaciones y conocimientos, las mismas, que pueden utilizarse para fines educativos.

Tabla N° 4: Items 7 y 8.- Uso de las Tics y método para registrar ideas e informaciones.

N°	Items	RESPUESTAS					
		Observación anterior			Observación posterior		
		SI	NO	Total	SI	NO	Total
7	¿Está utilizando la tecnología de la informática para acceder a la información?	50%	50%	100%	70%	30%	100%
8	¿Tiene algún método para registrar todas sus ideas diarias?	20%	80%	100%	60%	40%	100%
Grupo Experimental = 10 estudiantes del Doctorado de Ciencias de la Educación. N= 10/100%				Escala de valoración SI = 2 Puntos No = 0 Puntos.			

En el grupo experimental: en la observación anterior señalaron que **SI**. Utilizan las tecnologías de la informática para acceder a la información (50%) y un reducido (20%) tiene un método para registrar ideas e informaciones. Con todo, en la observación posterior, aumentan el porcentaje de los que utilizan las tics (70%), y los que cuentan con un método para el registro de informaciones (40%).

El análisis documentario comprueba lo indicado anteriormente. Los estudiantes mayoritariamente utilizan las tics en la gestión de las informaciones y conocimientos. En cambio, son pocos los que cuentan con un método para registrar ideas, informaciones y nuevos conocimientos. Por citar un ejemplo, son unos cuantos los que escriben sus experiencias de investigaciones educativas.

Por ende, el mayor porcentaje de los estudiantes utilizan las tics para acceder a las informaciones y cuenta con un método para registrar ideas e informaciones.

Tabla N° 5: Items 9 y 10.- Comunicación con expertos y documentación de hallazgos.

N°	Items	RESPUESTAS					
		Observación anterior			Observación posterior		
		SI	NO	Total	SI	NO	Total
9	¿Se comunica con expertos en su campo?	10%	90%	100%	20%	80%	100%
10	¿Documenta los hallazgos de sus investigaciones en una base de conocimiento?	10%	90%	100%	20%	80%	100%
Grupo Experimental = 10 estudiantes del Doctorado de Ciencias de la Educación. N= 10/100%				Escala de valoración SI = 2 Puntos No = 0 Puntos.			

En el grupo experimental: en la observación anterior señalaron que **NO**. No se comunican con expertos en sus campos de investigación (90%) y un reducido **SI** (10%). Asimismo, no documentan sus hallazgos (80%). De otro lado, en la observación posterior, se mantiene la tendencia con pequeños descensos. El (80%) no se comunican con expertos y (80%) no documentan sus hallazgos.

El análisis documental valida lo señalado. Casi en su totalidad los estudiantes, recién en las primeras clases eligen su tema de estudio. Y es obvio, que no se comunican con expertos en dichos temas. Incluso, no documentan sus hallazgos, tampoco, tienen sistematizados sus experiencias en el campo de la investigación educativa.

Entonces, la mayoría de los estudiantes no se comunican con expertos en sus campos de investigación y tampoco documentan sus hallazgos.

Tabla N° 6: Items 11 y 12. - Gestión de contenidos y nivel elemental de aprendizaje.

N°	Items	RESPUESTAS					
		Observación anterior			Observación posterior		
		SI	NO	Total	SI	NO	Total
11	¿Usted utiliza con mayor frecuencia la información expresados en términos aislados?	70%	30%	100%	80%	20%	100%
12	¿Usted utiliza con mayor frecuencia la información expresados en términos en cadena?	60%	40%	100%	70%	30%	100%
Grupo Experimental = 10 estudiantes del Doctorado de Ciencias de la Educación. N= 10/100%				Escala de valoración SI = 2 Puntos No = 0 Puntos.			

En el grupo experimental: la observación anterior indica que **SI**. Utilizan con frecuencia información expresada en términos aislados (70%) y los términos en cadena (60%). En la observación posterior, se producen ascensos mínimos, los que utilizan términos aislados llegan a (80%), y los que utilizan términos en cadena (70%). Hecho que evidencia un dominio en el manejo de términos. El análisis documental reafirma lo anunciado anteriormente. Los borradores de los proyectos de tesis contienen cantidades significativas de términos aislados y términos en cadena. Siempre siguiendo la lógica de lo simple a lo complejo; de lo desorganizado a lo organizado; y de lo conocido a lo desconocido.

Por ende, la mayoría de los estudiantes se expresan en sus proyectos de tesis utilizando conceptos, principios y organizadores de informaciones y, conocimientos.

Tabla N° 7: Items 13 y 14.- Gestión de contenidos y nivel intermedio de aprendizaje

N°	Items	RESPUESTAS					
		Observación anterior			Observación posterior		
		SI	NO	Total	SI	NO	Total
13	¿Usted utiliza con mayor frecuencia la información expresados en conceptos y principios?	50%	50%	100%	60%	40%	100%
14	¿Usted utiliza con mayor frecuencia la información expresados en diversos organizadores de conocimiento?	50%	50%	100%	60%	40%	100%
Grupo Experimental = 10 estudiantes del Doctorado de Ciencias de la Educación. N= 10/100%				Escala de valoración SI = 2 Puntos No = 0 Puntos.			

En el grupo experimental: la observación anterior indica que **SI**. Utilizan con frecuencia información expresada en conceptos y principios (50%); organizadores de conocimientos (50%). En la observación posterior, se produce un incremento, los que utilizan conceptos y principios (60%), organizadores de conocimientos (60%).

El análisis documental reitera la tendencia. En efecto, los conceptos, los principios y los organizadores de informaciones y conocimientos están presentes, especialmente, en los marcos teóricos de los proyectos de tesis.

Por tanto, el mayor porcentaje de los estudiantes utilizan conceptos, principios teóricos y organizadores de conocimientos en el proceso de formulación de los proyectos de tesis.

Tabla N° 8: Items 15 y 16.- Gestión de contenidos y nivel superior de aprendizaje.

N°	Items	RESPUESTAS					
		Observación anterior			Observación posterior		
		SI	NO	Total	SI	NO	Total
15	¿Usted con frecuencia compone y descompone unidades de información: análisis y síntesis?	30%	70%	100%	40%	60%	100%
16	¿Usted utiliza con mayor frecuencia la información expresados en proyectos innovadores en las ciencias y las artes?	20%	80%	100%	30%	70%	100%
Grupo Experimental = 10 estudiantes del Doctorado de Ciencias de la Educación. N= 10/100%				Escala de valoración SI = 2 Puntos No = 0 Puntos.			

En el grupo experimental: la observación anterior indica que **NO**. No realizan con frecuencia la práctica de análisis y síntesis de contenidos (70%) y un (80%) no presenta informaciones expresados en ideas y proyectos innovadores. En la observación posterior, la tendencia anterior se repite con un ligero descenso, en el primer aspecto (60%) y en el segundo, el (70%).

El análisis documental corrobora lo anunciado anteriormente. En los borradores de proyectos de tesis hay una escasa información expresadas en análisis y síntesis de contenidos y lo mismo ocurre con los proyectos innovadores. Antes bien, hegemonizan informaciones producto del corte y pega.

Por consiguiente, son pocos de los estudiantes que llegan al nivel superior de aprendizajes de contenidos. En los proyectos de tesis escasean informaciones y conocimientos productos del análisis y síntesis. Además, hay un déficit de proyectos innovadores y creativos.

Discusión

La investigación considera parcialmente, la visión de Manuel Castell (2005) referente a la relación “poder y comunicación”, por su magnitud y complejidad señala: “Lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroali-

mentación acumulativo entre la innovación y sus usos” (Castell 2005). Y agrega: “La difusión de la tecnología amplifica infinitamente su poder al apropiársela y redefinirla sus usuarios. Las nuevas tecnologías de la información no son sólo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar (Castell 2005). En dicho panorama, la “sociedad de la información” (Castell 2005) pone el énfasis en el contenido del trabajo (el proceso de captar, procesar y comunicar las informaciones necesarias), y la “sociedad del conocimiento” (Castell 2005) en “los agentes económicos, que deben poseer cualificaciones superiores para el ejercicio de su trabajo” (Castell 2005). Como podemos comprobar, dicha propuesta centraliza su preocupación en la productividad y el poder que se consigue gracias a la gestión de la información que, en suma, consiste en generar, procesar y transmitir información. De esa manera mejorar la calidad de la comunicación científica y de las artes.

En cambio, desde la perspectiva educativa que es el propósito del estudio la gestión de la información se enmarca en el desarrollo de competencias y capacidades de aprendizajes de contenidos/cognitivos, esencialmente focaliza su atención en cinco de las treinta competencias genéricas que propone el “Proyecto Tuning para América Latina” (2007, p. 131) para ser desarrollado en todo profesional y académico. Ellas son: Capacidad de abstracción, análisis y síntesis; el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación; habilidades para buscar, procesar y analizar la información procedentes de fuentes diversas; capacidad creativa y, capacidad de comunicación oral y escrita. Ahora bien, con respecto a los niveles de aprendizaje se ha tomado en cuenta la propuesta de Franco Frabboni (1995) que presenta “tres niveles de aprendizajes de contenidos: elementales (contenidos expresados en términos aislados y en cadena); intermedios (contenidos expresados en conceptos y principios), superiores convergentes (Análisis y síntesis de contenidos) y superiores divergentes (Contenidos expresados en proyectos creativos e innovadores)”.

Conclusión

Se ha verificado que la influencia es significativa de la gestión de información, caracterizado por ser actualizado, especializado, con nuevos aportes y uso de las tics sobre los niveles intermedios de aprendizajes de contenidos. Específicamente se refiere al manejo de conceptos y principios teóricos y, la comprensión de los mismos, mediante organizadores de informaciones y conocimientos.

Recomendación

Para consolidar el estudio es necesario ampliar las unidades de observación tomando en cuenta varias escuelas de pre y postgrados de diversas instituciones universitarias, con ello, se realizaría un análisis comparativo o Benchmarking que nos ayudara a mejorar la gestión de la información y elevar los niveles de aprendizajes de contenidos.

Agradecimientos

Un reconocimiento especial a los Jefes de Unidad, Coordinadora de la sección Doctoral, Docentes, Estudiantes y Administrativos de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Pasco – Perú. Gestión 2012 – 2015. Sin el concurso de los mencionados hubiera sido imposible hacer realidad ésta investigación.

Referencias bibliográficas y electrónicas

- Castell, Manuel. (2005) La era de la información. *Economía, Sociedad y Cultura* 1. Alianza Editorial. Madrid España.
- Córdova, Moisés (2015) El proceso operativo de la información. Universitat Politècnica de Valencia, España. *Ópera Prima* 1 (1). Escuela de postgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Cerro de Pasco – Perú.
- Debons, Anthony, Horne, Esther & Cronenweth, Scott (1988). *Information Science: An Integrated View*. Boston: G. K. Hall. Recuperado el 19 de Junio de 2016 de <http://www.scielo.org.mx/scieloOrg/php/similar.php?lang=es&text=%20Information%20Science:%20An%20Integrated%20View>
- Fernández Marcial, Viviana (2005). Gestión del conocimiento versus gestión de la información. *Investigación bibliotecológica*, 20(41), 44-62. Recuperado en 19 de junio de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2006000200003&lng=es&tlng=es.
- Frabboni, Franco (1995). *Didáctica de la educación superior*. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos – Pontificia Universidad Católica del Perú
- Proyecto Tuning – América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. España
- Tofler, Alvin (1987). *La tercera ola*. Edivisión. México.
- UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para La Educación, La Ciencia y La Cultura (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones UNESCO. Paris. Francia.
- Yanes, Jaime (2013). *Las tics y la crisis de la educación*. Biblioteca Virtual Educa. Argentina.

La axiomática Aksiyumatikaa

Fabio A. Contreras Oré

Resumen

El presente artículo trata sobre la axiomática y su rol como método de estructuración de la Matemática, su importancia y sus limitaciones. La axiomática es un método de estructuración de la matemática, no es un método didáctico.

Palabras clave

Axiomática

Shuukukuna limana:
Aksiyumatikaa

The Axiomatic

Abstract

The present article discusses the axiomatic and its role as a method of structuring of the Mathematics, their importance and their limitations. The axiomatic is a method of structuring of the mathematics, is not a method of teaching.

Keywords

Axiomatic.

A axiomática

Resumo

O presente artigo trata sobre a Axiomática e sua função como método de estruturação da matemática, sua importância e suas limitações. A axiomática é um método de estruturação da matemática, não é um método didático.

Palavras-chave:

axiomática

Recibido: 02 de septiembre de 2016 / Corregido: 02 de marzo de 2017 / Aprobado: 05 de mayo de 2017

* Peruano. Docente de Posgrado de la Universidad Nacional del Centro. Maestro en Educación, con mención en Didáctica Universitaria. Ex Director de Educación de la Región Junín. Correo: conofabi@hotmail.com

Introducción

En las siguientes líneas, procuraremos hacer un resumen sobre la “axiomática” y su rol en la comprensión de la naturaleza de la matemática.

Bertrand Russell (1910), filósofo, matemático y uno de los intelectuales más influyentes del siglo XX, alguna vez dijo en su ensayo *Mathematics and the metaphysicians*, citado por Newman (1956): “Las matemáticas podrían definirse como aquello en lo que nunca sabemos de lo que estamos hablando, ni si lo que decimos es verdad”, refiriéndose a la concepción moderna de la matemática. Además, Karl Boyer afirma que: “Uno de los hallazgos culturales decisivos del siglo XIX fue el descubrimiento de que la matemática no es una ciencia natural, sino una creación intelectual del hombre en 1901 en el *International Monthly*”. (Boyer 2007, p 741). Sin embargo para llegar a esta conclusión, hubo necesidad de comprender el verdadero sentido de la axiomática y su influencia en el progreso de la ciencia.

Los matemáticos de la antigüedad siempre han estado convencidos de que demostraban “verdades” o “proposiciones verdaderas” relacionadas con una parte de la realidad, pero el progreso de la matemática después del nacimiento de las geometrías no euclidianas haría cambiar tal concepción, hoy se considera a las matemáticas como sistemas lógicos y no ciencias que tratan de objetos del mundo concreto; aunque las teorías, también tengan sus correspondientes interpretaciones semánticas y se puedan aplicar para la resolución de problemas del mundo físico.

El surgimiento del método axiomático se remonta a la época de los griegos, sin embargo los conocimientos matemáticos prácticos tienen una antigüedad mayor, remontándose, seguramente a los inicios de la historia de la humanidad.

Las culturas anteriores a los griegos tuvieron un conocimiento matemático importante y sus aplicaciones intervinieron en la construcción de las pirámides de Egipto y la muralla China, en el conocimiento de la Astronomía de los Babilonios, la elaboración del calendario Azteca, los grandes dibujos de las pampas de Nazca en el antiguo Perú, etc. (Boyer 2007; Stewart 2012; Bell 1995).

La gran diferencia entre los conocimientos griegos y los de otros pueblos, fundamentalmente radica en el hecho de que todas las culturas anteriores a los griegos tuvieron un conocimiento práctico para resolver problemas de sus entornos, pero los griegos organizaron tales conocimientos en una ciencia. Todos los conocimientos anteriores, fueron ordenados y sistematizados por los griegos en una Ciencia al que denominaron Geometría. Queda claro que las matemáticas prácticas y sus aplicaciones precedieron a la matemática axiomatizada.

Desde el punto de vista de Platón, los objetos de la geometría poseen una realidad más alta que los del mundo sensible o, según Aristóteles, sólo tienen un ser *abstracto* en tanto que son objetos puros del pensamiento, por lo que resultaba un contrasentido aplicar la geometría al estudio de la naturaleza,... (Gallego-Badillo 1991, p.102).

Euclides, uno de los grandes geómetras de la antigüedad, vivió aproximadamente en el período comprendido entre el 330 y el 275 antes de nuestra era; es en éste período donde aparece el primer tratado de Geometría mediante el método axiomático donde se resume y organiza todo el conocimiento matemático anterior en trece volúmenes a los que le denominaron “*Stoikheia*” (*Elementos*).

Él introduce los postulados, que son originalmente de carácter constructivo, un proceso, lo que se hace necesario cuando el conocimiento no trabaja con lo visible y formulable directamente en proposiciones que son ciertas de manera evidente, por lo que es indispensable agregarles unas reglas de construcción. (Gallego-Badillo 1991, p 106)

El quinto, el séptimo, el octavo, el noveno y el décimo están dedicados a la teoría de las proporciones y a la aritmética (expuestas en forma geométrica) y los demás libros son propiamente geométricos.

Desde un comienzo, la preocupación de los matemáticos se ha centrado sobre dos aspectos: a) la ciencia del espacio (o Geometría) y b) la ciencia del número (o Aritmética), que estudia a los números enteros y la proporción entre enteros, a la que ahora se denominan números racionales positivos).

En el quinto libro se encuentra un riguroso tratamiento de la teoría de proporciones, basados fundamentalmente en los trabajos de Eudoxo, con la finalidad de estudiar las cantidades, denominadas modernamente irracionales; por lo que, la sistematización de los diferentes sistemas numéricos logrados en el siglo XIX, tienen sus raíces en los Elementos (Beppo 2001).

Por muchos siglos, los Elementos y los conocimientos que ella encerraban fueron considerados como un modelo de construcción acabada y perfecta; mientras que las ciencias naturales sufrían profundas renovaciones y el campo filosófico se agitaba en interminables disputas, casi todas las ciencias admiraban el templo euclídeo, y muchos hombres de ciencia consideraron que el ideal de todas las ciencias sería el de construirse *more geométrico*, al decir de Ch. Peirce (1839-1914).

Según Aristóteles, citado por J. Piaget y E.W.Beth (1980), la metodología de las ciencias demostrativas o deductivas, como entendían a la Geometría los griegos, se caracteriza por tres postulados: a) el postulado de la deductividad, b) el de evidencia, y c) el de realidad.

- 1) Según el *postulado de la deductividad*, toda ciencia demostrativa C, se basa sobre cierto número de principios, entre los cuales cabe distinguir los conceptos y las verdades primitivas (o axiomas). Todo concepto no primitivo perteneciente a C debe ser definido por medio de conceptos primitivos y toda verdad no primitiva incluida en C, debe ser demostrada a partir de los axiomas valiéndose de un razonamiento lógico.
- 2) Según el *postulado de evidencia*, los conceptos primitivos de C han de presentar tal grado de claridad que sea posible comprenderlos sin que necesitemos definición alguna; e igualmente, los axiomas de C han de presentar un grado tal de evidencia que nos sea posible aceptarlos como verdaderos sin necesidad de demostración.
- 3) Según el *postulado de realidad*, es preciso que los conceptos y las verdades de C se refieren a cierto campo de entidades reales, que constituirá precisamente, el objeto propio de la ciencia C. (Piaget y Beth 1980, p. 47)

Con estas consideraciones los trece libros de los Elementos de Euclides de Alejandría se procedió a la reorganización de toda la Ciencia Geometría conocida y a la elaboración de los nuevos conocimientos, bajo la influencia del reduccionismo atomístico de los físicos, Euclides realizó el reduccionismo en la Geometría, en dos planos el ontológico y el lógico:

Y bien: la geometría euclídea hace uso del reduccionismo atomista en dos planos diferentes, que es necesario distinguir con cuidado: el plano ontológico, o de los entes, y el plano lógico, o el del encadenamiento de proposiciones.

En el plano ontológico, los geómetras griegos buscaron como punto de partida los entes más simples, como habían hecho los físicos milesios antes de explicar la estructura del mundo y así colocaron en la base del edificio geométrico los conceptos de punto, línea y superficie. (Bosch 1971, pp. 18-19)

Luego añade, que en el plano lógico, el reduccionismo atomístico plantea:

- 1) el conocimiento de ciertas proporciones simples y básicas, llamadas *postulados o axiomas*, y
- 2) el buen uso de las reglas de deducción lógica (Bosch 1971, pp. 18-19).

Se dice que fue el propio Euclides quién dudaba de la selección de los axiomas que él había considerado en su *Elementos*; pues, si bien los cuatro primeros axiomas cumplían con el ideal de Aristóteles o del reduccionismo atomístico, la redacción y el contenido del quinto no gozaba ni de simplicidad ni de evidencia. Y Euclides, restringió su uso, hasta donde le fue posible.

Algunas fallas de los “Elementos” de Euclides fueron observados por los científicos de la antigüedad, en particular Arquímedes (287-212 a.C), quién amplió la lista de los postulados geométricos de Euclides y completó la exposición de su predecesor sobretodo en la teoría de la medición de longitudes, áreas y volúmenes

Pocos son los matemáticos que consideran que se debería completar los postulados de Euclides, por el contrario, la mayoría se inclinó por la reducción del número de postulados. Sin embargo, desde la misma época de los griegos, mucho fueron los matemáticos que trataron de demostrar que el quinto axioma de Euclides no era tal, y que podía ser deducida de los cuatro restantes. Sin embargo todo intento fracasó.

Entre los renombrados matemáticos de los siglos XVII, XVIII y XIX que se ocuparon de estos temas tenemos a J. Wallis (1616-1733), J.H.Lambert (1728-1777) y A.M.Legendre (1752-1833); quienes continuaron buscando la demostración o deducción del V postulado de los cuatro restantes.

Inclusive, Gerolano Saccheri (1667-1733), quien escribió su *Euclides ab omni naevo vindicatus*, con la intención de reivindicar a Euclides, fue el primero en tomar una dirección distinta a los demás, pues, él sustituyó el V axioma por su negación con la esperanza de encontrar alguna contradicción. En efecto, en sus investigaciones llegó a demostrar algunas proposiciones que contradecían a la experiencia, y G. Saccheri, consideró que esa era la prueba de que Euclides tenía razón en la proposición del V postulado; su ortodoxia; y su falta de comprensión sobre la verdadera naturaleza del método axiomático no le permitió ser el primer geómetra no euclidiano (Boyer 2007; Stewart 2012; Bell 1995).

En la Universidad de Kazán, Nikolai Ivánovich Lobachevski (1793-1856), al hacer lo mismo que el citado G. Saccheri, llega a otra conclusión novedosa: el V postulado no puede ser deducido de los restantes postulados de la geometría. Él no considera que sus teoremas son contradictorios con la realidad, sino que se ha construido un sistema lógico cuyas proposiciones son consecuencias de las premisas aceptadas. Esta concepción es una revolución en la matemática y en la comprensión de la naturaleza del método axiomático.

Así pues, del análisis lógico del V axioma de la geometría de Euclides se pasó a un período de crisis del pensamiento y luego a un desarrollo en una nueva dirección, la comprensión de que la geometría no es una ciencia del espacio habitual, tal y como consideraban los griegos, sino un sistema lógico y cuyas verdades son consecuencias de los axiomas aceptados.

Sin embargo, si queremos hablar de justicia, también el Húngaro János Bolyai (1802-1860), hijo de otro no menos famoso matemático Wolfgang Bolyai; el físico matemático alemán Karl Friederich Gauss (1777-1855), y su discípulo George Fidererich Bernhard Riemann (1826-1866), a su turno, participaron de la revolución que ocasionó la comprensión de la verdadera naturaleza de la geometría y del rol del método axiomático.

La axiomatización definitiva de la geometría elemental lo realizó David Hilbert (1862-1943), en el año de 1899 en sus *Grundlängen der geometrie*, aunque este trabajo tuvo sus antecedentes en *los elementos* de Adrian Marien Legendre (1752-1833), que es una axiomatización, pero con intención para su enseñanza en la secundaria, por tanto, se considera una axiomatización con intención didáctica. La obra Hilbert, muestra la profunda revolución que había sufrido la axiomatización, ahora ya era claro para los matemáticos que la axiomatización de la geometría era simplemente un sistema lógico deductivo y no ciencia descriptiva del espacio.

Por otro lado, también habían creado matemáticas en las que poco fueron comprendiendo el concepto de número real, sin embargo se comenzó a dudar de su existencia y de sus operaciones, por ésta razón y basándose en las nuevas ideas; Karl Théodor Wilhelm (1815-1897), Richard Julius Wilhenrn (1813-1916), Leopold Kroneckaer (1823-1891), Gottlob Frege (1848-1925), Guisseppe Peano (1858-1932), George Ferdinand Ludwing Philipp Cantor (1845-1918), Bertrand Russell (1872-1970), Alfred North Whitehead (1885-1955), Luitzen Egbertus Jan Brouwer (1881-1966), han efectuado importantes trabajos de axiomatización de la teoría de los sistemas numéricos (en Boyer 2007; Stewart 2012; Bell 1995).

Kurt Godel (1906-1978) y Paúl Cohen (1934-2007), han hecho importantes descubrimientos en matemática y se ha puesto de manifiesto varias y serias limitaciones de la axiomatización.

¿QUÉ ES LA AXIOMATIZACIÓN?

El método axiomático consiste sencillamente en coleccionar todos aquellos conceptos básicos así como, todos aquellos hechos básicos a partir de los cuales se han de derivar por definición y deducción respectivamente todos los conceptos y teoremas de una ciencia. (Weyl 1965)

De la definición anterior, que corresponde a Husserl y de lo que ya anteriormente se ha expresado de acuerdo con Aristóteles, una ciencia que está axiomatizada posee dos procesos distintos pero complementarios: a) La conceptualización, y b) La demostración.

La *conceptualización* es el proceso mediante el cual a partir de los denominados conceptos primitivos o conceptos que no se pueden definir en términos más simples, todo los demás conceptos de la teoría en cuestión se definen en términos de los primitivos. Lógicamente, todo concepto nominal explícito que no es primitivo, puede ser eliminado en la teoría y ser sustituido por una cadena más grande de términos mediante los términos primitivos. Por ejemplo, aceptado el concepto de número natural que es un concepto primitivo en la axiomática de G. Peano, surge una nueva clase de números que se caracterizan por tener sólo dos divisores diferentes, a los que se les denomina números primos, y de estos, por caracteriza-

ciones particulares surgen los conceptos de primos relativos, números cuasiprimos, números primos de Carmichael y los números primos de Sophie Germain. Todos estos conceptos no primitivos pueden ser eliminados en la teoría y ser sustituido por una cadena más grande de términos mediante los términos primitivos.

En cambio la *demostración* se refiere al proceso de validación de las proposiciones de la teoría, la misma que puede ser deducida del conjunto de axiomas explícitos en la teoría mediante reglas de formación y reglas de transformación. Toda proposición demostrable, se llama un teorema, y las proposiciones que sirven de punto de partida a la teoría se denominan axiomas. Una teoría es un conjunto de enunciados verdaderos o tenidos por tales; relativos a un determinado campo de problemas. Tal vez, por esta razón, al finalizar un teorema se anota *Lqqd* (Lo que se quería demostrar), para consignar que lo que se ha logrado es una demostración lógica de la proposición y que su verdad depende sólo de los axiomas aceptados y no de su confrontación con la realidad física.

Axiomatizar una teoría es entonces, organizar un conjunto de enunciados de tal forma, que partiendo de algunos de sus miembros, los llamados axiomas, y mediante la aplicación de las referidas reglas de formación y reglas de transformación, se puede derivar todas las restantes.

CLASES DE AXIOMÁTICA

Para Alberto Dou (1970), existen dos tipos de axiomáticas, a las que denominan *axiomática material* y *axiomática formal* respectivamente.

Axiomatización material

Tal como ya se ha descrito anteriormente, cuando los griegos axiomatizaron la Geometría, ellos consideraron que estaban axiomatizando una ciencia del espacio, es decir, una ciencia que estudiaba una parte de la realidad. Por tanto, nadie dudaba de la evidencia de sus axiomas, porque eran descripción de un mundo que les era familiar.

Una axiomática material, es pues, una axiomática cuyos axiomas y sus consecuencias tienen contenido y sentido, porque se refieren a una parte de la realidad.

Axiomatización formal

Desde David Hilbert, en contraposición a la axiomatización material, para poder aplicar las reglas de formación y las reglas de transformación con la rigurosidad necesaria, los axiomas y sus consecuencias los teoremas, no deben tener contenido, sino simplemente, símbolos y reglas formales de deducción.

Por tanto, en un sistema axiomático formal, los elementos primitivos (símbolos o términos o piezas) carecen absolutamente de contenido esencial explícito y son las piezas de un puro juego sin sentido material en sí mismo, y cuyo manejo o único sentido formal viene definido implícitamente por las reglas del juego constituidas por los axiomas y reglas de inferencias.

Consecuentemente, en un sistema axiomático formal, tanto los axiomas como los teoremas, en realidad, son esqueletos de derivación lógica, que pueden ser rellenados por variables; y carecen evidentemente de sentido de verdad o falsedad. Parece que Russell, se refiere a esta concepción como Matemática.

Por tanto, en un sistema axiomático formal, los objetos reciben existencia precisamente de la formulación y constitución del sistema.

Cuando se hace una derivación en un sistema axiomático formal, los teoremas son consecuencia exclusiva de los axiomas y de las reglas de inferencia. Sin embargo, si alguien sustituye las variables por constantes convenientemente seleccionadas, las consecuencias de la teoría formal tendrán un equivalente en su interpretación o teoría formal tendrán un equivalente en su interpretación o *teoría semántica*. Además es posible, que con el mismo esqueleto deductivo, existan varios conjuntos de constantes que permiten interpretar la teoría.

En este caso si S es un conjunto de constantes que interpretan a la Teoría formal C, y T es otro conjunto de constantes que también interpretan la Teoría formal C, entonces las parejas ordenadas (C,S) y (C,T) son insomorfas, o teorías equivalentes módulo la Teoría formal C. En este caso, se dice que la teoría formal C, es un *modelo abstracto*, en cambio, las teorías (C,S) y (C,T) son *dos interpretaciones semánticas* del modelo (Guerrero Pino, 2010).

PROPIEDADES DE UN SISTEMA AXIOMÁTICO

Como quiera que en un sistema axiomático formal no se puede hablar de verdad o falsedad de la teoría, porque carece de contenido, una teoría tiene que tener algunas propiedades, para ser consideradas aceptables y ellas son:

Consistencia: Se dice que un sistema axiomático es consistente, si es no posible que dentro de la teoría puedan ser deducibles a la vez una proposición p y su correspondiente negación $\sim p$. Es imposible $p \wedge \sim p$

Pues, en una teoría donde se pueda deducir que una proposición es verdadera y también falsa, entonces la lógica demuestra que cualquier proposición es también deducible, consecuentemente en una teoría *no consistente* porque toda proposición tiene demostración.

Asimismo, entonces, en *metamatemática o teoría de la demostración*, se demuestra que un sistema deductivo es consistente, si se encuentra alguna proposición que no tenga demostración dentro del sistema. Algunos matemáticos llegaron a pensar que el Teorema de Fermat-Wiles sería una proposición indemostrable, y que entonces se habría encontrado una prueba de que la aritmética es consistente o no contradictoria. (ver Contreras 2015).

El ya citado Kurt Godel, ha demostrado, que tampoco es solución el agregar un nuevo axioma para demostrar las proposiciones indemostrables en el sistema. Es decir, el añadir más axiomas no soluciona el problema.

Conviene decir, que existen dos tipos de consistencia: La consistencia absoluta y la consistencia relativa.

Existen dos métodos para demostrar la no contradicción relativa de un sistema axiomático, el método de interpretación, que consiste en reducir los teoremas X de una teoría T, a teoremas X' de otra T' mediante una definición de conceptos primitivos de T en base a la terminología de la teoría T'; si es posible tal interpretación, entonces la teoría T' es consistente o no contradicción de T.

Así, resulta que de la no contradicción de la teoría de números reales, se infiere que la Geo-

metría de 3 ó 4 dimensiones, tampoco es contradictoria; asimismo, como la teoría de números reales se deriva de la teoría de números naturales, resulta que si la teoría de números naturales es no contradictoria entonces la teoría de números reales es no contradictoria. Finalmente la Geometría es no contradictoria, si no lo es la teoría de números naturales.

La no contradicción de la teoría de los números naturales depende de la no contradicción de la teoría de conjuntos, y ésta de la consistencia de la lógica formal.

El segundo método es el *de los números de Godel*, consiste en: asociar a cada fórmula X de la teoría T un número natural $g(X)$ al que se denomina *número de Godel*, y suponiendo que para dos fórmulas $X \neq Y$ de la teoría T en la metateoría MT le corresponde dos números de Godel también distintos, es decir $g(X) \neq g(Y)$, entonces a cada propiedad P de la metateoría MT de ciertas fórmulas X,Y,Z de la teoría T, le corresponderá cierta propiedad P' de la aritmética de sus correspondientes números de Godel, y a cada relación R entre fórmulas X o Y de números de Godel le corresponderá una relación R', así se llega a una reducción de la Metateoría MT a la Aritmética.

En cambio respecto a la *consistencia absoluta* los resultados han sido desalentadores. Hasta ahora no se ha podido conseguir métodos para demostrar la consistencia absoluta de una teoría. Los logros se han conseguido en la dirección de la *consistencia relativa*.

Independencia. Se dice que un sistema es independiente, si un axioma de la teoría no puede ser deducida del resto de axiomas. Así los trabajos de Boylai, Lobachesvski, Riemann y Gauss, respecto al V axioma de Euclides y que dieron origen, posteriormente a las Geometrías no euclidianas, han demostrado precisamente, que el V axioma, no se puede deducir de los restantes, de ésta manera el V postulado es independiente.

Godel demostró en 1936 que dentro de un riguroso estudio de la teoría de conjuntos, sería imposible establecer la verdad o falsedad de la *hipótesis del continuo*.

La hipótesis del continuo postula que entre el cardinal del infinito numerable y el cardinal del infinito continuo no existe otro cardinal infinito, es decir $\aleph_0 < \aleph_1$ y consecuentemente por la hipótesis generalizada del continuo $\aleph_1 = 2^{\aleph_0}$.

En 1963 el entonces joven matemático californiano Paúl Cohen (1934-2007) demostró la indecibilidad de la hipótesis del continuo, también encontró que el conjunto con cardinal 2^{\aleph_0} parecía mucho más rico que cualquier otro de los conjuntos con cardinales alephs $\aleph_1, \aleph_2, \aleph_3, \aleph_4 \dots$ etc. Los cuales se construían de una manera absolutamente diferente.

Así pues, si la teoría de conjuntos de Zermelo-Frankel es no contradictoria, se puede añadir a su conjunto de axiomas la hipótesis del continuo o su negación, es decir tal axioma es independiente del sistema.

Todavía no se ha encontrado una aplicación a ésta teoría, sin embargo, ha permitido comprender mejor la estructura de los sistemas deductivos axiomáticos. El desarrollo de una teoría con la negación de la hipótesis del continuo podría llamarse, *teoría de conjuntos no Zermelo-Fraenkeliano*, de acuerdo con la costumbre.

Categoría o Completud: Se dice que un sistema axiomático es categórico o completo si en el sistema se encuentra todos los axiomas y nada más que ellos, por tanto toda otra proposición del sistema debe ser deducible de los axiomas, es decir, es lo opuesto a la propiedad de consistencia.

La teoría de la demostración, ha demostrado que este anhelo es irrealizable, pues, si en una teoría se encuentran todos los axiomas necesarios, entonces toda proposición sería demostrable, en consecuencia el sistema sería inconsistente; pero por otra parte, si el sistema es consistente, entonces, en el sistema deben encontrarse proposiciones que no tengan demostración, es decir, son incompletos.

Así pues, parece que la consistencia y la categoría no son compatibles en un sistema.

Además el mismo Godel, ha demostrado que no era posible decidir sobre la verdad o falsedad de algunos enunciados de la Aritmética, para decidirlos hay que recurrir a conceptos y teoremas fuera del sistema lógico de la Aritmética, por tanto, la Aritmética, y la Matemática son *incompletas*. Este teorema de la incompletitud de las matemáticas ha dado un golpe duro a los fundamentos de la matemática.

EJEMPLO DE UN SISTEMA AXIOMÁTICO

En 1889 Guiseppe Peano, siguiendo a lo realizado por Euclides en la Geometría, y sin necesidad de plantearse si existen o no los números naturales, propuso un sistema axiomático utilizando tres conceptos primitivos: “número”, “cero” y “sucesor”, cuyas propiedades o axiomas son los siguientes: (Boyer 2007; Stewart 2012)

1. Cero es un número,
2. Si n es un número, entonces el sucesor de n también es otro número,
3. Cero no es sucesor de ningún número,
4. Si los sucesores de dos números son iguales, entonces los números mismos son iguales.
5. Si un conjunto de números S contiene al cero y también al sucesor de cualquier número que pertenezca a S , entonces todo número pertenece a S .

Este último axioma llamado *axioma de inducción*, que se convierte en una herramienta muy útil para las demostraciones y definiciones recursivas, además se convierte en una forma elegante de introducir el concepto de *infinito potencial*, que se complementa con el *infinito actual* para las demostraciones de la cardinalidad de los *números transfinitos* de G.Cantor.

El infinito potencial, se refiere a aquello que siendo actualmente finito puede aumentar sin límite, (este es el caso de gran cantidad de ejemplos en el cálculo diferencial), en cambio el infinito actual se refiere a una “toma de conciencia” de todos los elementos de un conjunto infinito a la vez: por ejemplo, el conjunto de los Números naturales es infinito (Bouvier & George 1974, p. 393).

El V axioma de G.Peano tiene muy poco de evidente, pues, esa condición era exigible en las primeras axiomatizaciones, fundamentalmente en la concepción griega, sin embargo hoy, *axiomatizar* una teoría, no es sino organizar un conjunto de enunciados de tal forma que partiendo de algunos de sus miembros, llamados *axiomas* y mediante la aplicación de una serie de reglas de transformación se pueden derivar los *restantes*, estas proposiciones derivadas o demostradas se denominan *teoremas*. Axiomas y teoremas son expresiones de un cálculo, fórmulas redactadas en un lenguaje que expresa o facilita el cálculo.

Así, toda la lógica formal, puede ser derivada del conjunto de axiomas que aquí se ha explicitado y es la que corresponde a la axiomatización de Russell y Whitehead, expresados en los *Principios Matemática*.

Conclusiones

La axiomatización es un proceso posterior al conocimiento sensorial de los entes que se axiomatizan. La axiomática es una manera de hacer la presentación final de una teoría.

La axiomática no es un método didáctico sino de estructuración de la propia matemática. Sin embargo, axiomatizar o hacer un sistema axiomático podría ser una actividad muy productiva para estudiantes avanzados.

El método axiomático ha evolucionado, desde la concepción griega de axiomática material o ciencia que describe una parte de la realidad, a la concepción actual de axiomática formal o sistema lógico deductivo, cuyos teoremas dependen exclusivamente de los axiomas y de las leyes lógicas, independientemente de su contenido.

Tampoco, hoy es importante la exigencia del principio de evidencia que era una característica de la Ciencia deductiva griega, hoy se considera que un axioma, es simplemente una proposición, base de la teoría y que no se demuestra en la teoría, pudiendo ser deducible, es decir teoremas, en otro sistema deductivo.

El método axiomático, plantea serios problemas a la metamatemática o teoría de la demostración, pues, aún no se ha podido encontrar métodos que demuestren la consistencia absoluta de una teoría axiomática, pero se han logrado importantes avances en lo que se refiere a la consistencia relativa.

El problema del V postulado de Euclides y su estudio de independencia del sistema ha dado origen a las Geometrías no Euclidianas, y a otras ramas de la matemática, tales como una Geometría no arquimedianas, las teorías de conjuntos no cantorianos, etc. Todas estas ramas, son sistemas lógicos y no descripciones de una parte de la realidad, aunque no se desestima, que puedan ser útiles al hombre, en algún momento.

A pesar de las limitaciones del método axiomático, nadie puede dudar de la importancia que tiene en el desarrollo del pensamiento humano. Hoy existen importantes partes de la Física que se han axiomatizado, también se ha axiomatizado algunas partes de la Lingüística y de la Sociología, y se están haciendo serios esfuerzos para axiomatizar algunos otros campos del saber humano, es decir, la axiomatización material está triunfando sobre la axiomatización formal que por el momento está reservado o limitado a la lógica y a la matemática.

Referencias bibliográficas y electrónicas

- Bell, E.T. (1995). *Historia de las Matemáticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beppo, L. (2001). *Leyendo a Euclides*. Buenos Aires, Argentina: Libros del zorzal.
- Boyer, C.B. (2007). *Historia de la matemática*. (1ra. Edición en español. 3ra. Reimpresión). España: Alianza Editorial.
- Bouvier, A. y George, M. (1974). *Dictionnaire des mathématiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bosch, J. (1971). *¿Qué es la matemática?*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Columba. Colección esquemas N° 109.
- Contreras, F. (2015) El último teorema de Fermat-Wiles. *Horizonte de la Ciencia* 5 (9): 211-218. ISSN (Impreso): 2304-4330/ ISSN (En Línea): 2413-936X
- Dou, A. (1974). *Fundamentos de la matemática*. Barcelona, España: Editorial Labor S.A.
- Frege, Gottlob. (1972). *Fundamentos de la aritmética*. Barcelona, España: Editorial Laia.
- Gallego-Badillo, R. (1991). *Discurso sobre constructivismo*. Colombia: Editorial Mesa Redonda Magisterio.
- Guerrero Pino (2010). La noción de modelo en el enfoque semántico de las teorías. *Praxis Filosófica* 31(julio-diciembre): 169-185. Universidad del Valle Cali, Colombia. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/2090/209020106012.pdf>
- Newman, J.R. (1956). Mathematics and the metaphysicians. Volumen 3. 1576-1590. Disponible en <http://www.unz.org/Pub/NewmanJames-1957v03-01576>
- Piaget, J. y Beth, E.W. (1980). *Epistemología matemática y psicológica*. Barcelona, España: Editorial Grijalbo.
- Russell, B. (1973). *Obras completas II, Ciencia y Filosofía*. España: Editorial Aguilar.
- Stewart, I. (2012). *Historia de las matemáticas*. Barcelona. España: Crítica.



Horizonte de la Ciencia 7 (12) julio 2017 FE/UNCP. ISSN (Impreso): 2304-4330/ ISSN (En Línea): 2413-936X
Anónimo [Década de los 50] Augusto Rojas Hurtado durante una proyección fílmica de 16 mm en un "Cine Club", Foto
B/n. Fotografía: Revista "Entera Voz". Año II, N° 7, Octubre, Chiclayo, tomado de la colección familia Hurtado. (2009).
También en Gálvez, W. (2017). *Cines de Cuaderno. Cinemas y realizadores en un punto de la sierra central: Huancayo (1911-2016)*.
Huancayo: Grapex Perú.

Centro integral de atención al adulto mayor y la calidad de vida

Chawash awkis llapan allin kaynin likana wasi, allin kawsaywan

Yovana Luiza Alberto Bueno*

Resumen

El propósito de la investigación es evaluar el impacto de la calidad de vida que brinda el Centro Integral de Atención al Adulto Mayor de Huancayo (CIAM). El tipo de investigación es correlacional, diseño no experimental, uso de instrumentos cuestionario y entrevista, nivel de significancia $\alpha = 0.05$ muestra de 80 adultos mayores, utilizando la prueba de t de estudent se puede afirmar que a mayor participación, los adultos mayores logran mejorar su calidad de vida en el aspecto físico, psicológico y emocional a nivel individual y familiar.

Palabras clave

Atención integral al adulto mayor – calidad de vida.

Shuukukuna limana:

Chakwas awkis allin kawsaynin likana–Allin kawsaywan

Integral center for elderly care and quality of life

Abstract

The purpose of the research is to evaluate the impact of the quality of life provided by the Integral Centre for the Elderly Care of Huancayo(CIAM). The type of research is correlational, non-experimental design, instrument use questionnaire and interview, level of significance simple of 80 elderly adults. Using the “t of student” test, we can affirm that: A greater participation of the project, They manage to improve their quality of life (physical, psychological, emotional).

Keywords

Comprehensive care for the elderly – quality of life.

Centro integral de atenção ao adulto maior e qualidade de vida

Resumo

O propósito da pesquisa é avaliar o impacto da qualidade de vida que brinda o Centro Integral de Atención ao idoso de Huancayo (CIAM). O tipo de pesquisa é correlacional, desenho não experimental, uso de instrumentos, cuestionários e entrevista, nível de significância $\alpha = 0.05$ amostra de 80 idosos. Utilizando a prova t de student se pode afirmar que, a maior participação, os idosos conseguem melhorar sua qualidade de vida no aspecto físico, psicológico e emocional a nível individual e familiar.

Palavras-chave:

atenção ao idoso, qualidade de vida.

Recibido: 17 de marzo de 2017 / Aprobado: 05 de mayo de 2017

* Peruana. Docente de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Magister en Administración, mención Gestión de Proyectos. Correo: yolalbu@hotmail.com.

Introducción

Adultos mayores considerada a partir de los 60 años según la *Ley 28860* en el Perú, vulnerables por las condiciones en las que se encuentra y por las inequidades de oportunidades de los espacios donde se desenvuelven, la familia y las autoridades son quienes tienen que resolver la problemática a través de la formulación de diversas políticas de gestión para canalizar atenciones y lograr una mejor calidad de vida.

Árraga y Sánchez (2007) definen al envejecimiento como un proceso natural, gradual, continuo, individual y dinámico, durante el cual se producen modificaciones y transformaciones físicas, biológicas, psicológicas y sociales a lo largo del tiempo. La calidad de vida consiste en la sensación de bienestar que puede ser experimentada por las personas y que representa la suma de sensaciones subjetivas y personales del sentirse bien, Sánchez y González (2006).

En el centro integral de atención al adulto mayor (CIAM), se desarrollan actividades que mejoran el aspecto educativo, social económico y salud durante todo el año, estas actividades contribuyen a la mejora del estado físico, social y emocional en el adulto mayor.

El objetivo de la investigación fue determinar el impacto del Centro Integral de atención al Adulto mayor en la calidad de vida de los adultos mayores que asisten en forma constante al programa de la ciudad de Huancayo, este estudio nos permitirá contribuir a la mejora de la problemática de los adultos mayores, planteando alternativas desde un enfoque familiar y a través de políticas sociales por parte de las autoridades. Esta experiencia sirve de modelo para otras localidades de nuestro país y a su vez sirva de soporte a los posteriores estudios. Por otro lado la investigación permitió conocer la satisfacción de los servicios prestados las expectativas que tienen en función a los trabajos y actividades desempeñadas dentro del programa.

Metodología

El método científico es el procedimiento planteado que se sigue en la investigación para descubrir las formas de existencia de los procesos objetivos, para desentrañar sus conexiones internas y externas, para generalizar y profundizar los conocimientos adquiridos, para llegar a demostrarlos con rigor racional y para comprobarlos en el experimento y con las técnicas de su aplicación.

Hernández et al (2010), sostienen que los estudios de alcance correlacional tienen como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. En la investigación se consideró el diseño no experimental, definida con la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. La población estuvo conformada por los adultos mayores.

Para este estudio la muestra se determinó mediante el procedimiento probabilístico, usando la fórmula para muestra finita, estimando un nivel de confianza de 95% ($z_{\alpha} = 1.96$) nivel de confianza esperado ($Z: 1.96$), error permisible de 5% y una probabilidad de 50% obteniéndose una muestra de 80 adultos mayores. El tipo de muestreo realizado corresponde al muestreo aleatorio simple. Aplicados según la fórmula

$$\begin{array}{ll} n = \text{Muestra} & q = 0.5 \\ N = 100 & E = 0.05 \\ p = 0.5 & z = 1.96 \end{array}$$

$$n = \frac{(z)^2(N)(p)(q)}{(E)^2(N - 1) + (z)^2(p)(q)}$$

Para la recolección de datos se elaboró el cuestionario con preguntas cerradas que responde a las dos variables “Centro Integral de Atención al Adulto mayor” y “Calidad de Vida”, instrumento que fue aplicado a los 80 adultos mayores quienes participaron en el programa en forma constante entre varones y mujeres.

La técnica estadística descriptiva, mediante la utilización del software SPSS y el Microsoft Excel permitió el procesamiento de datos a través de tablas y gráficos, posterior realizando la interpretación de los resultados, datos fueron reforzados con las entrevistas efectuadas a los adultos mayores del CIAM.

Resultados

Para la obtención de los resultados se empleó el cuestionario con preguntas cerradas dirigidas a los adultos mayores del Centro Integral de Atención al Adulto Mayor (CIAM), aplicados en dos etapas antes y después del asistir las sesiones del programa:

Resultados de los adultos mayores, antes de asistir al CIAM

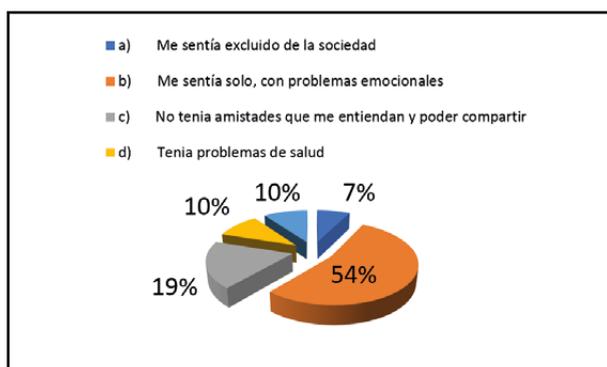


Gráfico N° 1: Características de la vida de los adultos mayores antes de asistir al programa

El 54% de los adultos mayores se sentían solos y presentaban problemas emocionales ocasionados por diversos factores tales como el cese laboral, salida de hijos del hogar, la pérdida de uno de los cónyuges entre otros. El 19% no tenían amistades que le entendían sus problemas, necesidades e inquietudes para compartir, 7% se sentían excluidos de la sociedad y un 10% presentaban problemas de salud.

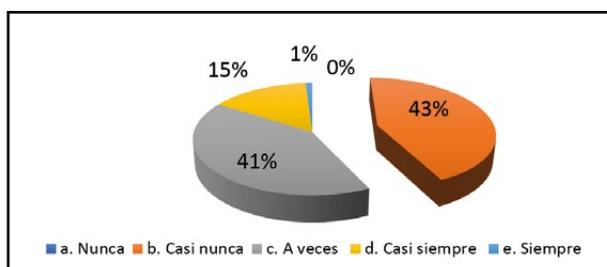


Gráfico N° 2: Problemas físicos, psicológicos y emocionales antes de su ingreso al CIAM

Los adultos mayores que ingresan al CIAM, presentaron problemas de índole familiar y social, en el aspecto físico, psicológico y emocional. El 15% de los entrevistados manifestaron que casi siempre presentaban problemas de diversa índoles, el 41% a veces y el 43% casi nunca.

Resultados de los adultos mayores, con asistencia al CIAM

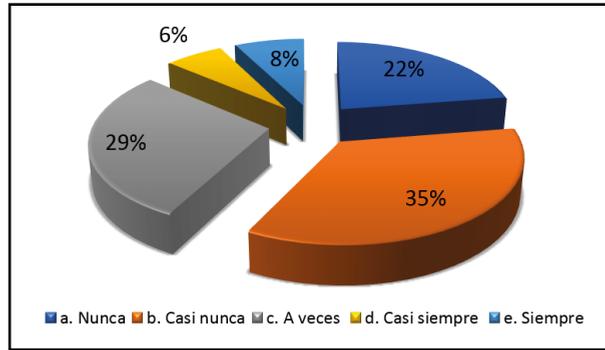


Gráfico N° 3: Frecuencia de ejercicios basados en la utilización de los sentidos.

El 36% de los adultos mayores casi siempre realizan ejercicios basados en la utilización de los sentidos, el 26% siempre, el 23% a veces. Las actividades que realizan en el CIAM son manualidades como tejidos, bordados, artesanía, música, danza, canto, etc. es conveniente estimular al adulto mayor, el gusto por las actividades guiadas por una tallerista para crear espacios para ellos y ellas.

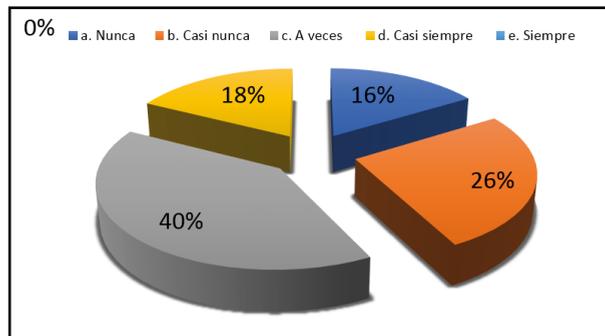


Gráfico N° 4: Frecuencia capacitaciones que reciben los adultos mayores sobre personalidad y los cambios debidos a la edad.

Con respecto a las capacitaciones que reciben los adultos mayores sobre personalidad y los cambios físicos, psicológicos y emocionales que se dan debido a su edad, el 40% a veces, 18% casi siempre, 16% siempre. Es conveniente estimular al adulto mayor, el gusto por las actividades guiadas como las manualidades, actividades lúdicas, cerámica, música, pintura, bordado y similares, para crear un espacio de ellos y ellas. Estamos obligados a distinguirlo como uno de los ejes centrales de nuestra sociedad, integrándolo nuevamente a ella, dándole la oportunidad de mostrar quien es, que siente y que nos ofrece.

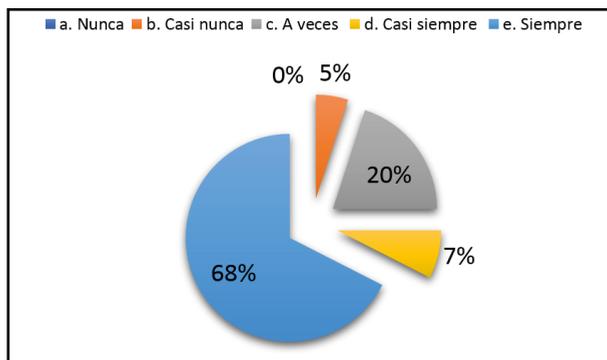


Gráfico N° 5: Capacitación sobre la prevención de conductas saludables y evitar las conductas de riesgo.

Las capacitaciones son importantes para todas las personas; el ser no deja de aprender hasta el último instante de su vida. El 68% de los adultos mayores reciben capacitaciones y el 20% a veces reciben capacitaciones que les ayuda a prevenir ciertas conductas saludables en su edad a fin de prevenir las conductas de riesgo.

Muchos programas y/o proyectos están referidos al tema social enfocados al tratamiento, mas no a la prevención, por lo que me atrevo a plantear que con la prevención se disminuiría el gasto social.

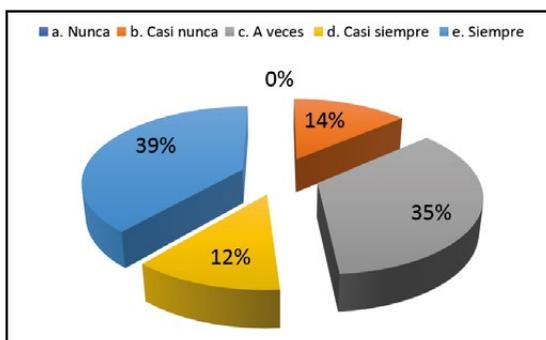


Gráfico N° 6: Desarrollo de talleres de relajación y socialización

En las visitas realizadas al CIAM se ha podido observar el taller de “Tai Chi”, espacio compartido por adultos mayores mujeres y varones. El 39% participan en talleres de relajación y socialización siempre, 35% a veces y el 12% casi siempre, algunos manifiestan que no participa por tener limitaciones físicas, carencia de recursos económicos para su traslado o se presentan percances de índole familiar.

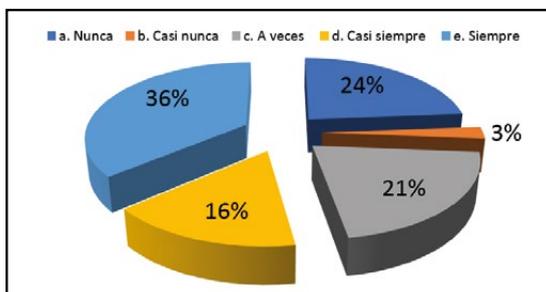


Gráfico N° 7: Desarrollo de actividades productivas, biohuertos, crianza de animales menores, etc.

El 36% de los asistentes al programa desarrollan actividades productivas como el biohuerto, crianza de animales menores, siembra de hortalizas, entre otros, el 16% casi siempre y el 21% a veces. Las personas que desarrollan estas actividades manifiestan que mediante estas actividades lograr aportar al desarrollo de la sociedad y a la economía de su hogar.

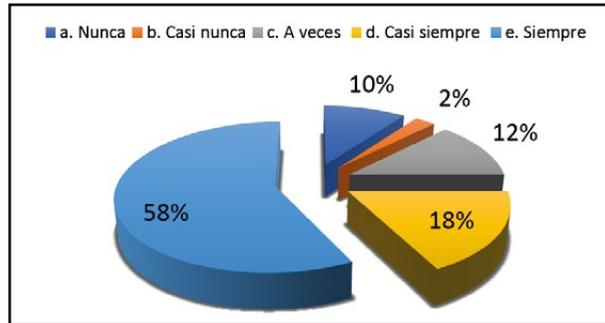


Gráfico N° 8: Desarrollo de actividades deportivas: Gimnasio, caminata, etc.

El deterioro fisiológico normal y la presencia de enfermedades disminuye progresivamente la capacidad funcional, para dar paso a la “deshabilidad funcional”, al continuar el decaimiento propio del envejecimiento, la persona encuentra limitaciones para ejecutar las actividades de la vida diaria que requieren alguna instrumentación como el manejo del hogar, caminatas fuera de su casa, uso de transporte público, preparación de alimentos, manejo del dinero o uso de aparatos electrónicos; para finalmente llegar a la incapacidad funcional en la que ya no es autosuficiente para comer, bañarse, tomar decisiones propias, lo que le convierte en un ser dependiente.

El 58% de los adultos mayores manifiestan que en el CIAM realizan actividades deportivas como el gimnasio, caminatas, entre otras actividades que contribuyan a mejorar su estado físico, el 18% desarrollan casi siempre y el 12% a veces.

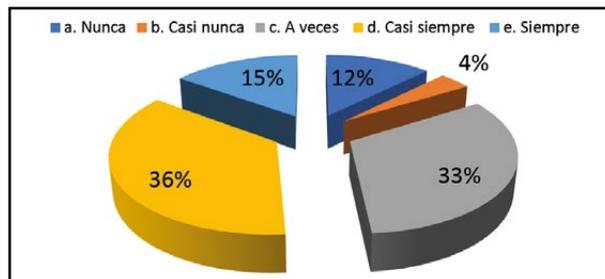


Gráfico N° 9: Desarrollo de talleres de estimulación para mejorar el estado emocional.

En el CIAM se tiene una deficiencia por no contar con un psicólogo de planta, quien le puede atender en forma permanente a sus demandas, el 36% de los encuestados manifiesta que casi siempre reciben este apoyo por parte de los internos y/o practicantes en psicología, el 33% a veces y el 15% siempre.

La depresión y la ansiedad central la atención de la valoración del estado afectivo, la depresión es el trastorno psíquico más frecuente en los adultos mayores, quienes presentan ánimo abatido, tristeza, tendencia al llanto, pérdida de interés por el mundo que los rodea, trastornos del sueño y del apetito, pérdida de autoestima e incluso ideas de suicidio.

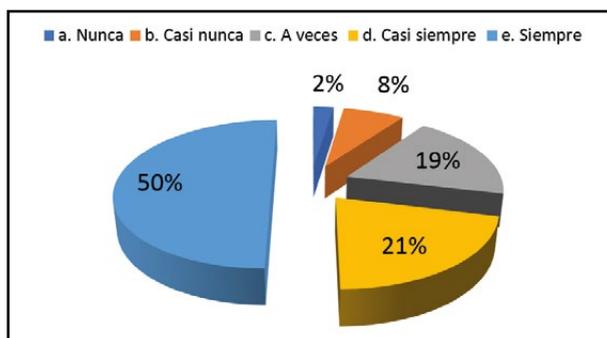


Gráfico N° 10: Cambios en su vida posterior a su participación en el proyecto CIAM.

El 71% de los adultos mayores se encuentran satisfechos con el trabajo que viene desarrollando en el CIAM y que han logrado una mejoría en los diversos aspectos físicos, psicológicos y afectivos para consigo mismo y para con sus familiares.

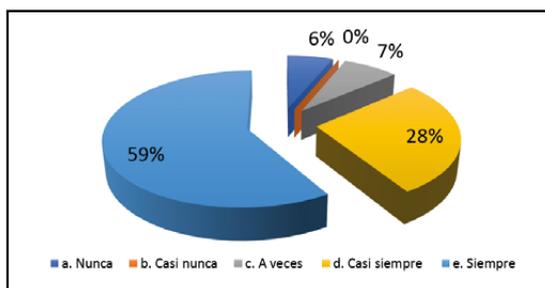


Gráfico N° 11: Satisfacción del adulto mayor con el programa CIAM.

Con respecto a la satisfacción del programa, el 59% siempre están satisfechos, el 28% casi siempre. Los adultos mayores a pesar de sus limitaciones recomiendan que se debería ampliar este programa a fin de coberturar a otras localidades y más adultos mayores.

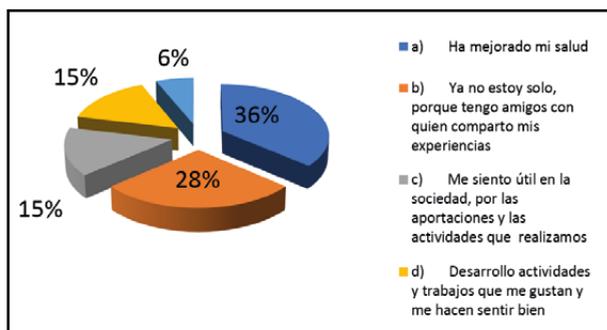


Gráfico N° 12: Cambios después de ser parte del programa CIAM.

El 36% de los adultos mayores manifiestan que al asistir al CIAM ha mejorado su salud, el 28% ya no siente esa soledad, porque ahí tiene amigos con quien comparte experiencias, el 15% le hacen sentir bien, me siento útil en la sociedad, por las aportaciones y las actividades que realizamos.

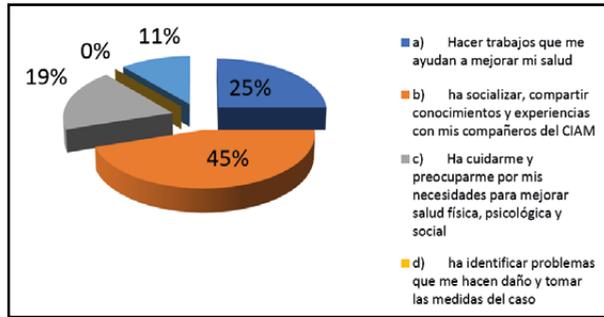


Gráfico N° 13: Aprendizaje de los adultos mayores en el programa

El CIAM es un espacio de socialización, capacitación, donde permite a los adultos mayores compartir sus conocimientos y experiencias en su trayectoria personal y laboral. El 45% de los adultos mayores manifiestan que ser parte del CIAM le ayuda a identificar los problemas y tomar una decisión correcta, el 25% le permitió realizar trabajo que mejoran su salud.

Proceso de la prueba de la Hipótesis

Muchos autores han estudiado y propuesto criterios para definir el estadístico de prueba. Hernández y otros (2010), manifiestan que la t de student, es un prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medidas en una variable. Además puntualiza que la prueba de la t se utiliza para comparar resultados de una prueba con dos resultados de una post prueba en un contexto.

Dónde:

$$\theta_{1} = \text{Antes del Proyecto} \quad \theta_{2} = \text{Después del proyecto} \quad x = \text{Proyecto}$$

DIMENSIÓN FÍSICA	DIMENSIÓN EMOCIONAL	DIMENSIÓN SOCIAL
$\theta_{1x} \theta_{2}$	$\theta_{1x} \theta_{2}$	$\theta_{1x} \theta_{2}$
1.61 x 3,76	2.24 x 3,51	2.11 x 3,79

En el ámbito de contexto de estudio, con un nivel de significancia de $\alpha=0.05$, para una muestra $n=80$ adultos mayores utilizando la prueba de la t de student, se puede afirmar que:

El Centro Integral de atención al adulto mayor contribuye a mejorar la calidad de vida de los adultos mayores. Sin embargo es necesario puntualizar que no se desarrollan todos los servicios a favor de la población objetiva; que de alguna forma no se logra al 100% de la satisfacción de sus usuarias del proyecto.

Determinación de las zonas de aceptación y rechazo

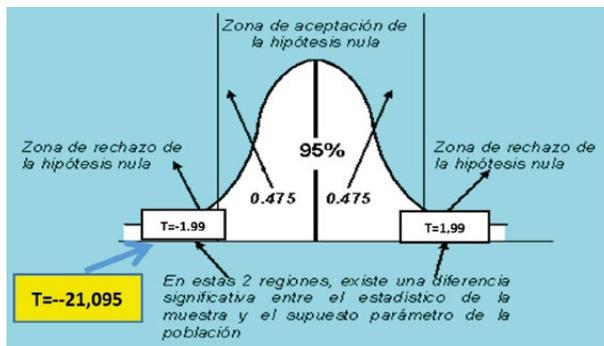
Se expresa con un nivel de confianza del 95%, entonces el nivel de significancia será de 0.05, es decir:

$$\alpha = 1 - 0.95$$

Entonces: $\alpha = 0.05$ Que representa el nivel de significancia.

El nivel de significancia está repartido en las zonas de rechazo, $0.025 + 0.025 = 0.05$, significa que existe una diferencia significativa entre el estadístico de la muestra y el supuesto parámetro de la población, es decir, que si esto se demuestra, se rechaza la hipótesis nula H_0 de que el promedio de la población mayor a 0.475 y se acepta la hipótesis alterna H_1 .

t de Student de dos colas



Cálculo de la prueba t-Student para la diferencia de medias suponiendo no igualdad de varianzas

Para llevar a cabo el contraste:

$$H_0: \mu_1 - \mu_2 = 0$$

$$H_1: \mu_1 - \mu_2 \neq 0$$

Suponiendo no igualdad de varianzas poblacionales, se construye el estadístico de contraste experimental t dado por:

$$T = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}} = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{EE(\bar{x}_1 - \bar{x}_2)}$$

Prueba T para el total de dimensiones antes y después

DESCRIPCIÓN	Media	N
Antes todas las dimensiones	1.9663	80
Después todas las dimensiones	3.7205	80

Prueba T de Student - Dimensión Física

Estadísticos de muestras relacionadas

Dimensiones	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Dimensión Física antes	1.6069	80	.41257	.04613
Dimensión Física después	3.7625	80	.70923	.07929

Prueba T de student - Dimensión Emocional

Estadísticos de muestras relacionadas

Dimensiones	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Dimensión Emocional antes	2.2350	80	.51976	.05811
Dimensión Emocional después	3.5125	80	.91668	.10249

Prueba T de Student - Dimensión Social

Estadísticos de muestras relacionadas

Dimensiones	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Dimensión Social antes	2.1155	80	.41975	.04693
Dimensión Social después	3.7855	80	.68038	.07607

Estadísticos de Fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.886	29 * 5 Expertos

Según la escala de puntuación se puede decir que el instrumento es fiable por ascender a una puntuación de 0.886 según nos muestra el instrumento del alfa de cronbach.

Discusión de resultados

El Centro integral de atención al adulto mayor se relaciona de manera positiva en el bienestar físico de los adultos mayores, mejorando su salud través del desarrollo de actividades físicas. El 62.5% realizan ejercicios basado en la utilización de los sentidos, el 36.25% hábitos de lectura, 82.5% actividades artísticas como el canto, danza y teatro, 87.5% actividades deportivas como son el gimnasio, caminatas y tai chi, 72.5% reciben rehabilitación a través de terapias manuales y equipos con profesionales conocedores del tema.

Estos datos se sustentan en la teoría sociológicas de la actividad cuando dice que el envejecimiento satisfactorio implica actividad física, social y laboral; cuanto más activo se mantengan los ancianos, más satisfactoriamente envejecerán, por otra parte Castellanos (2009) cuando dice que se debe implementar políticas basadas en cuatro ejes: promoción y garantía de los derechos humanos, protección social integral; envejecimiento activo y por último y la formación del talento humano e investigación.

El Centro integral de atención al adulto mayor se relaciona de manera positiva en el bienestar emocional de los adultos mayores logrando el fortalecimiento afectivo. El 90% reciben capacitaciones sobre la prevención de conductas saludables y evitar las conductas de riesgo, 95% el autocuidado de su personalidad, 82.5% enfermedades más frecuentes en los adultos mayores, el 83.75% talleres para mejorar su estado emocional como es la tristeza, melancolía y pena, el 97.5% mantienen una buena relación con sus compañeros del CIAM.

Estos datos se sustentan en Carrasco (2009) cuando dice existe relación entre participación en actividades de promoción de la salud y mejor calidad de vida de los adultos mayores estudiados, siendo significativas las diferencias en los factores psicosociales de la calidad de vida.

El Centro integral de atención al adulto mayor se relaciona de manera positiva en el bienestar social de los adultos mayores logrando una mejor interacción familiar y social. El 28.75% los adultos mayores comparten espacios de socialización con sus familiares, 66.25% reciben respaldo de sus familiares para asistir al CIAM, 86.25% participan en los talleres de relajación y socialización, el 80% talleres de artesanías, manualidades; 73.75% actividades productivas como biohuertos con la siembra de hortalizas, preparación y venta de comida, el 80% participan en reuniones familiares, el 76.25% de los familiares de los adultos mayores están satisfechos con la participación y el servicio que presta el CIAM, el 97.5% han mejorado sus conocimientos.

El Centro Integral de Atención al Adulto Mayor (CIAM), tiene un alto impacto en la calidad de vida de los adultos mayores, porque antes de asistir presentaban una serie de problemas de índole familiar, social, físico y emocional. El 54% se sentían solo y con problemas emocionales, el 19% no tenían amistades para compartir sus experiencias vividas, 10% presentaban problemas de salud.

Al ser parte de CIAM se logró mayor impacto: el 50% reciben beneficios económicos y esto contribuye a la economía de su hogar, el 90% de los adultos mayores ha notado cambios en su salud, el 93.75% están satisfechos con los servicios que presta el CIAM, el 36% manifiestan haber mejorado su salud, 28% ha mejorado su estado emocional logrando tener mayores amistades de su edad, el 45% aprendió a compartir conocimientos y experiencias, el 25% las actividades le hacen sentir útiles y ha mejorado su salud, el 11% aprendió a cuidarse su salud física, psicológica y social, el 89% recomiendan a otros adultos mayores que participen al CIAM.

Estos resultados se sustentan en Spitzer (2005) cuando dice que en Lima Metropolitana existen programas dirigidos al adulto mayor, como los realizados por EsSalud y las municipalidades, estos no satisfacen las expectativas de nuestra población objetivo. Por ello, nuestra propuesta ha sido altamente acogida y goza de la aceptación de los expertos en la materia, aun cuando los adultos mayores del nivel socioeconómico B tendrían problemas para solventar los gastos de estos servicios.

Por otra parte Manga (2006) sostiene que el envejecimiento enfrenta a los países a cambios políticos, sociales, económicos y culturales para acrecentar la participación de los ciudadanos de la 3ra edad en la sociedad y poder satisfacer sus necesidades, estos cambios deben permitir mejorar su calidad de vida, los servicios de salud, su integración y participación social, su estabilidad económica y la eliminación de formas de violencia y discriminación. También Sánchez (2008) sostiene que el grupo sometido a un programa de educación mejora significativamente la capacidad funcional al realizar actividades instrumentales de la vida diaria, la percepción de salud y la calidad de vida al optimar los componentes mentales, aumentan significativamente su percepción de salud y su calidad de vida tanto en el componente mental como en el físico.

Conclusiones

El centro integral de atención al adulto mayor se relaciona de manera positiva en el bienestar físico de los adultos mayores, mejorando su salud través del desarrollo de actividades físicas, ejercicios basado en la utilización de los sentidos, desarrollan hábitos de lectura, actividades artísticas como el canto, danza y teatro, actividades deportivas como son el gimnasio, caminatas y tai chi, reciben rehabilitación con profesionales conocedores del tema.

El centro integral de atención al adulto mayor se relaciona de manera positiva en el bienestar emocional de los adultos mayores logrando el fortalecimiento afectivo, porque reciben capacitaciones sobre la prevención de conductas saludables y evitar las conductas de riesgo, el autocuidado de su personalidad, enfermedades más frecuentes en los adultos mayores, como mejorar su estado emocional, adecuada relación con sus compañeros del CIAM.

El centro integral de atención al adulto mayor se relaciona de manera positiva en el bienestar social de los adultos mayores logrando una mejor interacción familiar y social. A través del compartir espacios de socialización con sus familiares, reciben respaldo de sus familiares para asistir al CIAM, participan en los talleres de relajación y socialización, participan en talleres productivos como artesanías, manualidades, biohuesrtos, preparación de alimentos, siembra de hostalizas; para la generación de ingresos económicos, participación en reuniones familiares.

El CIAM, tiene un alto impacto en la calidad de vida de los adultos mayores, porque antes de asistir presentaban una serie de problemas de índole familiar, social, físico y emocional. En el CIAM recibieron beneficios económicos y esto contribuye a la economía de su hogar, ha mejorado su salud, ha mejorado su estado emocional, compartió conocimientos y experiencias, actividades le hacen sentir útiles, aprendió a cuidarse su salud física, psicológica y social y recomiendan a otros adultos mayores que participen al CIAM, muestran su satisfacción con los servicios que presta el CIAM, los familiares de los adultos mayores están satisfechos con la participación y el servicio que presta el CIAM y han mejorado sus conocimientos.

Referencias bibliográficas y electrónicas

- Árraga, M. y Sánchez, M. (2007). *Orientación gerontológica. Desarrollo humano y calidad de vida en la vejez*. Venezuela: Universidad del Zulia
- Castellanos, D. y García Cl. (2009). Aportes para el diseño del programa vejez saludable a partir de la política nacional de envejecimiento y vejez. Tesis de Pontificia Universidad Javeriana.
- Carrasco, Cl. (2009). Relación entre la participación de los adultos mayores en proyectos de promoción de la salud y su calidad de vida. Facultad de Medicina. Universidad de Chile.
- Gonzales, M. (2005). *Entre el abandono y la negligencia. Contra línea Chihuahua*.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, C. (2010) *Metodología de la investigación*. México, Editorial MC.GRAW HILL. Disponible en: [chihuahua.contralinea.com.mx/archivo/2005/diciembre/..](http://chihuahua.contralinea.com.mx/archivo/2005/diciembre/)
- Manga, A. (2006) Planeamiento estratégico para residencias del adulto mayor, análisis de un nuevo nicho de mercado en el Perú. Tesis PUCP, Lima Perú.
- Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (MINDES) *Plan Estratégico Nacional para la atención de la persona adulta mayor 2006-2012*.
- Sánchez, S. & Gonzales, C. (2006). Evaluación de la calidad de vida desde la perspectiva psicológica. Tesis Madrid, España.
- Sánchez, M. (2008). Efecto de un programa de educación y ejercicio físico sobre la capacidad funcional e incidencia en el costo de atención en salud en un grupo de personas mayores de 60 años den área de Palmares. Tesis de la Universidad Nacional, Facultad de ciencias de la salud. México.
- Sánchez, E. (2011) Orientación grupal para el bienestar del adulto mayor. [Tesis de maestría] Mérida de Yucatán. Facultad de Educación UADY.
- Spitzer, H. (2005) *Situación actual del adulto mayor en el país. Asociación del adulto Feliz* [Serie en línea] [Consulta del 2012 Julio 16]; [12 páginas]. Disponible en: www.solar.com.pe/data/.../situacion.del.adulto.mayor-spitzer.2006.pd...

Actitudes de conservación y su relación con el desarrollo de capacidades de los estudiantes de educación secundaria, sobre el ecosistema de la provincia de Huaytará de la Región Huancavelica

Takyachi lulaykuna tinkuyninwiñachi
lulayninkunawan, sikundarya
yachaakunawan, llapan kawsaykunap Wayrara
pribinsiyuchu Wankawilka suyuchu

*Toribio Conce Canales**

Resumen

Esta investigación es básica, con un nivel descriptivo correlacional tuvo como objetivo determinar la relación entre las actitudes de conservación del ambiente y el desarrollo de capacidades de los estudiantes de 4^o y 5^o grado de educación secundaria, sobre el ecosistema de la provincia de Huaytará, en una muestra de 70 estudiantes, quienes han sido evaluados mediante una prueba pedagógica y una encuesta los datos fueron procesados estadísticamente y los resultados muestran que: es positivo con el 47 % en la encuesta, prueba escrita es de 70 % de logro previsto por lo que se concluye existe una correlación significativa.

Palabras clave

Actitud, conservación ambiental, capacidades y ecosistema.

Shuukukuna limana:

Lulaynin, Kawsaykuna takyachi atipaykuna, kawsaykunap

Conservation attitudes and its relationship with the capacity development of higher secondary education about the ecosystem of the province of Huaytará of the Huancavelica Region

Abstract

This research is basic, with a correlational descriptive level aimed at determining the relationship between attitudes of conservation of the environment and the development of capacities on the ecosystem of students of 4th and 5th grade secondary education in the province of Huaytará, in a sample Of 70 students, who have been evaluated through a pedagogical test and a respondent the

Keywords

Attitude, environmental conservation, skills and ecosystem.

data were processed statistically and the results show that: it is positive with 47% in the survey, written test is 70% of expected accomplishment by what is concluded There is a significant correlation.

Atitudes de conservação e sua relação com o desenvolvimento de capacidades dos estudantes de educação secundária sobre o ecossistema da província de Huaytará da Região Huancavelica

Resumo

Esta pesquisa é básica, com um nível descritivo correlacional, teve como objetivo determinar a relação entre as atitudes de conservação do ambiente e o desenvolvimento de capacidades dos estudantes de 4º e 5º grau de educação secundária sobre o ecossistema da província de Huaytará, numa amostra de 70 estudantes, que foram avaliados através de uma prova pedagógica e uma enquete. Os dados foram processados estatisticamente e os resultados mostram que: é positivo com 47% na enquete e na prova escrita é de 70% da meta prevista pelo que se conclue a existencia de uma correlação significativa.

Palavras-chave:

atitude, conservação, capacidades, ecossistema.

Recibido: 18 de marzo de 2017 / Aprobado: 05 de mayo de 2017

* Peruano. Universidad Nacional de Huancavelica. Magister en Ciencias de la Educación, Investigación y docencia superior. Correo electrónico: toribio_conce@hotmail.com

Introducción

El comienzo de este tercer milenio se enfrenta a un conjunto de cambios que son el motivo de expectativas para el comportamiento de la humanidad en su actuar positivo y alternativo para la conservación del ambiental como responsable de protección de la vida y así asegurar sosteniblemente nuestra existencia.

El uso descontrolado de los ecosistemas es un problema que puede conllevar al deterioro, desequilibrio y posteriormente a la pérdida de nuestros recursos naturales, por lo tanto debemos evitarlo y mantenerlo la capacidad de recuperar nuestros ecosistemas para garantizar y generar riqueza en el futuro. “Los principales factores que provocan el deterioro del ambiente: el crecimiento de la población humana, los patrones de consumo, las tecnologías y la gobernabilidad” (Carabias, Meave, Valverde y Cano Santana, 2009)

En el contexto actual de algunos distritos de la provincia de Huaytara el problema fundamental es el escasez del agua en épocas de estiaje, el recurso natural más importante para la vida y se requiere para diferentes usos, a raíz de ello se generó problemas a nivel regional de Ica y Huancavelica. Es decir “esa reserva hídrica solo beneficia a Ica y excluye a Huancavelica, marginando de su aprovechamiento a las comunidades campesinas cuya actividad principal es ganadería de camélidos sudamericanos” (Centro Peruano de Estudios Sociales 2010, p. 10).

Por otro lado en las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Huaytara no se está logrando adecuadamente las capacidades y finalmente las competencias que requiere nuestros estudiantes y así mismo la falta del cumplimiento de políticas de conservación ambiental, específicamente del ecosistema de nuestra provincia, siendo indispensable cuidar el agua, el suelo, aire y los residuos sólidos. De esa manera asumir los compromisos de cambio con la sociedad para saber actuar en su contexto, así garantizando un aprendizaje de carácter longitudinal dado que se debe ser efectivo a lo largo de toda la vida, así lograr la sostenibilidad de la ganadería y agricultura.

En consecuencia, se ha demostrado que existe una correlación positiva entre las actitudes de conservación ambiental y el logro de desarrollo de capacidades de los estudiantes de 4° y 5° sobre el eje temático de ecosistema en la provincia de Huaytara. Por esta razón podemos inferir que un adecuado aprendizaje de las capacidades favorece la actitud positiva hacia la conservación del ambiente.

Con el presente trabajo damos una propuesta educativa al problema de la actitud negativa hacia la conservación de nuestro ambiente con el que estamos viviendo hoy y compartimos y proponemos las acciones pedagógicas alternativas a través del logro de capacidades y competencias en nuestros estudiantes para que comprenda la información luego explica el mundo físico y realice la indagación mediante métodos científicos para la solución de problemas que aqueja en nuestras comunidades alto andinas.

Por ello la investigación tiene el propósito de responder el problema ¿Qué relación existe entre las actitudes de conservación del ambiente y el desarrollo de capacidades sobre el ecosistema de estudiantes de 4° y 5° grado de educación secundaria de la provincia de Huaytara? Cuya hipótesis general verificada fue: que la relación entre las actitudes de conservación del ambiente y el desarrollo de capacidades sobre el ecosistema de estudiantes de 4° y 5° grado de educación secundaria de la provincia de Huaytara es positiva. De igual manera las hipótesis específicas acerca de las dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual han sido positivas.

El objetivo general que guio la investigación fue: determinar relación entre las actitudes de conservación del ambiente y el desarrollo de capacidades sobre el ecosistema de estudiantes de 4° y 5° grado de educación secundaria de la provincia de Huaytara de la región Huancavelica ha sido lograda en su totalidad. Asimismo los objetivos específicos también es determinar la relación en sus tres componentes de la actitud como: cognitivo, afectivo y conductual y el desarrollo de capacidades de los estudiantes.

Metodología

La metodología para este trabajo de investigación es la básica o pura que corrobora a otras teorías existentes que está destinado al conocimiento de aspectos pedagógicos y ambientales de la provincia de Huaytara, para verificar el hipótesis general se empleó el nivel de investigación descriptivo correlacional, de esta manera se realizó este trabajo mediante el método general científico.

La muestra ha sido con la participaron de un total de 70 estudiantes matriculados de 4° y 5° grado de educación secundaria de la provincia de Huaytará de la región Huancavelica. Para la recolección de datos se empleó dos instrumentos: Para el variable 1 se empleó la técnica psicométrica tipo Liker, es decir el cuestionario sobre actitudes de conservación del ambiente cuyo instrumento es una encuesta que contiene 45 ítems donde cada ítems tiene cinco opciones para marcar siendo: Totalmente de acuerdo (5), De acuerdo (4), Indiferente no sabe (3), En desacuerdo (2) y Totalmente en desacuerdo (1). Este cuestionario tiene tres dimensiones: componente cognitivo de 15 ítems, el componente afectivo de 15 ítems y el componente conductual de 15 ítems. Los instrumentos han sido validados previamente por docentes conocedores de la materia. Por otro para la variable 2 se aplicó la prueba pedagógica cuyo instrumento es una prueba escrita de desarrollo de capacidades sobre el ecosistema que consta de 12 ítem y esta subdividida en dos dimensiones: primero la competencia explica el mundo físico que tiene 5 ítems y segundo la competencia de indagación de 7 ítems cada uno con características de una evaluación por competencias, es decir con desarrollo. Asimismo se la considerado de 1 a 20 puntos escala vigesimal.

Resultados

Para obtener conclusiones del trabajo de investigación a partir de los datos recopilados, se ha procesado de acuerdo a los objetivos y teniendo en cuenta el diseño de investigación a fin de contrastar estadísticamente la hipótesis de investigación en base a los estadísticos de prueba para establecer correlaciones entre variables cuantitativas, previo el análisis exploratorio de los datos.

De la actitud de conservación ambiental

Tabla 1. Actitud de conservación del ambiente en los estudiantes del 4° y 5° grado de educación secundaria de la provincia de Huaytará-Huancavelica.

Actitud de conservación del ambiente	Frecuencia	Porcentaje	gl	Chi-cuadrado
Negativo	9	13%	2	13.743**
Indeciso	28	40%		
Positivo	33	47%		
Total	70	100%		

**p<0.01

Fuente: Aplicación de escala de actitudes-2015.

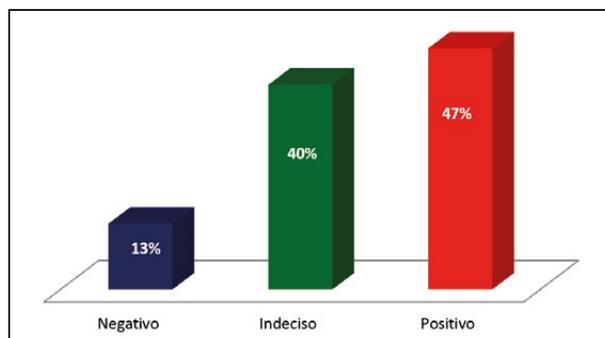


Figura 1. Actitud en la conservación del ambiente.

De la tabla 4, se puede apreciar que la actitud en la conservación del ambiente que muestran los estudiantes del 4° y 5° grado de educación secundaria de la provincia de Huaytará es positivo en el 47% del total de la muestra de estudio que representa a 33 estudiantes de un total de 70, seguido de la actitud indecisa o neutra con el 40% (28). En tanto que el 13% que equivale a 9 estudiantes, muestran una actitud negativa a la conservación del ambiente.

Para evaluar si esta diferencia de proporciones de las frecuencias observadas por cada uno de los niveles de la actitud es significativo estadísticamente o es válido sólo para esta muestra de estudio, se ha realizado la prueba de bondad de ajuste de Chi cuadrado. Resultado que nos permite concluir que la diferencia es estadísticamente muy significativo ($p < 0,01$). Es decir, el nivel de actitud hacia la conservación del ambiente por los estudiantes de la provincia de Huaytará es positivo o favorable.

Del desarrollo de capacidades sobre el ecosistema

Tabla 2. Desarrollo de capacidad en ecosistema de los estudiantes del 4° y 5° grado de educación secundaria de la provincia de Huaytará-Huancavelica.

Nivel de desarrollo de capacidades en ecosistema	Frecuencia	Porcentaje	gl	Chi-cuadrado
Inicio	0	0%	2	42.543**
En proceso	9	13%		
Logro previsto	49	70%		
Logro destacado	12	17%		
Total	70	100%		

**p<0.01

Fuente: Aplicación de escala de actitudes-2015.

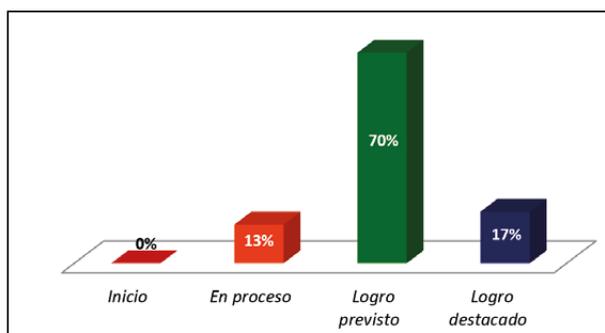


Figura 2. Desarrollo de la capacidad en ecosistema.

De acuerdo a los resultados que se presenta en la tabla 2 y figura 2, se observa el nivel de desarrollo de las capacidades de aprendizaje en ecosistema por los estudiantes del 4° y 5° grado de educación secundaria de la provincia de Huaytará es de logro previsto en el 70% que representa a 49 estudiantes de un total de 70, seguido del logro destacado con el 17% que equivale a 12 estudiantes. En tanto que en el nivel en proceso se tiene el 13% (9) y en el nivel de inicio no se tiene ningún estudiante.

De igual manera, para evaluar si esta diferencia de proporciones de las frecuencias observadas por cada uno de los niveles de desarrollo de capacidades de aprendizaje en ecosistema es significativo estadísticamente o es válido sólo para la muestra de estudio, se ha realizado la prueba de bondad de ajuste de Chi cuadrado. Resultado que nos permite afirmar que la diferencia sí es estadísticamente muy significativo ($p < 0,01$). El cual implica a concluir que el nivel de desarrollo de las capacidades en el aprendizaje de ecosistema por los estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de la provincia de Huaytará es de logro previsto dentro del tiempo previsto para cada grado de estudio.

De la relación entre las actitudes de conservación del ambiente y el desarrollo de capacidades sobre el ecosistema

Para visualizar la tendencia de la relación que existe entre dos variables de estudio con observaciones cuantitativas, se suele realizar mediante el diagrama de dispersión, para ello presentamos la siguiente figura:

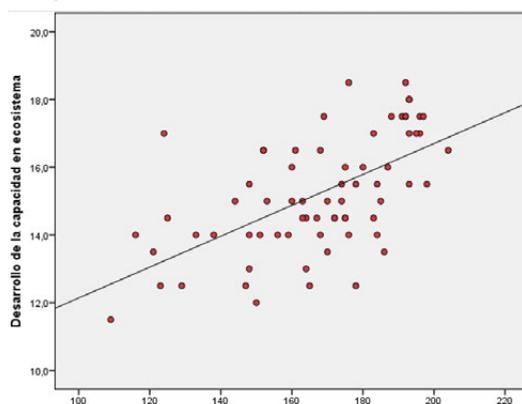


Figura 3. Diagrama de dispersión de los puntajes de la actitud en la conservación del ambiente y el desarrollo de la capacidad en ecosistema.

De la figura se visualiza que la tendencia de la correlación de los puntajes de las variables de estudio es positiva, es decir, si el estudiante tiene buena actitud en la conservación del ambiente, el desarrollo de la capacidad en ecosistema será mejor o viceversa. Para corroborar este resultado en términos cuantitativos, se determinó el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, el cual tiene un valor positivo de 0,617 (tabla 3). Lo que significa que la fuerza de correlación entre dichas variables es moderada (Gómez, Condado, Adiazola y Solano, 2005, p. 238)

Estos resultados descriptivos, corroboran la hipótesis de investigación de la relación que existe entre la actitud en la conservación del ambiente y el desarrollo de las capacidades en ecosistema de los estudiantes del 4° y 5° grados de secundaria de la provincia de Huaytará. Por lo tanto, para generalizar este resultado a toda la población objeto estudio, se realizan las siguientes pruebas de significancia estadística.

Prueba de hipótesis

Seguidamente se evaluó la significancia estadística del valor de este coeficiente de correlación, para el cual las hipótesis estadísticas formuladas son:

H₀: No existe una correlación estadísticamente significativa entre la actitud en la conservación del ambiente y el desarrollo de la capacidad sobre el ecosistema en los estudiantes del 4° y 5° grado de educación secundaria de la provincia de Huaytará- Huancavelica.

(Es decir: $\rho = 0$)

H_a: Existe una correlación estadísticamente significativa entre la actitud en la conservación del ambiente y el desarrollo de la capacidad sobre el ecosistema en los estudiantes del 4° y 5° grado de educación secundaria de la provincia de Huaytará- Huancavelica.

(Es decir: $\rho \neq 0$)

La contrastación de estas hipótesis se realizó de acuerdo a los resultados que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 3. Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre la actitud en la conservación del ambiente y el desarrollo de la capacidad sobre ecosistema en los estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de la provincia de Huaytará- Huancavelica.

Correlación	N	Rho de Spearman	p-value
Actitud en la conversación del ambiente - desarrollo de capacidad sobre ecosistema	70	0.617**	0.000

** $p < 0.01$

De los resultados que se presenta en la tabla 5, se observa que el coeficiente de correlación de Rho de Spearman tiene un valor de 0,617, al cual está asociado un valor probabilístico de 0,00 que es menor a 0.01. Resultado que nos permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna de “existe una correlación estadísticamente significativa entre la actitud en la conservación del ambiente y el desarrollo de la capacidad sobre el ecosistema en los estu-

diantes del 4° y 5° grado de educación secundaria de la provincia de Huaytará- Huancavelica”. Con el cual se confirma la hipótesis de investigación.

Discusión de resultados

De acuerdo a los hallazgos del estudio sobre la relación que existe entre la actitud de la conservación del ambiente y el desarrollo de la capacidad sobre el ecosistema por los estudiantes del 4° y 5° grado de secundaria de la provincia de Huaytará, los resultados empíricos evidencia una relación positiva y moderada, estadísticamente muy significativo ($p < 0,01$) entre las variables de estudio, según la prueba de hipótesis. Esto significa que existe una covariación de las variables en la misma dirección; vale decir, si el estudiante tiene una buena predisposición a la conservación del ambiente, se tendrá un buen nivel de desarrollo de la capacidad sobre el ecosistema o viceversa. Enríquez (2009) en su estudio sobre la relación entre educación ambiental y la actitud en la conservación del ambiente con estudiantes de educación secundaria en la localidad de Lircay. Lo que implica que el comportamiento de los estudiantes ante la conservación del medio ambiente es como consecuencia de la aplicación de programas de estudio desarrollar en las instituciones educativas.

Respecto a la hipótesis específica 1, de la relación entre la dimensión cognitiva de la actitud de conservación del ambiente y el desarrollo de las capacidades sobre el ecosistema de los estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de la provincia de Huaytará, se valida estadísticamente con los datos observados, con un nivel de significancia observada de 0,001; el cual significa que si el estudiante tiene una buena predisposición hacia el conocimiento de la conservación del ambiente, tendrá un buen logro del aprendizaje del ecosistema o viceversa.

Sastre (2005), en su trabajo realizado en Madrid España encontró similar resultado en donde se concluye que la inteligencia, conjunto de capacidades organizadas e interrelacionadas, es mejorable por medio del aprendizaje. Por lo que el autor está persuadido de la existencia de apertura de toda persona a la modificación de su estructura cognitiva.

Respecto a la hipótesis específico 2, los resultados de la correlación entre la dimensión afectiva de la actitud en la conservación del ambiente y el desarrollo de las capacidades sobre ecosistema en los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la provincia de Huaytará, según la estadística del Rho de Spearman se determinó que el coeficiente de correlación es 0,545, moderado y positivo (Gómez et al., 2005)

Asimismo, Contreras (2012), afirma que la experiencia de esta escuela también muestra que cuando un estudiante participa e interviene en acciones para preservar el medio ambiente, también logra no solo el tener más conocimiento o desarrollar habilidades sino también desarrolla una confianza en sí mismo, adquiere nuevos valores y tiene una actitud más positiva hacia todo lo que lo rodea

Respecto a la hipótesis específico 3, los resultados de la correlación entre dimensión conductual de la actitud en la conservación del ambiente y el desarrollo de las capacidades sobre ecosistema en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria de la provincia de Huaytará, según la estadística del Rho de Spearman se determinó que el coeficiente de correlación es 0,562, moderado y positivo (Gómez et al., 2005)

De la misma manera Riquelme, Salgado y Ortiz (2008), refiere que la conducta o la dimensión activa, basado en una forma determinada de comportarse para proteger y gestionar el

medio ambiente de manera racional desarrollan las actitudes y comportamientos favorables al medio ambiente.

Conclusión

Los resultados encontrados evidencian la existencia de relación entre las actitudes de conservación ambiental y el desarrollo de las capacidades de los estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria de la provincia de Huaytara el cual implica que la buena predisposición a la conservación del ambiente hace que el estudiante trabaje sus actividades de aprendizaje problematizando situaciones, diseñe estrategias para hacer indagación luego genera y registra información, analiza y finalmente explica con argumentación sobre el eje temático de ecosistema. Aspecto que ha sido corroborado con el coeficiente de correlación de Rho de Spearman.

Las dimensiones cognitivo, afectivo y conductual sobre la actitud de conservación del ambiente se relaciona con el desarrollo de la capacidad sobre ecosistema en el contexto de la provincia de Huaytará, evidencia que se corrobora con el coeficiente de correlación Rho de Spearman, el cual implica la concomitancia entre las variables de estudio de acuerdo a los indicadores del componente de comprensión de información e indagación mediante métodos científicos.

Referencias bibliográficas y electrónicas

- Carabias, J., Meave, J. A., Valverde, T., y Cano-Santana, Z. (2009). *Ecología y medio ambiente en el siglo XXI*. México: Pearson Educación.
- Centro Peruano de Estudios Sociales (2009). *Conflicto por recursos hídricos entre la comunidad campesina de carhuancho y el proyecto especial tambo ccaracocho*.
- Contreras, S. (2012). Actitudes Ambientales de los estudiantes de Secundaria en baja California: Características personales y académicas asociadas. Tesis presentada a Instituto de investigación y desarrollo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, México.
- Enríquez, A. (2009). Relación entre educación ambiental y actitud en la conservación del medio ambiente en la población estudiantil de Ircay. Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Huancavelica. Tesis para optar el grado de Magister en Educación.
- Gómez, D., Condado, J., Adriazola, Y. y Solano, O. (2005). *Introducción a la inferencia estadística, soporte del SPSS y Matlab*. Lima, Perú: Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la UNMSM.
- Riquelme, Salgado y Ortiz (2008). Midiendo conocimiento ambiental y actitudes en escolares del Liceo Enrique Ballacey Cottreau de Angol, Provincia de Malleco IXA Región de Chile. Tesis Presentada en la escuela de Post grado de la Universidad de la Republica Programa de Magister en Educación en la escuela de Post grado de la Universidad de la Republica Programa de Magister en Educación.
- Sastre, S. (2005). Programa multimedia de desarrollo de capacidades en alumnos del primer ciclo de Educación Primaria – 2005. Tesis Doctoral en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.



Horizonte de la Ciencia 7 (12) julio 2017 FE/UNCP. ISSN (Impreso): 2304-4330/ ISSN (En Línea): 2413-936X
Anónimo [S/f] Augusto Rojas Hurtado durante el rodaje de un documental, con el personal técnico y artístico,
Foto B/n. Fotografía: Colección familia Hurtado. (S/f)

Bullying escolar y funcionalidad familiar en estudiantes de la ciudad de Huancayo

Yachapakup mana allí kawsaynin, ayllup pulinin Wankayu malkachu yachapakukunap

Eugenia Fabián Arias*

Resumen

El propósito fue determinar la relación entre bullying escolar y funcionalidad familiar en estudiantes de nivel secundario estatales de la ciudad de Huancayo. Nivel correlacional, tipo básica, diseño no experimental transeccional. Instrumentos utilizados cuestionario escala e inventario. Para la validez se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson resultando $r \geq 0,2$ y para la confiabilidad el alfa de Crombach, obteniendo un valor mayor de 0,6. La población fue de 8,808, muestra 2,444 estudiantes. Resultado el 54% de los estudiantes poseen familias funcionales, 12.5% son víctimas de bullying. Se concluyó que existe relación inversa entre las variables de estudio.

Palabras clave

Bullying, funcionalidad familiar.

Shuukukuna limana:

Mana allin kawsay, ayllup puliynin

School bullying and family functionality in students from the city of Huancayo

Abstract

The purpose was to determine the relationship between school bullying and family functionality in state secondary students in the city of Huancayo. Correlation level, basic type, non-experimental transeccional design. Instruments used questionnaire scale and inventory. For the validity the Pearson correlation coefficient was applied, resulting in $r \geq 0.2$ and for reliability the Crombach's alpha, obtaining a value greater than 0.6. The population was 8,808, showing 2,444 students. Result 54% of students have functional families, 12.5% are victims of bullying. It was concluded that there is an inverse relationship between the study variables.

Keywords

Bullying, family functionality

Bullying escolar e funcionalidade familiar em estudantes da cidade de Huancayo

Resumo

O propósito foi determinar a relação entre o bullying escolar e a funcionalidade familiar em estudantes do nível secundário estatais da cidade de Huancayo. Nível correlacional, tipo básico, projeto não-experimental transeccional. Instrumentos utilizados: questionário escala e inventário. Para a validade se aplicou o coeficiente de correlação de Pearson resultando $r \geq 0,2$ e para a confiabilidade alfa de Crombach, obtendo valor maior de 0,6. A população foi de 8.808, amostra 2.444 estudantes. Resultado: 54% dos estudantes possuem famílias funcionais, 12,5% são vítimas de bullying. Conclui-se que existe a relação inversa entre as variáveis de estudo.

Palavras-chave:

Bullying, funcionalidade familiar.

Recibido: 19 de marzo de 2017 / Aprobado: 05 de mayo de 2017

* Peruana. Docente Principal de la facultad de Trabajo Social de la UNCP. Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Didáctica Universitaria.
eugefabi@hotmail.com

Introducción

Uno de los problemas sociales más importantes que se manifiestan en las instituciones educativas de nivel secundario es el bullying, la continuidad de este problema a lo largo de la escolaridad provoca en las víctimas efectos claramente negativos; como el estrés crónico, disminución de la autoestima, estados de ansiedad que hace difícil su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes. Al respecto Cerezo (2007) define que el bullying es una forma de maltrato normalmente intencionado y perjudicial de un estudiante hacia otro compañero generalmente más débil al que convierte en su víctima habitual, suele ser persistente, puede durar semanas, meses y años (p.47). Por otra parte, Oñate y Piñuel (2005) señalan:

En muchos casos el bullying, no se reporta porque hay dos motivos detrás de ellos; el primero; por parte de las víctimas, es el miedo a los agresores y lo que ellos puede hacerles después de enterarse que han sido acusados. El segundo es por parte de los agresores, y es que ellos al no querer ser castigados no dicen nada. (p.5)

El bullying está presente en todos los centros escolares, en mayor o menor medida, en estudios llevados a cabo en Europa y Estados Unidos ponen de manifiesto que en general el número de víctimas es superior al de agresores. En uno de los estudios más recientes de Olweus (2001a), citado por Ramos (2007), llevado a cabo en Noruega,

se encontró que el 7.4% de los adolescentes en edad escolar, se considera bullying y que el 8% manifiesta haber sido víctima del bullying. En otros países como Austria, Bélgica y España, las cifras parecen ser algo superiores en relación con el número de escolares victimizados. (p.90)

En las investigaciones realizadas en el país por la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (DeVida, 2007), a nivel Nacional se reportaron que el 40% del total de escolares secundarios del Perú, son víctimas de agresiones en las modalidades de ignorados 28%, excluidos 22%, discriminados 21%, físicamente agredidos 24% y sexualmente acosados 10%. Citado por Coicca (2010).

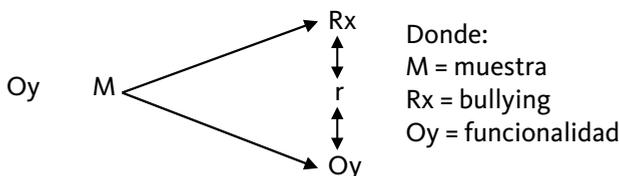
Por otra parte, de acuerdo a la Secretaría Nacional de la Juventud (SENAJU 2011) y el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), referido al bullying en todo el Perú, zona urbana, rural y en Lima Metropolitana, se tiene los siguientes resultados: En todo el Perú, se tiene burla o descalificación entre compañeros en la zona urbana 33.5%, en la zona rural 32.6% y en Lima Metropolitana 41.5%. Violencia física entre alumnos en todo el Perú 25.4%; en la zona urbana 25.7%, en la zona rural 23.5% y en Lima Metropolitana 28.1%. Problemas graves de disciplina entre los alumnos, en todo el Perú 22.1%, en la zona urbana 22.6%; en la zona rural 19.3%.

En cuanto a la funcionalidad familiar, se observa diariamente en los diversos medios de comunicación la existencia de conflictos familiares, desintegración familiar, feminicidio, violencia, comunicación inadecuada, falta de afectividad y cohesión entre sus integrantes, etc. Por consiguiente al vivir en una situación hostil, ambiente inadecuado, los hijos imitan y lo replican los actos de violencia con sus compañeros en las aulas de clase. Esta situación nos ha llamado la atención, por lo que se decidió estudiar el bullying y la funcionalidad familiar en los estudiantes de las instituciones educativas estatales de la ciudad de Huancayo. Por ello se ha planteado. ¿Qué relación existe entre bullying y la funcionalidad familiar de los estudiantes de las instituciones educativas estatales de nivel secundario de la ciudad de Huancayo?, como objetivo fue determinar la relación que existe entre bullying y la funcionalidad familiar

de los estudiantes de las instituciones educativas estatales de nivel secundario de la ciudad de Huancayo y la hipótesis fue: Existe relación inversa y significativa entre bullying y funcionalidad familiar en los estudiantes de las Instituciones educativas estatales de la Ciudad de Huancayo.

Materiales y Métodos

El tipo de investigación fue básico, el Nivel correlacional, el Diseño de investigación fue no experimental transversal, correlacional. El diseño se diagrama de la siguiente manera:



Las Unidades de Análisis, población y Muestra

Las unidades de análisis fueron estudiantes que sufren bullying, la población estuvo conformada por 8808 estudiantes que tienen características comunes pertenecientes a 13 instituciones educativas estatales de nivel secundario de la ciudad de Huancayo (Santa Isabel, Túpac Amaru, 17 de Setiembre, Ramiro Villaverde, Mariscal Castilla, Politécnico Regional del Centro, Nuestra Señora de Cocharcas, María Inmaculada, José Carlos Mariátegui, José Abelardo Quiñones, Virgen de Fátima, Santa María Reyna y Luís Aguilar Romaní)

La muestra fue probabilística aleatorio simple de 2,444 estudiantes, que se obtuvo con el siguiente procedimiento:

$$n = \frac{NZ^2pq}{(N-1)E^2 + Z^2pq} = \frac{8808(2,32635)^2(0,5).(0,5)}{(8808-1)(0,02)^2 + (2,32635)^2(0,5).(0,5)} = 2444$$

Población	N	8808
Puntuación Típica	Z	2.32635
Probabilidad de que ocurra	P	0.5
Probabilidad de que no ocurra	Q	0.5
Margen de error	E	0.02
Muestra	N	2444

Las técnicas de recolección de datos fueron las encuestas y los instrumentos fue el cuestionario – escala para la variable bullying (20 ítems), funcionalidad familiar (36 ítems) y el inventario para las características personales de los agresores y víctimas del bullying (37 ítems)

El cuestionario escala para la variable bullying, se elaboró para conocer sobre el bullying en las instituciones educativas estatales de la ciudad de Huancayo, Asimismo se han formulado 4 ítems por cada dimensión. El instrumento consta de 20 ítems, que se distribuyeron en 5 componentes que son: bullying verbal, físico, psicológico, social y cibernético.

Una vez que fue validado el instrumento, se planificó la aplicación, solicitando la autorización a los directores de las instituciones educativas estatales, quienes luego de un tiempo, autorizaron la aplicación del instrumento, designando a los subdirectores académicos y en algunos casos a los responsables de los psicopedagógicos; con quienes se coordinó para la aplicación respectiva.

El cuestionario-Escala para la variable funcionalidad familiar se basó en las dimensiones de adaptabilidad, participación (comunicación), ganancia (emprenden actividades para su desarrollo personal y familiar) Afectividad (afecto de la familia) recursos (exploran recursos en el tiempo, espacio y dinero) y cohesión (lazos emocionales entre los integrantes de la familia). Además familia funcional se considera cuando los miembros de la familia no cumplen sus funciones y no resuelven sus problemas en forma oportuna. Familia moderada, significa que los miembros de la familia cumplen algunas veces sus funciones y a la vez solo algunas veces resuelven sus problemas y Familia disfuncional significa que los miembros de la familia generalmente no cumplen con sus funciones y no resuelven sus problemas de la familia en forma oportuna.

Por otra parte, Buena funcionalidad familiar significa cuando los resultados obtenidos oscilan de 70 a 100 puntos, Funcionalidad familiar moderada de 30 a 69 puntos y Disfuncionalidad familiar: menos de 29 puntos.

Validez y confiabilidad de los instrumentos: La validez y confiabilidad de estos instrumentos se evaluó en base a los resultados de su aplicación a una muestra piloto de 80 estudiantes de la IE Santa Isabel de la ciudad de Huancayo.

Evaluación de la validez: La validez de los instrumentos de medición se determinó con el coeficiente de correlación corregida de Pearson, definido como:

$$r_{j,x-j} = \frac{r_{jx} S_x - S_j}{\sqrt{S_x^2 + S_j^2 - 2r_{jx} S_x S_j}} \quad \text{Donde:}$$

r_{jx-j} es el coeficiente de correlación corregida o reajustada ítem-total,

r_{ix} es el coeficiente de correlación ítem-total,

S_x es la desviación estándar del puntaje total,

S_j es la desviación estándar del puntaje del **j-ésimo** ítem.

Este coeficiente toma valores entre -1 y 1, y los ítems cuyas correlaciones ítem-total arrojen valores de 0,2 a más son válidos. El instrumento de medición es válido si todos sus ítems son válidos. En los cuadros se ilustran los coeficientes de correlación r de Pearson corregida ítem - total de los instrumentos de medición. Aquí, se ve que todos los ítems de los instrumentos son válidos ($r \geq 0,2$), por lo que la Escala sobre maltrato escolar (bullying), el Cuestionario sobre funcionalidad familiar y el Inventario de las características de los victimarios y víctimas del bullying son válidos.

La confiabilidad se determinó con el coeficiente de consistencia interna alfa de Crombach. Obtenidos con el programa estadístico SPSS de 0,921, 0,912 y 0,954, mayores que 0,6, con los cuales se concluye que éstos instrumentos fueron válidos y confiables. A continuación se presenta la confiabilidad de los instrumentos.

Estadísticos de fiabilidad de la escala sobre maltrato escolar (bullying)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach
,921	45

Estadísticos de fiabilidad del Cuestionario de funcionalidad familiar

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach
,912	36

Estadísticos de fiabilidad del inventario de las características de los victimarios y víctimas del bullying

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach
,954	37

Resultados

Se tiene como resultado que existe relación inversa y significativa entre bullying y funcionalidad familiar en los estudiantes de las instituciones educativas estatales de la Ciudad de Huancayo.

Tabla 1
Relación entre bullying y funcionalidad familiar de los estudiantes
(n = 2444)

Funcionalidad familiar	Bullying						Total	
	No		Violencia		Si		f	%
	F	%	F	%	F	%		
Disfuncional			191	59,0	133	41,0	324	13,3
Moderada	8	1,0	606	77,1	172	21,9	786	32,2
Funcional	193	14,5	1141	85,5			1334	54,6
Total	201	8,2	1938	79,3	305	12,5	2444	100,0

Fuente: Cuestionario escala aplicado a los estudiantes de las I.E.E. de la ciudad de Huancayo en el año 2014.

En la tabla 1, se aprecia que la mayoría de los estudiantes de las instituciones educativas estatales del nivel secundario de la ciudad de Huancayo poseen una familia funcional (54,6%), seguido de moderada (32,2%) y disfuncional (13,3 %). Además se observa en la tabla que se tiene la presencia del bullying en 12,5%. Este resultado muestra que la mayoría de las familias de los estudiantes de las Instituciones Educativas Estatales del nivel secundario conviven en ambientes adecuados, donde tiene buena comunicación, se adaptan a los nuevos cambios, son flexibles en la toma de decisiones para superar sus problemas, se mantienen cohesionados y utilizan todos los recursos orientados a superar sus problemas, motivo por lo que la presencia del bullying es mínimo.

Tabla 2
Relación entre bullying y funcionalidad familiar de los estudiantes, según institución educativa

Institución educative	Nivel de funcionalidad familiar	Nivel de bullying						Total	
		Bajo		Medio		Alto		f	%
		F	%	F	%	f	%		
Santa Isabel (n = 206)	Disfuncional	2	1,0	1	0,5			3	1,5
	Moderado	54	26,2	19	9,2			73	35,4
	Funcional	116	56,3	13	6,3	1	0,5	130	63,1
	Total	172	83,5	33	16,0	1	0,5	206	100,0

	Disfuncional					3	1,5	3	1,5
Túpac Amaru (n = 198)	Moderado	90	45,5	38	19,2			128	64,6
	Funcional	58	29,3	9	4,5			67	33,8
	Total	148	74,7	47	23,7	3	1,5	198	100,0
17 de Setiembre (n = 148)	Moderado	55	37,2	25	16,9	1	0,7	81	54,7
	Funcional	65	43,9	2	1,4			67	45,3
	Total	120	81,1	27	18,2	1	0,7	148	100,0
Ramiro Villaverde (n = 178)	Moderado	55	30,9	12	6,7			67	37,6
	Funcional	105	59,0	6	3,4			111	62,4
	Total	160	89,9	18	10,1			178	100,0
Mariscal Castilla (n = 205)	Moderado	54	26,3	23	11,2	3	1,5	80	39,0
	Funcional	108	52,7	15	7,3	2	1,0	125	61,0
	Total	162	79,0	38	18,5	5	2,4	205	100,0
PR del Centro (n = 204)	Moderado	54	26,5	17	8,3			71	34,8
	Funcional	122	59,8	9	4,4	2	1,0	133	65,2
	Total	176	86,3	26	12,7	2	1,0	204	100,0
Nuestra Señora de Cocharcas (n = 201)	Disfuncional	1	0,5	2	1,0			3	1,5
	Moderado	74	36,8	11	5,5			85	42,3
	Funcional	107	53,2	5	2,5	1	0,5	113	56,2
	Total	182	90,5	18	9,0	1	0,5	201	100,0
María Inmaculada (n = 201)	Moderado	75	37,3	12	6,0	1	0,5	88	43,8
	Funcional	108	53,7	4	2,0	1	0,5	113	56,2
	Total	183	91,0	16	8,0	2	1,0	201	100,0
José Carlos Mariátegui (n = 191)	Disfuncional	2	1,0					2	1,0
	Moderado	47	24,6	23	12,0	1	0,5	71	37,2
	Funcional	109	57,1	8	4,2	1	0,5	118	61,8
	Total	158	82,7	31	16,2	2	1,0	191	100,0
JA Quiñones Gonzales (n = 164)	Moderado	53	32,3	21	12,8			74	45,1
	Funcional	83	50,6	7	4,3			90	54,9
	Total	136	82,9	28	17,1			164	100,0
Virgen de Fátima (n = 183)	Disfuncional	2	1,1					2	1,1
	Moderado	62	33,9	17	9,3	1	0,5	80	43,7
	Funcional	90	49,2	11	6,0			101	55,2
	Total	154	84,2	28	15,3	1	0,5	183	100,0
Santa María Reyna (n = 180)	Moderado	59	32,8	21	11,7			80	44,4
	Funcional	94	52,2	4	2,2	2	1,1	100	55,6
	Total	153	85,0	25	13,9	2	1,1	180	100,0
Luis Aguilar Romaní (n = 185)	Moderado	58	31,4	17	9,2	1	0,5	76	41,1
	Funcional	101	54,6	8	4,3			109	58,9
	Total	159	85,9	25	13,5	1	0,5	185	100,0

Fuente: Cuestionario escala aplicado a los estudiantes de las I.E.E. de la ciudad de Huancayo en el año 2014.

En la tabla 2, de acuerdo a la percepción de los estudiantes se puede observar que el funcionamiento familiar de la mayoría de los estudiantes de las instituciones educativas estatales de nivel secundario de la ciudad de Huancayo es buena, fluctuando entre 54,9% (José Abelardo Quiñones Gonzales) y 65%,2%(Politécnico Regional del Centro) y presentan un nivel bajo

de bullying. Con excepción de la IEE Túpac Amaru (64,6%) y 17 de Setiembre (54,7%) cuya funcionalidad familiar es moderada y un nivel de bullying bajo.

Por otra parte, cabe precisar en relación al nivel de bullying, bajo, está referido a aquellos estudiantes que por lo general no sufren bullying, medio significa que los estudiantes sufren bullying algunas veces. Alto está referido únicamente a aquellos estudiantes que siempre sufren bullying, porque bullying es permanente, intencionada, mientras que violencia no es permanente, es ocasional) que es muy difícil identificar éste problema social que impera en la cultura del silencio, porque los estudiantes víctimas tienen temor de manifestarse de lo que les puede pasar en caso de comunicar y los agresores a su vez no lo manifiestan por temor a ser castigados.

Tabla 3
Relación entre bullying y funcionalidad familiar de los estudiantes, según género

Género	Nivel de funcionalidad familiar	Nivel de bullying						Total	
		Bajo		Medio		Alto		f	%
		F	%	F	%	f	%		
Femenino (n = 1406)	Disfuncional	3	0,2	2	0,1	2	0,1	7	0,5
	Moderado	499	35,6	132	9,4	6	0,4	637	45,5
	Funcional	698	49,9	54	3,9	4	0,3	756	54,0
	Total	1200	85,7	188	13,4	12	0,9	1400	100,0
Masculino (n = 1038)	Disfuncional	4	0,4	1	0,1	1	0,1	6	0,6
	Moderado	291	27,9	124	11,9	2	0,2	417	39,9
	Funcional	568	54,4	47	4,5	6	0,6	621	59,5
	Total	863	82,7	172	16,5	9	0,9	1044	100,0

Fuente: Cuestionario escala aplicado a los estudiantes de las I.E.E. de la ciudad de Huancayo en el año 2014.

En la tabla 3, se observa que la mayoría de los estudiantes del género masculino (54,4%) poseen familias con buena funcionalidad familiar y presentan un nivel bajo de bullying (0,6). Además el 49,9% de los estudiantes del género femenino, tiene familias con funcionalidad buena y nivel de bullying bajo (0,3).

Tabla 4
Relación entre bullying y funcionalidad familiar de los estudiantes, según edad

Edad (años)	Nivel de funcionalidad familiar	Nivel de bullying						Total	
		Bajo		Medio		Alto		f	%
		F	%	F	%	f	%		
< 14 (n = 859)	Disfuncional	3	0,3			2	0,2	5	0,6
	Moderado	258	30,0	93	10,8	4	0,5	355	41,3
	Funcional	454	52,9	40	4,7	5	0,6	499	58,1
	Total	715	83,2	133	15,5	11	1,3	859	100,0
14 a 15 (n = 875)	Disfuncional	2	0,2	2	0,2	1	0,1	5	0,6
	Moderado	318	36,3	85	9,7	1	0,1	404	46,2
	Funcional	428	48,9	34	3,9	4	0,5	466	53,3
	Total	748	85,5	121	13,8	6	0,7	875	100,0

	Disfuncional	2	0,3	1	0,1			3	0,4
> 15	Moderado	214	30,1	78	11,0	3	0,4	295	41,5
(n = 710)	Funcional	384	54,1	27	3,8	1	0,1	412	58,0
	Total	600	84,5	106	14,9	4	0,6	710	100,0

Fuente: Cuestionario escala aplicado a los estudiantes de las I.E.E. de la ciudad de Huancayo en el año 2014.

El nivel de bullying de la mayoría de los estudiantes de todos los grupos etáreos es bajo, oscilando entre 83,2% (< 14 años) y 85,5% (14 a 15 años). Por otra parte, la mayoría de los estudiantes menores de 14 años (52,9%) y mayores de 15 años (54,1%) poseen familias con buena funcionalidad y presentan un nivel bajo de bullying. Además, el 48,9% de los estudiantes de 14 a 15 años tienen familias con funcionalidad buena y nivel de bullying bajo.

Tabla 5
Relación entre bullying y funcionalidad familiar de los estudiantes, según año de estudios

Año de Estudios	Nivel de funcionalidad familiar	Nivel de bullying						Total	
		Bajo		Medio		Alto		f	%
		F	%	F	%	f	%		
Primero (n = 1026)	Disfuncional	3	0,82	0	0,00	0	0,00	3	0,82
	Moderado	101	27,45	33	8,97	3	0,82	137	37,23
	Funcional	201	54,62	24	6,52	3	0,82	228	61,96
	Total	305	82,88	57	15,49	6	1,63	368	100,0
Segundo (n = 824)	Disfuncional	2	0,30	0	0,00	2	0,30	4	0,61
	Moderado	207	31,46	67	10,18	2	0,30	276	41,95
	Funcional	349	53,04	27	4,10	2	0,30	378	57,45
	Total	558	84,80	94	14,29	6	0,91	658	100
Tercero (n = 824)	Disfuncional	0	0,00	2	0,35	1	0,17	3	0,52
	Moderado	214	37,22	61	10,61	0	0,00	275	47,83
	Funcional	276	48,00	18	3,13	3	0,52	297	51,65
	Total	490	85,22	81	14,09	4	0,70	575	100,0
Cuarto (n = 824)	Disfuncional	1	0,40	0	0,00	0	0,00	1	0,40
	Moderado	90	36,14	28	11,24	1	0,40	119	47,79
	Funcional	118	47,39	10	4,02	1	0,40	129	51,81
	Total	209	83,94	38	15,26	2	0,80	249	100,0
Quinto (n = 594)	Disfuncional	1	0,17	1	0,17	0	0,00	2	0,34
	Moderado	179	30,13	67	11,28	2	0,34	248	41,75
	Funcional	321	54,04	22	3,70	1	0,17	344	57,91
	Total	501	84,34	90	15,25	3	0,51	594	100,0

Fuente: Cuestionario escala aplicado a los estudiantes de las I.E.E. de la ciudad de Huancayo en el año 2014.

En la tabla 5, se detecta que la funcionalidad familiar de los estudiantes de las instituciones educativas estatales del nivel secundario de la ciudad de Huancayo, según año de estudios, es buena, fluctuando entre 47,39% a 54,62%, así mismo es moderado porque oscila entre 27,45% a 37,22% y 51,5% y siendo un porcentaje mínimo de disfuncional oscilando de 0,00% a 0,82%. El nivel de bullying de la mayoría de los estudiantes de todos los años de estudio es bajo, osci-

lando entre 0,70% y 1.63%. Resaltando que la mayoría de los estudiantes de todos los años de estudio poseen familias con buena funcionalidad y presentan un nivel bajo de bullying.

Contrastación estadística de la hipótesis:

Existe relación inversa y significativa entre bullying y funcionalidad familiar en los estudiantes de las instituciones educativas estatales del nivel secundario de la ciudad de Huancayo.

La contrastación de esta hipótesis se realiza con la prueba chi cuadrada para la independencia de criterios en muestras grandes entre bullying y funcionalidad familiar de los estudiantes, al 95% de confianza estadística. El procedimiento de prueba de hipótesis se ilustra a continuación.

Hipótesis estadísticas:

H_0 : No existe relación entre bullying y funcionalidad familiar en los estudiantes de las instituciones educativas estatales del nivel secundario de la ciudad de Huancayo.

$$H_{0: \sqrt{xy} = 0}$$

H_1 : Existe relación inversa o negativa significativa entre bullying y funcionalidad familiar de los estudiantes de las instituciones educativas estatales del nivel secundario de la ciudad de Huancayo.

$$H_{a: \sqrt{xy} \neq 0}$$

Estadística de prueba

Dado que la muestra es grande ($n = 2444$, $n > 50$), la estadística de prueba es la función χ^2 de Pearson, con distribución chi cuadrada, definida como:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^F \sum_{j=1}^C \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Esta función tiene distribución chi cuadrada con $GL = (F-1)*(C-1)$ grados de libertad, donde F es el número de filas y C es el número de columnas de la tabla de contingencia de F filas y C columnas que resumen las variables nivel de bullying y nivel de la funcionalidad familiar en los estudiantes. Dado que en la tabla, se ve que $F = 3$ y $C = 3$, la función χ^2 tiene distribución chi cuadrada con 4 grados de libertad. O_{ij} y E_{ij} son las frecuencias observadas y esperadas correspondientes a las categorías i y j de las variables filas y columnas, respectivamente.

Regla de decisión: El valor teórico de la distribución chi cuadrado con 4 grados de libertad para un contraste unilateral superior y 95% de probabilidad es 9,488. Con ello, se rechazará la hipótesis nula H_0 si el valor calculado de la χ^2 de Pearson es mayor que 9,488; en caso contrario, será aceptada H_0 (figura 9). En términos del valor P , se rechaza la hipótesis nula H_0 si el valor P es menor que el nivel de significación de 0,05; en caso contrario, será aceptada H_0 .

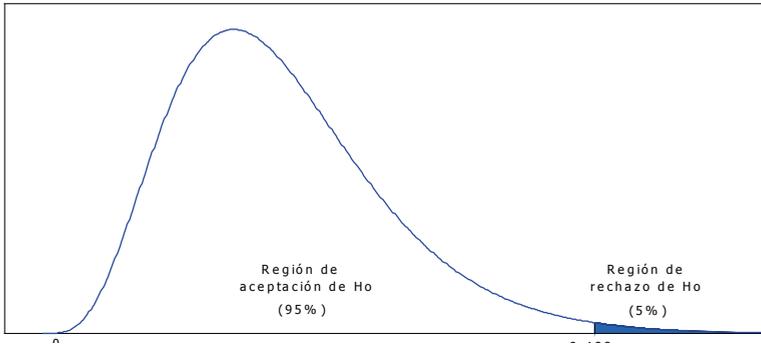


Figura 1. Regiones de aceptación y rechazo de H_0 .

Valores calculados: El programa estadístico Minitab v_16 reporta un valor calculado de la chi cuadrada de Pearson de 597,527 y un valor P de 0.

Filas: Funcionalidad		Columnas: Bullying		
	No	Violencia	Si	Todo
Disfuncional	0	191	133	324
Moderada	8	606	172	786
Funcional	193	1141	0	1334
Todo	201	1938	305	2444

Chi-cuadrada de Pearson = 597,527.
GL = 4. Valor P = 0,000

Figura 1.

Prueba chi cuadrada para la relación entre bullying y funcionalidad familiar

Decisión estadística: Como el valor calculado de la chi cuadrada (597,527) es mayor que 9,488 (se encuentra en la región de rechazo de la hipótesis nula H_0), se rechaza la hipótesis nula H_0 , a favor de la hipótesis de investigación, . Asimismo, el valor P (0) es menor que el nivel de significación habitual de 0,05, con el cual se ratifica la decisión anterior.

Conclusión: A 95% de confianza estadística, se acepta que existe relación inversa o negativa significativa entre bullying y funcionalidad familiar en los estudiantes de las instituciones educativas estatales del nivel secundario de la ciudad de Huancayo, es decir que los resultados muestran que existe mayor funcionalidad familiar y menor bullying. Con estos resultados se acepta la hipótesis de investigación.

Discusión de los resultados

Existe relación inversa o negativa significativamente entre bullying escolar y funcionalidad familiar de los estudiantes de las instituciones educativas estatales de nivel secundario de la ciudad de Huancayo, es decir a mayor funcionalidad familiar menor bullying. Estos resultados se sustentan en Herrera (1997) cuando dice "que una familia con un funcionamiento adecuado o familia funcional, puede promover el desarrollo integral de sus miembros y lograr el man-

tenimiento de estados de salud favoreciendo en éstas, así como también que una familia disfuncional o con un funcionamiento inadecuado debe ser considerada como factor de riesgo al propiciar la aparición de síntomas y/o dificultades en sus miembros” (p.1).

Por otra parte, se sustenta en Corsi (2003) cuando manifiesta que “el ambiente familiar que propicia la comunicación, el afecto, la motivación, el manejo de la autoridad, una valoración del estudio permitirá un mejor desempeño escolar. Por el contrario, un ambiente de disputas, reclamos, recriminaciones y devaluaciones del estudio limitará el espacio y la calidad de las actividades escolares” (p.10).

Además, se sustenta en Casas y Cols (2004); Gracia y Musitu (2000); Lila y Buelga (2003) y otros, citados por Ramos (2007) cuando manifiestan que,

el clima familiar positivo caracterizado por la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad entre ellos y la comunicación familiar abierta y empática favorece el ajuste conductual y psicológico de los hijos; mientras que por el contrario el clima familiar negativo en un contexto donde no exista ninguno de los componentes mencionados, constituye uno de los factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes. (p.31)

En éste sentido en el trabajo de Navarro, Musitu y Herrero (2007) citado por Ramos (2007) se confirma el hecho de que,

la desorganización familiar (problemas de comunicación, vínculo emocional y capacidad de adaptación) tiene repercusiones muy significativas en el ajuste (delincuencia, violencia, victimización y sintomatología depresiva) en los hijos e hijas adolescentes. (p.31)

Asimismo, se sustenta en Hernández, Cargill y Gutiérrez (2011), cuando manifiestan “la disfunción familiar es un factor que condiciona la aparición de problemas socioculturales y de salud del adolescente, como fármaco-dependencia, embarazo, enfermedades de transmisión sexual, deserción escolar, depresión, suicidio” (p.4). Los mismos autores señalan que,

el entorno familiar del joven estudiante es de mucha importancia si se fragmenta la familia al menos provoca una precariedad en los vínculos intrafamiliares; como resultado surgen familias disfuncionales, cuyos integrantes no sólo viven en trastocamiento de valores, sino tienen dificultad de asumir la autocrítica. (p.4)

Por otra parte, se sustenta en la teoría del aprendizaje social de Bandura (1973), basado en el modelo de parentalidad coercitiva de Paterson (Paterson, De Barishe y Ramsey, 1989, cit. por Smith, P., 2006 en Serrano 2006) citado por Cabrera (2011) quien precisa que,

los padres modelan e inconscientemente refuerzan los comportamientos agresivos de sus hijos cuando responden sin coherencia a sus demandas, cuando se niegan inicialmente a aceptarles, pero lo hacen finalmente por exasperación ante la insistencia de sus hijos; así se crea un ciclo coercitivo de parentalidad. (p.139)

Las investigaciones han demostrado esta teoría y los estudios disponibles concluyen como lo citado por Cabrera (2011) que “los predictores más importantes de la agresividad infantil son; sufrir castigos físico severo, tener falta de cariño y ser educado con prácticas disciplinares poco coherentes”, (p. 118). Es decir que el comportamiento de los estudiantes en los cole-

gios es aprendido en la dinámica familiar, en el entorno familiar y que se va acentuando ante la falta de una comunicación adecuada, reglas claras, falta de afectividad, falta de autoridad de los padres o en su defecto ante la violencia severa dentro del hogar, los estudiantes repiten estas experiencias negativas con sus compañeros en las aulas de clase.

Además, el resultado de nuestra investigación se sustenta en Araujo (2011) cuando sostiene que,

el entorno familiar del joven estudiante es de mucha importancia si se fragmenta la familia al menos provoca una precariedad en los vínculos intrafamiliares; como resultado surgen familias disfuncionales, cuyos integrantes no sólo viven en traslocamiento de valores, sino tienen dificultad de asumir la autocrítica. (p.4)

El mismo autor sostiene que,

se ha encontrado que el proceder de familias disfuncionales y haber recibido agresiones en su propia familia, haber estado expuesto a permisivismo y autoritarismo y/o a normas caóticas y a estados emocionales inadecuadas predispone el bullying. (p.4)

Por otra parte, se sustenta en Friedman, Chávez, Espinoza, Gómez y Ruvalcaba (2000), citado por Ramírez (2004), “cuando señalan que los resultados obtenidos mostraron que a mayor funcionalidad familiar menores problemas de conducta y mayor autoestima en los adolescentes” (p.2). Asimismo, se sustenta en Martínez (1994), Guevara y Durand (1999), Galindo (1999), Rosas (1999), citados por Ramírez (2004), cuando señalan “que las familias con mayor funcionalidad familiar, tienen hijos adolescentes con menos problemas de salud, conducta y mayor rendimiento escolar” (p.2).

Además, se sustenta en Quispe (2010) cuando dice que,

los niños que tienen una relación afectuosa y cálida con sus padres suelen mostrar un mejor ajuste o desarrollo psicosocial incluyendo confianza en sí misma, competencia conductual y académica, autoestima y bienestar psicológico, menos síntomas depresivos y menos agresividad. Además, cuando el afecto impregna las relaciones parentofiliales, es más probable que los hijos se muestren receptivos a los intentos socializadoras de sus padres. En cambio, la falta de cohesión familiar, la carencia de amor e importancia comunicativa en la relación padre – hijo, aparecen fuertemente relacionadas en la agresividad del niño en la institución educativa y también tiene mucha relación con las consecuencias de una familia disfuncional en su desarrollo por la falta de afecto. (p.11)

Conclusión

Existe relación inversa o negativa significativa entre bullying y funcionalidad familiar, es decir los niveles de bullying en los estudiantes de las instituciones educativas estatales de nivel secundaria de la ciudad de Huancayo es bajo, cuando los estudiantes presentan buena funcionalidad familiar, mostrando así una relación inversa entre éstas variables, es decir a mayor funcionalidad familiar menor bullying y en una disfuncionalidad familiar hay mayor presencia del bullying.

Referencias bibliográficas y electrónicas

- Araujo, Y. (2011). *Funcionalidad familiar y acoso escolar o Bullying en adolescentes del distrito de El Alto Piura, Perú*, Cartas al editor, pp.165-167.
- Cabrera, D. (2011). Estudio de la correlación múltiple entre bullying, funcionalidad familiar y bajo rendimiento escolar cognitivo en las asignaturas de lenguaje y matemáticas. Universidad Central del Ecuador, Quito.
- Cerezo, F. (2007). *La violencia en las aulas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ccoicca, T. (2010). Bullying y funcionalidad familiar en una Institución Educativa del Distrito de Comas, Tesis, Lima – Perú.
- Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (DEVIDA) (2007). *Estudio Nacional: Prevención y consumo de drogas en estudiantes secundarios*. Recuperado de: http://devida.gob/Documentación/documentosdisponibles/II_Estudio_Regional_Escolares-Sec_2007.pdf
- Corsi, J. (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico: Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. Buenos Aires: Paidós.
- González, F., Gimeno, A., Meléndez, J., y Córdoba, A. (2012). La percepción de la funcionalidad familiar. Confirmación de su estructura bifactorial *Escritos de Psicología - Psychological Writings* 5 (1): pp. 34-39.
- Herrera, P. (1997). *La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud*.
- Hernández, L., Cargill, N y Gutierrez, G. (2011). Funcionalidad Familiar y conductas de riesgo en estudiantes de nivel medio superior Jonuta, salud en Tabasco, *Secretaria de Salud del Estado de Tabasco, Villahermosa, México*, 18 (1): 4-24.
- Jiménez A. (2007). El maltrato entre escolares (bullying) en el primer ciclo de educación secundaria, obligatoria, valoración de una intervención a través de medios audiovisuales. España, Tesis doctoral en la Universidad de Huelva
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005) Informe Cisneros VII: Violencia y Acoso Escolar en Alumnos de Primaria, ESO y Bachiller (Informe Preliminar). Madrid, España, Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Ramos, M. (2007). *Violencia escolar: Un análisis exploratorio*, Universidad Pablo de Olavide, Programa de Doctorado Desigualdades e Intervención Social. Sevilla, España.
- Ramírez M.,(2004) Funcionalidad Familiar en Adolescentes de Preparatoria, Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Enfermería, México, Tesis de Maestría.
- Quispe, V. (2010) Violencia Familiar y Agresividad en Niños de Segundo grado de Educación en la Institución Educativa Abraham Valdelomar UGEL 06 del distrito de Santa Anita, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta.
- SENAJU (2011) Secretaría Nacional de la Juventud, 1º ENAJUV *Encuesta Nacional de la Juventud, resultados finales* – FIODM (Lima, Perú).

El Pensamiento visual: una propuesta didáctica para pensar y crear

Likaykap umachakuykaa: Huk yachachip chulaynin umachkunapa mushululaypa

Nicole Púñez Lazo

Resumen

Históricamente el hombre ha registrado sus vivencias en cuevas, objetos hasta llegar a conocer simbologías que otorgaban un significado, la escritura, en diferentes artefactos y monumentos que la arqueología los ha recogido para sus investigaciones. Ello demuestra que, la comunicación visual tuvo un impacto para que convencionalmente las personas puedan aceptarlo.

Durante nuestros primeros años lo que va quedando en nuestro cerebro es una imagen mental sobre lo que vamos aprendiendo.

El presente artículo está basado en experiencias en el aula mediante talleres sobre pensamiento visual y todo un estudio profundo de cómo desarrollar el pensamiento creativo y crítico en base a la técnica de la facilitación gráfica (facilitación visual) y la documentación gráfica.

Hoy en día, investigaciones señalan que el hombre antes de comunicarse piensa en imágenes más que en palabras y las reciben igualmente en imágenes mentales, pues una de las formas de comunicación es el pensamiento visual que de una manera libre, didáctica, divertida y desafiante permite activar las células neuronales y produce en el sistema límbico y en la zona pre y frontal del cerebro la expresión de la razón y las emociones sobre lo que observa, opina, piensa, lee, escribe, jerarquiza, inventa, escucha activamente, imagina y comunica.

Palabras clave

Pensamiento visual, facilitación gráfica, documentación gráfica, pensamiento crítico, creativo, escucha activa.

Shuukukuna limana:

Likayp umachakuynin, likayp yanapaanin, likanap tawakuna, allichap umachakuy, mushuplulay, allip uyali

Recibido: 19 de marzo de 2017 / Aprobado: 05 de mayo de 2017

* Peruana. Facilitadora gráfica, historietista e investigadora independiente en temas pedagógicos y del Pensamiento Visual. Magister en Docencia Universitaria e Investigación. Correo: nicky21p@yahoo.es

Visual Thinking: a didactic proposal to think and create

Abstract

Historically man has recorded his experiences in caves, objects until he came to know symbolizes that gave a meaning, writing, in different artifacts and monuments that archeology has collected for his research. This shows that visual communication had an impact so that conventionally people can accept it.

During our first years what is left in our brain is a mental image about what we are learning.

This article is based on experiences in the classroom through workshops on visual thinking and a deep study of how to develop creative and critical thinking based on the technique of graphic facilitation (visual facilitation) and graphic.

Today, research indicates that the man before communicating thinks of images rather than words and receives them equally in mental images, since one of the forms of communication is the visual thought that in a free, didactic, fun and challenging way allows Activate the neuronal cells and produce in the limbic system and in the pre and frontal zone of the brain the expression of reason and emotions on what observes, thinks, reads, writes, hierarchizes, invents, actively listens, imagines and communicates .

Keywords

Visual thinking, graphic facilitation, graphic documentation, critical thinking, creative, active listening.

O Pensamento visual: uma proposta didática para pensar e criar

Resumo

Historicamente o homem registrou suas vivências em cavernas e objetos até chegar a conhecer simbologias que otorgavam um significado, a escritura, em diferentes artefatos e monumentos que a arqueologia recolheu para suas investigações. Isso demonstra que a comunicação visual teve um impacto para que, convencionalmente, as pessoas pudessem aceita-las.

Durante nossos primeiros anos, o que fica em nosso cérebro é uma imagem mental sobre o que vamos aprendendo.

O presente artigo está baseado em experiências em aulas, mediante oficinas sobre o pensamento visual e todo um estudo profundo de como desenvolver o pensamento criativo e crítico, em base a técnica da facilitação gráfica e documentação gráfica.

Hoje em dia, investigações sinalizam que o homem antes de comunicar-se, pensa em imagens mais que palavras e as recebem, igualmente, em imagens mentais, pois uma das formas de comunicação é o pensamento visual, que de uma maneira livre, didática, divertida e desafiadora, permite ativar os neurônios e produz, no sistema límbico e na zona pré-frontal do cérebro, a expressão da razão e as emoções sobre o que observa, opina, pensa, lê, escreve, hierarquiza, inventa, escuta ativamente, imagina e comunica.

Palavras-chave:

pensamento visual, facilitação gráfica, documentação, criatividade, escuta ativa.

Introducción

“Si el arte es una explicación ¿Dónde está lo visual?”

Leonora Carrington

El presente artículo está basado en la experiencia propia en el aula durante los años 2015 y 2016 en el Colegio de Alto Rendimiento de Junín, talleres sobre Facilitación Gráfica para docentes y estudiantes de Educación Básica que fueron dirigidos por quien escribe; así como la investigación bibliográfica en los precursores de la facilitación gráfica como Doam Roam, David Sibett, entre otros y entrevistas a especialistas sobre el tema que permitieron la recolección de datos, a fin se pueda enriquecer y sustentar una propuesta con elementos propios del pensamiento visual, como es la facilitación y documentación gráfica a favor de la educación.

Teniendo en consideración que expresar nuestras ideas obedecen más a procesos comunicativos visuales, tal como menciona Zalman (citado por García) “pensamos más en imágenes que en palabras” y en la vida cotidiana, estamos más familiarizados por efectos visuales que verbales o en algunos casos mixtos. Vivimos en un sistema donde la imagen y el texto de manera metafórica y simplificada comunican pensamientos, expresan sentimientos o emociones, representación de acciones, entre otros y que utilizados de manera creativa se pueden aplicar al campo educativo.

El pensamiento visual como tal es aplicable para varios campos del saber humano; fomenta la creatividad, criticidad e imaginación muy prometedor para la comprensión de muchos conceptos; garantiza los aprendizajes de manera amena, dinámica y didáctica permitirá encontrar en el lector una propuesta - alternativa a otras formas de trabajo en el aula, donde la originalidad en el trabajo tanto del docente y estudiante se pongan en marcha y cuyos presupuestos teóricos y neuroeducativos dan consistencia a la propuesta del pensamiento visual. En el Perú, esta herramienta de trabajo se están aplicando de poco a poco.

Hacia la exploración del pensamiento visual

Según Arheim (1969) “en los jardines de infancia, es cierto, nuestros niños aprenden viendo y manipulando formas hermosas e inventan las suyas propias en el papel o arcilla pensando a través de la percepción. Pero, ya en el primer grado de la escuela primaria los sentidos comienzan a perder status educacional. Cada vez más, las artes se consideran un adiestramiento en artesanías agradables, un entretenimiento y una distensión mental” (p.16).

De acuerdo al autor, es en la educación infantil donde al infante se le acondiciona un espacio de creatividad donde el arte es una de las primeras materias al cual la conocen y es para ellos un motivo de imaginación infinita, de curiosidad inventiva que posibilitará con el tiempo el desarrollo de sistemas de pensamiento crítico y creativo.

Sin embargo, al pasar hacia otros niveles educativos el arte, específicamente artes visuales, es desplazada por áreas académicas que son “más importantes” y la vida del niño cambia estrepitosamente hacia el desarrollo de competencias, competencias que son más cognitivas pertenecientes a un hemisferio cerebral matemático y lingüístico y que olvidan que el proceso neural necesita de cada uno de los elementos que se encuentran en los dos lados del hemisferio cerebral, del cual es preciso conllevarlas y no trabajarlas por separado.

Esta experiencia de desplazamiento en la que se ven envueltos los niños y niñas con respecto a las artes visuales como formas de evidenciar creatividad son disminuidas hasta que poco a poco se van perdiendo a través del tiempo y ante la pregunta ¿Podrías resumir todo ello en un dibujo?, muchas veces las respuestas son: pero no sé dibujar, nunca me salió bien, no...no tengo imaginación, no me dejaron avanzar con mi hobby, desde niño me enseñaron que hay materias que pesan más en la vida que un dibujo, “el dibujo no da plata”, entre otros.

Incluso hasta en la obra *El principito*, Antoine de Saint -Exupéry en una escena, narra sobre el aviador que al conversar con el Principito, este le pide que dibuje pero que al intento del joven su dibujo no satisface hasta que pudo dibujar una caja y el principito pudo imaginar otras cosas tal como una oveja dentro de este objeto. Esta escena muestra, cómo hasta la literatura advierte cómo los niños gozando de su creatividad mediante los dibujos lo van perdiendo a través del tiempo.

Ello no está lejos a nuestra realidad; por ejemplo, existen padres de familia que optan para sus hijos instituciones educativas privadas pre universitarias de nivel primaria y secundaria que en un futuro mayor puedan acceder a las universidades, donde el factor academicista prima ante habilidades que tienen que ver con la socialización, creatividad, valores humanos, morales, aspectos ontológicos, epistémicos y filosóficos.

Es decir, en un mundo pragmático se eligen instituciones que ya desde la educación inicial aplauden ciertas áreas académicas priorizantes, perdiendo el niño y niña poco a poco habilidades ligadas a la imaginación, creatividad y funciones cognitivas de orden superior que están ligadas al pensamiento visual.

¿Qué entendemos por pensamiento visual?

El pensamiento visual, denominado también visual Thinking, fue acuñado por primera vez por Rudolf Arnheim por el año de 1969, donde publica su libro *El pensamiento visual* del cual abarca estudios sobre la percepción, la vista, inteligencia, las imágenes, representaciones y símbolos que tienen que ver con el arte y educación. El pensamiento visual como un tipo de pensamiento metafórico e inconsciente, la unión de percepción y concepción que necesita la habilidad de ver formas visuales como imágenes (dibujos, símbolos, signos etc.).

A través de los años, David Sibbet uno de los representantes del tema y arquitecto de profesión conjuntamente a un equipo del cual lidera, se pregunta en cómo hacer que las palabras cobren otro sentido y va ideando representaciones en dibujos y la mayoría de textos, es allí donde surge la idea operativa del pensamiento visual en lo que conoceremos más adelante como facilitación gráfica.

Por su parte, Dan Roam en una ponencia que iba a dar recurrió a una estrategia que había hecho como ejercicio casual en una conversación con su amigo en un restaurant, la de un sistema de planteamientos en imagen y texto en una servilleta, lo que le permitió tener éxito en su ponencia gracias a que hubo otro camino no convencional lo que acaparó miradas y atención del público vinculación que realiza es hacia el campo de los negocios.

Es así que dos grandes personalidades y varios de sus discípulos hicieron un efecto multiplicativo en todo el mundo; sobre todo en América podemos encontrar a personalidades como David Sibbet, Dan Roam, Brandy Agerbeck, Irene Kerner, Zulma Patarroyo, Marcelo Álvarez,

Patricia Molla, el grupo Ágiles y demás facilitadores; en España a Ramón Besonías, Garbiñé, Rocío Copete, Mercedes Corretge, entre otros que hacen evidente el pensamiento visual mediante la técnica denominada Facilitación Gráfica.

Para Roam (2009) el pensamiento visual significa aprovechar la capacidad de ver-tanto con los ojos como el ojo de la mente-para poder descubrir ideas que de otro modo serían invisibles, desarrollarlas rápida e intuitivamente y luego compartirlas con otras personas de una manera que ellas pueden “captar de manera simple”.

Mientras que para Patricia Molla (2016) el pensamiento visual es la capacidad de capturar información, ideas y procesos y expresarlas visualmente con alto impacto; ayuda a crear en todos un sentido de totalidad, la información viaja a otros lugares y personas, crea “estrategia de forma inclusiva”, y no exclusiva, motiva a “contar una historia” y dar mejores Ideas, todos pueden seguir el proceso durante y después.

Ante ello, Álvarez (2016) desde su página de internet hace un distingo entre Pensamiento visual y facilitación gráfica. La primera refiere todo un sistema de ideas y propuestas que ocurre dentro de nuestro cerebro. La segunda, para ser más visible el pensamiento visual, requiere de un camino más operativo como la facilitación gráfica, documentación gráfica, cómics, caricaturas, viñetas, entre otros. Añade Álvarez; la Facilitación Gráfica es un estilo de facilitación de grupos basado en escuchar el lenguaje hablado de ideas y conversaciones y su traducción a representación visual para apoyar la comunicación en grupos. Es el arte de escuchar, sintetizar, ilustrar, dibujar y comunicar a grupos de modo creativo y efectivo a través de rotafolios, hojas grandes de papel, plantillas gráficas, murales, tablets y otros medios visuales. También implica la documentación de los procesos de grupo a través del tiempo y proporcionar maneras para que la gente recuerde visualmente sus compromisos y realizar un seguimiento de su progreso a través de una serie de reuniones.

Por su parte, Brandy Agerbeck (citada en el blog “dibújamelas” lideradas por Garbiñé y Besonías) comenta en su libro *The Graphic Facilitators Guide*, tres grandes poderes universales de la facilitación gráfica: ¡Te sientes escuchado!, ¡La comprensión es compartida!, ¡Puedes ver y tocar!.

Mientras que Zulma Patarroyo, en una entrevista encontrada en internet, comenta que las herramientas visuales, como la facilitación gráfica, se están utilizando cada vez más en las empresas de América Latina, generalmente multinacionales donde se conoce del tema. Pero no sólo ha corrido la voz de este pensamiento visual entre los ejecutivos, sino también entre profesionales de diferentes ámbitos que ven en este proceso, donde se plasma una idea en un dibujo, la oportunidad de combinar diferentes tipos de habilidades.

Entre tanto, Irene Kerner en una entrevista publicada en internet, menciona “la facilitación y documentación gráfica nos permiten facilitar la comunicación, promover la participación y favorecer la escucha activa a través del uso de gráficos, textos e imágenes. Se utiliza en reuniones de trabajo, equipos, procesos, eventos o clases para que sean más efectivas y desarrollen todo su potencial”; nos conecta con nuestros sentidos y emociones.

Por ende, permite generar espacios de co-creación. Es todo un sistema y/o técnica de presentación sobre algún tema en especial de manera ágil y amena como producto de la rapidez y simplicidad con la que se dibujan; es una forma estratégica que nos ayuda a comprender situaciones complejas captando la esencia del mensaje, de transformar temas diversos mediante diagramas y dibujos de manera creativa e innovativa.

Su impacto radica no sólo en la presentación de una comunicación visual, sino de trabajar de manera colaborativa dentro de contextos que requieren la escucha activa, las relaciones de trabajo y la toma de decisiones así el trabajo colaborativo afianzando el rol que todo agente de cambio se propone.

Por otro lado, el Graphic Recording o documentación gráfica es la técnica utilizada en tiempo real cuando alguien expone y otro va plasmando la información; con estas técnicas se desarrolla la empatía y escucha activa para registrar gráficamente una conferencia en directo, ello permite que en el cerebro del estudiante o persona pueda generar desafíos a nivel mental, desarrollar la empatía, la escucha activa de manera sistemática, pensando y creando a la vez y representando mejor situaciones complejas, de afectividad o criticidad, en el aula permite hacer uso de diferentes maneras y desarrollar y afinar habilidades pues no se necesita ser un experto, dado que esta técnica más conocida en el campo de la gestión de empresas muy bien puede ser aplicado en el campo educativo con grandes resultados significativos; es para el docente una herramienta para generar una clase más dinámica y enfatizar los sistemas representacionales del cerebro, pues los estudios neurocientíficos revelan que todo cerebro es una representación individual, aprovecharlo en los aprendizajes y detectar problemas de aprendizaje, así como potenciar la organización de los esquemas mentales resulta muy importante para generar grandes aprendizajes.

¿Qué otras formas de trabajo son parte del pensamiento visual?

Además de la forma de trabajo como son la facilitación gráfica y al graphic recording; uno de los grandes precursores son los cómics, considerada el noveno arte, por el cual sus elementos como los globos, personajes, secuencia, perspectiva en el dibujo, onomatopeyas, el texto y lo más importante: las metáforas visuales, han sido de gran ayuda, pues toda esta experiencia permite que la facilitación gráfica pueda dotarse de componentes para comunicar visualmente tanto lo que existe en nuestro mundo interno como el externo.

Además, otro aspecto a considerar es la contribución de los mapas mentales propuesta por Tony Buzán, cuya técnica para presentar la información de manera organizada, sintetizada y reforzada por imágenes resulta de vital importancia, pues ya desde el punto de vista neuroeducativo, tener un mapa mental como producto de una experiencia así en identificar cómo se encuentra toda esa información en nuestro cerebro, si existen o no ideas desordenadas y cómo podemos orientar a nuestros estudiantes en adelante.

También, los mapas mentales sirven como plantillas; es decir un formato antes de dibujar, muchas veces la idea central es acompañada de ramificaciones tal como es la forma de una neurona y que en cada rama van ideas sintetizadas acompañadas de dibujos o donde los dibujos de por sí hablan por sí misma. Existen plantillas ya diseñadas como lo son "Plantillas Grove" elaboradas por el equipo que lidera Sibbet, pero al final uno mismo podría crear su propia plantilla; tipo la forma de columnas de un periódico, en forma horizontal, de un camino, en zigzag, entre otros.

Siguiendo con las formas en la que se presenta el Pensamiento Visual, tenemos a Story Telling y Story board; el primero, muy utilizado en el campo del marketing y afines, es el relato de historias que sirven para motivar a las personas, el segundo es similar a los cómics o historietas, pero se diferencia porque son viñetas cortas que incluyen un inicio, desarrollo y final de manera breve.

La Toma de notas (*Sketch Notes*) refiere a la estrategia o técnica personal de estudio de cada uno al tomar apuntes mediante notas visuales, captar conceptos o representar situaciones o ideas mediante los dibujos, simbologías, metáforas visualizadas con textos breves.

Por último, tenemos a las cartas o tarjetas similar al diccionario visual, que de manera creativa pueden ser utilizadas para desarrollar habilidades cognitivas, emocionales, acción tutorial en el aula, alfabetización de algún idioma, como lo son en experiencias en talleres de alfabetización del castellano, como el inglés.

Utilizar la variedad en la que se presenta el pensamiento visual es aplicarlo según al propósito que uno le asigna, a la naturaleza del trabajo de una asignatura o área educativa; aprovecharla de manera creativa es un gran recurso para el campo del aprendizaje, ofreciendo posibilidades de potenciar nuestras habilidades de pensamiento crítico y creativo.

El mecanismo de la visión

El acto visual corresponde a la actividad cerebral, donde el mundo externo se hace presente mediante las sensaciones, para nuestro caso mediante el umbral y la iluminación más el contacto de mecanismos únicos conocidos como visión.

Gil y Segado (2011) mencionan que “el proceso de la visión puede apreciarse en dos niveles: primero el fenómeno físico de la visión que tiene lugar en el ojo; el segundo que es transporte de la información recogida por el ojo y su interpretación, del que se ocupa el sistema nervioso central”; es decir la participación del cerebro.

Para ambos autores, el ojo o globo ocular, es un órgano un tanto esférico veinticinco milímetros de diámetro, el campo visual de ambos ojos cubre 208° en sentido horizontal y 120° en vertical. Es mayor en horizontal porque se solapan parcialmente los campos de ambos ojos. De esta manera, el ojo actúa tal como si actuaría una cámara oscura, proyectando la imagen gracias al sistema óptico. Son de las membrana concéntricas que conforman el ojo, la más exterior que cumple el rol de soporte al resto de la estructuras, es la esclerótica, que formadas por tejidos fibrosos y resistentes de color blanco recubre el globo ocular, dejando dos aberturas: una anterior, ocupada por la córnea, y otra posterior, para la salida del nervio óptico como responsable del riego sanguíneo y permite el paso de la luz al interior del ojo.

Así mismo, para Gil y Segado (2011), la retina es la más interior de las membranas oculares, la forman las terminaciones ópticas y en ello existe una depresión llamada fovea, de unos dos milímetros de diámetro. En la retina se encuentra diez capas, sobre todo en una de ellas contiene a las células neuronales como los conos y bastones, cuya importancia radica en el fenómeno de la visión. Por ejemplo, existen 125 millones de bastones y unos siete millones de conos. Los bastones se dan con mayor concentración en las inmediaciones de la fovea los conos se encuentran principalmente en la fovea (región central de la retina, que tiene una gran cantidad de conos y que gracias a ello la imagen del mundo exterior es percibida con mucho más detalle) En la otra capa, las células bipolares, neuronas que establecen la conexión entre las células fotosensibles y las capas situadas más al interior al ojo. Los axones cortos se conectan con los fotorreceptores y los largos descienden a la siguiente capa. La capa que contiene las células ganglionares, neuronas cuyas ramificaciones nerviosas conforman el nervio óptico, se encarga de transmitir los impulsos nerviosos al cerebro es la luz que ha de atravesar las capas de células ganglionares y bipolares.

Por su parte, Braidot (2012) añade que, la información sensorial que, a modo de estímulo penetra a través de los sentidos, viaja a través del sistema nervioso en forma de señales eléctricas que el cerebro se ocupa de traducir para otorgarle significado a la realidad que percibimos. Son estas señales que seguirán distintas rutas (vías nerviosas) para luego ser registradas; es precisamente esos camino por el cual recorre los centros nerviosos, las que hace diferente a una señal visual, olfativa, gustativa o táctil; una vez que los datos captados por los órganos sensoriales que actúan como primeros receptores (ojo, nariz, oído, piel) son enviados al sistema nervioso central, a la corteza cerebral, donde se origina la primera evaluación, de ahí que a la persona le agrade o desagrade el estímulo externo.

A ello, le acompaña procesos de interacción y evaluación continua, en esa circunstancia el sistema límbico (ligado a la emotividad) y la memoria intervendrán para hacer una valoración afectiva y del recuerdo, básicos para más adelante hablar de aprendizaje.

Siguiendo en la línea de Braidot (2012), advierte que no toda información procedente del entorno nos interesa y, más aún los datos son tantos que es imposible procesarlos en su totalidad. Añade este autor, que en el año del 2006, un grupo de investigadores del Salk Institute for Biological Studies demostró que en las interfaces, mediante las neuronas se conectan entre sí, actuando como filtros seleccionando aquellas las señales que recibe, eliminando aquello que no es necesario y enfatizando los datos relevantes. Sin embargo, el autor menciona que en la Universidad de Oregon, liderados por Edward Vogel en una de las investigaciones sobre percepción visual, los investigadores comprobaron que la captación de la memoria visual es bastante limitada. La conclusión a la que se arribó fue, cuanto menos objeto irrelevante se tenga en cuenta, mayor será la capacidad para recordar lo verdaderamente importante. Dichos investigadores grabaron y analizaron la actividad cerebral de los participantes, midiendo la variación de la activación en cada hemisferio según el número de estímulos que cada participante percibía en un momento determinado, comprobándose que aquellos que registraban más variaciones eran los que tenían mayor dispersión; por lo tanto les costaba más memorizarse.

De ello, se podría tener en cuenta que ante los estímulos externos captamos y almacenamos aquello que es significativo, agradable e importante.

Asimismo, Nieto (2011) hace mención a un experimento realizado por investigadores del Hospital Infantil de Boston han demostrado por primera vez que el cerebro puede reconocer objetos muy rápidamente bajo una variedad de condiciones el procesamiento visual rápido podría tener una ventaja evolutiva en situaciones críticas, como el encontrarse con un depredador. Colocaron los electrodos en los cerebros de 11 adolescentes y adultos jóvenes con epilepsia en las áreas donde se creía que tenían origen los ataques. Después se les presentaron una serie de imágenes de cinco categorías diferentes (animales, sillas, rostros humanos, frutas vehículos). Las grabaciones demostraron que ciertas áreas de sus cortezas visuales reconocían selectivamente categorías de objetos.

Cabe resaltar que existen otros estímulos en las que tanto el procesamiento sensorial, como su interpretación están influidos por aspectos culturales, sociales, ideológicos, políticos, entre otros.

Por último, ya se había mencionado que cada célula fotorreceptora, bastón o cono tiene una terminación nerviosa y que hacen sinapsis situadas en las capas inferiores de la retina, pues bien, Gil y Segado (2011) añaden que el conjunto de fibras nerviosas que parten del ojo al cerebro conforman el nervio óptico, convergen en el interior del cráneo en lo que se denomina quiasma óp-

tico. Las fibras se cruzan para conectarse con el hemisferio opuesto del cerebro, entre hemisferio izquierdo y viceversa; una vez que haya pasado el quiasma, las fibras nerviosas que provienen de cada ojo se concentran en los cuerpos geniculados, que son dos (uno para cada hemisferio) y están situados en el lóbulo temporal. De allí se ramifican y dirigen a los lóbulos occipitales del cerebro, en cuya corteza se encuentran localizadas las estructuras destinadas a la interpretación de los impulsos llegados de los ojos. En ambos hemisferios, la estructura de la corteza es muy similar, distinguiéndose varias zonas corticales que se encargan de la interpretación de una parte de la información. Así, se interpretan el color, la forma, el movimiento, la profundidad o la orientación en zonas de la corteza más o menos delimitadas. Estas informaciones serán luego interpretadas por el cerebro a nivel cognitivo, desarrollando el proceso de percepción.

Por lo tanto, entender la fisiología y mecanismo de la visión resulta de gran importancia ya que permite comprender por qué en ciertos casos nuestros estudiantes tienen dificultades en evocar nuevos temas; por qué algunos son más rápidos en interpretar el mensaje y otros no, por qué no toda información es captada en su totalidad o por qué algunos el foco de atención son para ideas secundarias abriendo paso a la ralentización de su aprendizaje; de allí, conocer nuevas herramientas de trabajo en el aula permitirá al docente contar con un repertorio de estrategias y técnicas pertinentes para cada caso de situación de enseñanza y de aprendizaje al cual deberá usar sabiamente en la toma de decisiones.

¿Cómo aprende nuestro cerebro?

Llegamos a aprender gracias a las conexiones sinápticas entre neurona y neuronas específicas para la transferencia de información mediante las señales electroquímicas.

Según Caicedo (2012) existen cambios cuando hay aprendizaje que incluye:

- La formación de nuevas sinapsis que es el resultado típico de una experiencia de aprendizaje.
- Modificaciones de las conexiones sinápticas, ya sea para fortalecerlas, debilitarlas o reprogramarlas a nuevas neuronas o eliminar algunas sinapsis que ya no son útiles y que perdieron eficacia.
- En algunos casos de lesiones se ha establecido que pueden ocurrir reprogramaciones de áreas completas del cerebro para compensar el trauma por lesión del hemisferio izquierdo que afecta el área del lenguaje esta puede suplirse con zonas del hemisferio derecho.

El mismo autor añade que una descripción más general a nivel macroscópico del proceso de aprendizaje puede resumirse así:

- La información proveniente de los sentidos o la generada como producto de la reflexión o la imaginación, es inicialmente enviada y procesada en el tálamo que es como una estación de relevo o de trámite, pero simultáneamente es enviada también a áreas cerebrales específicas según su naturaleza, la visual al lóbulo occipital, el lenguaje al temporal, y así con las otras áreas.
- Con el procesamiento de esta información en las diferentes zonas cerebrales el cerebro tiene una impresión sensorial general de la información y queda disponible para una evaluación emocional en las áreas subcorticales del cerebro, la amígdala.
- La información depurada y relevante es enviada al hipocampo en donde se evalúa, se organiza y se mantiene por un tiempo y luego la distribuye a las diferentes áreas según su naturaleza, por ejemplo a la corteza visual o auditiva, para su almacenamiento.

Las etapas iniciales de este proceso son muy rápidas pero las últimas son más lentas y pueden tardar horas y a veces días o semanas. Según el aprendizaje normal el que se realiza en el aula no ocurre inmediatamente, requiere de tiempo antes de consolidarse.

De esta manera, cada experiencia en el aula fomentará nuevas consistencias para anclar en el aprendizaje.

¿Por qué aprender con imágenes?

“El alma jamás piensa sin una imagen”
Aristóteles

El hombre históricamente ha sentido una gran necesidad de mostrar su forma de pensamiento, sentimiento, su identidad cultural, tradiciones, entre otros, mediante la comunicación visual; lo hicieron las primeras sociedades ágrafas de cazadores, nómades y recolectores en diferentes cuevas, tal es el caso nuestro en Toquepala, Lauricocha, Junín, entre otros; posteriormente las sociedades buscarán comunicarse en la escultura cuya representación en paredes, murales, ceramios, tejidos serán el principal vehículo de comunicación visual; por ejemplo, la cultura Moche y su iconografía, una posible escritura o forma de comunicación en pallares, semillas o piedras esculpidas (como la piedra de Saywite en el caso de Tawantinsuyu) son muestras que las sociedades buscaban formas convencionales que respondan a su cosmovisión.

Entre tanto, en Grecia los estudiosos ya hacían distinguos entre emoción y razón, donde el lenguaje finalmente era un vehículo del pensamiento; en este caso la visión como señala Arheim al mencionar sobre Aristóteles en torno a la importancia de la inducción, abstracción y pues sin percepción no podía haber inteligencia.

Asimismo, Pró (2003) menciona que, actualmente la imagen domina en la cultura de hoy en día. Las nuevas generaciones están acostumbradas a contemplar muchas imágenes, pero no las asimilan. La imagen constituye un medio de expresión para el hombre. Un medio por el cual recibe innumerables comunicaciones y a través del cual puede expresarse con eficacia. Un niño conoce más cosas a través de la imagen que por su propia experiencia conoce un animal en la televisión que en el zoológico, descubre diferentes países mediante documentales.

Por su parte Zaltman, citado por García, en su libro *Cómo piensan los consumidores*, echa por tierra los principales presupuestos del marketing y sostiene que el consumidor no se comporta de manera racional. De hecho, sostiene que el 95% de los pensamientos, incluidas las decisiones de compra tienen lugar en el inconsciente...Zaltman, se basa en la convicción de que el conocimiento de lo que necesitamos se encuentra tan embebido en nuestras neuronas que raramente emerge a la superficie. No es que los consumidores no quieran revelarlo: sucede que ni ellos mismos lo conocen...Y detrás de esto se esconde otro principio básico sostenido por los científicos cognitivistas y clave para los estudios de Zaltman: que los humanos pensamos en imágenes, no en palabras.

No todo es verbocéntrica, sino que el poder que adquieren las imágenes y sobre todo las metáforas visualizadas son más efectivas. Este punto de vista se apoya en los estudios de la neurociencia, el psicoanálisis, la lingüística, la antropología y la teoría del arte para desnudar los modelos mentales que guían la conducta de los consumidores, tal como lo señala Zaltman.

Estudios que acompañan la importancia del pensamiento visual están relacionadas con la psicología cognitiva, la teoría del color, la teoría de cómic (semiótica), tipos de aprendizaje y el buen uso que le podemos dar a la hora de llevarlo al plano educativo.

Por ende, Santos Guerra (citado por Pró), manifiesta que un mensaje icónico, del cual gozan las representaciones visuales como los dibujos, caricaturas, cómics, entre otros poseen características que ayudan en la didáctica pues permiten que al momento que el docente como mediador trabaja con estos recursos se produzca una legitimidad en la percepción, simplicidad, economía porque los elementos de una representación visual son lo justo para comprender su mensaje, mensaje pansémico, porque está abierto a diversas interpretaciones y mejora la perspectiva de los estudiantes al pensar no en una sola propuesta sino en varias y advierte no solo mentalidad abierta, sino libertad al pensar y crear, originalidad porque es creativo y diferente, información máxima porque al realizar una facilitación gráfica expandes tu visión, creencias e información con la que se cuenta, coordinación-imagen texto, porque al igual que los mapas mentales permite estructurar, jerarquizar y ordenar nuestra mente en texto e imagen y por último la denotación, pues el texto apoya la percepción de los aspectos presentes en la imagen.

Por otro lado, Kümmerling-Meibauer (citado por Arizpe y Styles), sugiere que la relación entre palabra e imagen es siempre dialógica y que, al aprender de texto e imágenes, las funciones cognitivas que se ponen en operación son las más significativas: “la tensión entre el texto y las imágenes...”. El descubrimiento visual, el aislamiento de las cosas y la disrupción del contexto tradicional originan la transformación y exigen una mayor conciencia cognitiva por parte del observador”...las imágenes transforman el significado de las palabras.

En un artículo que explora la posibilidad de una teoría semiótica, Sipe (citado por Arizpe y Styles) al referirse de álbumes ilustrados muy elaborados demanda una lectura recurrente:

Existe, entonces, una tensión entre nuestro impulso de observar las imágenes...y de no interrumpir el flujo narrativo temporal. El texto verbal nos lleva a leer en forma lineal, mientras que las imágenes nos seducen para que nos detengamos a observar. (p.49)

En consecuencia, en esta época postmoderna, se hace presente el mundo visual en todas sus dimensiones, aprendemos más con imágenes físicas o representativas, así como queda en nuestro cerebro una imagen mental; se muestran imágenes en videojuegos, en internet, en documentales, marcas comerciales, infografías, propagandas de todo tipo, afiches, entre otros, poniendo de relieve a la imagen visual.

¿Cómo trabajar el Pensamiento Visual mediante la Facilitación Gráfica en el aula?

Los estudios sobre neurociencia y neuroeducación, tal como lo señalan Carminati y Waipan (2012) sostienen que son los sistemas representacionales, como lo visual, auditivo y kinestésico son también filtros neurológicos y por ello recomienda trabajar con mapas mentales y técnicas como lo que hoy se conoce como la facilitación gráfica que ayuda que el pensamiento visual sea evidente y que también dinamizan el trabajo con las inteligencias múltiples, planteados por Gardner.

Para trabajar en el aula, son cuatro cosas mínimas que debemos desarrollar y fomentar: los estímulos visuales, kinestésicas, auditivos acompañados por la inteligencia verbal. Ello per-

mirará que si sólo escuchamos a la voz del docente o de cualquier expositor no tendremos un aprendizaje cien por ciento garantizable, pues el éxito es combinar entre cada uno de estos estímulos o sistemas representacionales pues al momento de combinarlas genera espacios de diálogos, interacción con uno mismo y con los demás, nos permite pensar de manera significativa y tal como refiere la facilitadora gráfica Copete “quien dibuja piensa dos veces”.

Entramos pues a un campo donde el tema en estudio de la memoria a corto plazo se encamina a la memoria a largo plazo, gracias a que fueron estimulados áreas del cerebro como los lóbulos cerebrales, entre ellas se mencionará algunas de ellas como la Neocorteza, la porción más joven del cerebro donde se genera el pensamiento, el hipocampo donde evalúa los estímulos y se asocia con la memoria y el aprendizaje; el tálamo que capta los sentidos del exterior y canaliza la información para ser procesada (para luego ser plasmada en dibujo e imagen), el sistema límbico que genera emociones diversas y que ante el estímulo y acompañamiento del docente permite afianzar la seguridad y autoestima del estudiante y de cualquier persona que plasma sus dibujos y textos y recibe críticas.

Es importante resaltar que el pensamiento visual no sólo podría apoyarse de la Facilitación Gráfica u otros recursos como caricaturas, viñetas, infografías, fotografías, audiovisuales, análisis de imágenes, entre otros recursos, sino puede hacer uso de la Documentación Gráfica.

Al respecto, Álvarez señala que “la documentación gráfica” es una herramienta que permite captar los puntos más destacados de la comunicación hablada y sintetizarlos visualmente, se trata de capturar ideas e información compleja y transformarla en gráficos simples y efectivos. El trabajo consiste en ir dibujando y mapeando las conversaciones en tiempo real, a gran escala (a través de íconos, ilustraciones y metáforas visuales), mientras dura la actividad, combinando el uso de ambos hemisferios cerebrales. se puede utilizar para apoyar virtualmente cualquier tipo de reunión o sesión de colaboración en qué grupo de discusión, juega un papel importante a la hora de resumir una visión colectiva.

La experiencia en el aula y talleres de Facilitación Gráfica

La experiencia en el aula, se llevó a cabo durante los años 2015 y 2016 iniciándose con una muestra de 99 estudiantes del tercer grado del Colegio de Alto Rendimiento del distrito de Chongos Bajo de la provincia de Chupaca - Región Junín (ingresantes durante el primer año de funcionamiento del COAR).

Durante el primer semestre del año 2015, las clases se impartieron siguiendo el modelo basado en competencias con actividades, estrategias y técnicas convencionales y es durante el segundo semestre donde las actividades cambian y se aplica la facilitación Gráfica para el área de Historia, Geografía y Ciudadanía (HGC) y Documentación Gráfica para Aprendizaje, Servicio y Valores (ASV).

Para ello, se realizó un taller exclusivamente para estudiantes en lo que respecta a Facilitación Gráfica, indicando que no es necesario saber dibujar y mediante técnicas podrían aprenderlo fácilmente. El taller consistió en tomar media hora de los basamentos teóricos y la importancia de esta herramienta de aprendizaje, luego se les explicó los elementos a trabajar, el dibujo con monigotes, el hombre en forma de estrella, globos, texto, metáforas visualiza-

das (para este ejercicio fue muy retadora porque se le dieron palabras sencillas como amor, amistad, estudiante, aprendizaje del cual pudieron representarlo fácilmente; pero cuando se les mencionaron palabras que sean representadas tales como: evaluación, calidad, resiliencia, entre otros les pareció retador porque tenían que poseer un concepto claro para poder dibujarlas y representarlas más aún. Ello requirió hacer más sinapsis dentro del cerebro), flechas, contenedores, sombras, viñetas, uso de colores, espacios, tipografía, uso de papelotes, entre otros; mientras que para ASV los estudiantes desarrollaron la escucha activa puesto que documentaron en forma gráfica la exposición de sus compañeros de su propio equipo en temas como: La amistad, el enamoramiento, los valores, temas controversiales, entre otros.

Posteriormente, se realizó el registro de información y evaluación mediante la técnica del focus group; los estudiantes mencionaron sentirse muy motivados con la novedosa forma de trabajo, perteneciente al pensamiento visual; realmente había una nueva forma de presentar el sistema de ideas graficados, señalaron que con las metáforas visuales habían podido resumir una cantidad de información y obligaban al cerebro buscar maneras de representación sintética sobre los temas que habíamos tratado.

Para el segundo año (2016), el pensamiento visual era parte de la herramienta de aprendizaje de los estudiantes que para el año en curso pertenecían al cuarto año de secundaria del COAR; los talleres se dieron nuevamente, esta vez con más elementos y sistemas de trabajo mucho más organizados, incluso hubo participación de estudiantes del tercer grado 2016. La asignatura en la que participaron los estudiantes fue Historia IB (Bachillerato Internacional) Nivel Medio y Superior, en temas tales como: Revolución Rusa, Primera Guerra Mundial, Nazismo, Tratados Internacionales, entre otros puesto que los resúmenes que realizaban en sus apuntes para muchos de ellos se había convertido en un sketch notes como técnica de estudio.

Para el mismo año, se incluyeron caricaturas de las cuales de manera creativa y original el pensamiento visual se hacía visible; con la facilitación gráfica y documentación gráfica se tuvieron excelentes resultados, agilizaron sus sistemas de pensamiento, mejoraron sus calificaciones, permitió sintetizar y organizar mejor amplias lecturas en simplificados textos y metáforas visuales.

Aplicando la teoría de los sistemas representacionales, la neuroeducación y demás teorías señaladas generaron en los estudiantes una mejor comprensión de los temas, la libertad de expresar aquello que pensamos y sentimos, una manera individual y original de cómo está organizado el cerebro y allí va la importancia del docente porque permite detectar cómo cada persona organiza la información de manera ordenada y desordenada, siendo ello un elemento clave de diagnóstico y del fomento de un tratamiento estratégico pedagógico; además ante la pregunta del trabajo que se realizaron los estudiantes, entre tantas respuestas se llegaron a conclusiones interesantes mediante el focus group: “es una “forma ingeniosa y creativa de aprender porque se proyectaban todas las ideas que se tenía y en equipo todos contribuían en una estrategia imaginativa y original, nos ayudó mucho en la comprensión del tema, mediante dibujos y palabras exactas, se mejoraba la organización de ideas y cuando alguien dibujaba sobre la exposición en paralelo permitía escucharnos entre nosotros y ponerse en el pensamiento del otro”. Los testimonios fueron grabados y subidos a la web como experiencia de aprendizaje.

De esta manera, experiencias que generen la dinámica de la gimnasia cerebral, la empatía, la escucha activa, la creatividad y la exigencia que se tiene al usar metáforas en imágenes resultan retadoras para el propio cerebro del hombre, en el campo pedagógico, el centro de la educación del estudiante, pues lo hace protagonista de sus propias ideas y su sistema de pensamiento.

Finalmente, el experimento en estos dos largos años de trabajo con Facilitación Gráfica permitió mejorar la escucha activa, organizar y sintetizar ideas mediante los elementos visuales de la facilitación gráfica y recursos diversos, presentar ideas creativas, innovadoras que facilitaron la comprensión de lo que se transmitió, se interactuó con las personas plasmando conceptos claves, obtener mayores herramientas para fortalecer habilidades analíticas, creativas e innovadoras, se transformaron ideas en diagramas y dibujos sobre exposiciones de los estudiantes.

En cuanto a los docentes, los talleres se dieron a inicios del año 2016 y en el último taller para docentes de febrero del 2017 de varias áreas, permitió recoger testimonios a modo de focus group “esta técnica nos ayudará mucho en nuestras clases”, “es una técnica novedosa, original y muy entretenida”, “es una nueva estrategia para hacer más fácil el pensamiento y el aprendizaje de idiomas”, “nos exige pensar más porque buscamos representar imagen y texto mediante metáforas visuales”.

Es importante señalar que los dibujos enganchan la parte intelectual, creatividad y actos psicológicos en relación a la parte neurológica. Es así que al usar los garabatos, dibujos, entre otros poseen un proceso que caracteriza:

- La unión de la mente y la emoción, ojos para imaginar lo que es posible.
- Va más allá de la mente y se reproduce frente a uno. Considerado en el mundo como un potencial real. No se debe preocupar de la fidelidad artística lo que los ojos de la mente pueden ver. No preocuparse si el garabato o dibujo sea abstracto. Las visiones de posibilidades no son tan claras, pero ellos necesitan ser expresados. En algunos caminos viables usar las palabras e imágenes.
- Refinar la visión (en el ojo, mente y un papel) antes de eso resuena con posibilidad y están buscando conocer cómo uno hace eso, se está reforzando el trabajo del conocimiento. Esto significa que tu cerebro empezará a conocer lo que tus garabatos son como una realidad actual y potencial.
- Revisar y redibujar la visión de siempre. Uno mismo está enseñando a su cerebro, el mirar es como algo real, tomar pasos sin importar pequeños tonos de acuerdo a tus posibilidades y luego felicítate en toda tu vida. Uno está dibujando el cambio que quiere ver en el mundo (Brown Sunni: p. 37).

¿Cuál es el campo de la facilitación gráfica?

Son para todas las personas que buscan un cambio y transformación, interesados en el liderazgo participativo, especialmente va dirigido a Coach, facilitadores, psicólogos, directivos, docentes, comunicadores, publicistas, líderes comunitarios, estudiantes que buscan una técnica de estudio al organizar sus ideas, exponer un tema y público en general.

Pero, ¿Cómo se inicia el trabajo del pensamiento visual mediante la facilitación gráfica en el aula?

Lo primero, es generar un clima emocional para generar seguridad y confianza en el estudiante, ese es el pilar de todo trabajo, sobre todo si se escucha “no sé dibujar”.

Empezar por la construcción de un diccionario visual mediante el ejercicio de las metáforas visualizadas, genera exigencia del cerebro y es un reto para el aprendizaje del estudiante.

Gasca y Gubern (2001) señalan que la metáfora es una figura retórica, muy común en la poesía (y de paso en el cómic) en la que las palabras se utilizan con un sentido distinto del propio puede decirse que la palabra cumple una doble función de sustitución y de comparación esta sustitución analógica se utiliza sobre todo para expresar vivencias y estados de ánimo como ejemplo: tener una idea luminosa, expresada en una bombilla de luz o foco, el amor expresado mediante corazones.

Estas metáforas visualizadas como elemento del cómic y de la facilitación gráfica nos permite comparar y contrastar elementos que se plasman y permiten analizar las diferencias culturales, como por ejemplo, sobre dibujar un corazón que en nuestro medio posee un significado a medida de agregarle accesorios como un corazón flechado, con alas, un corazón quebrado, con candado u otros elementos que al final de todo abarca el tema de amor, lo que no resulta con la cultura no occidental, puesto que el dibujo del corazón es señal de inteligencia y no de afectividad. Siendo así, las metáforas visualizadas pueden ser una buena actividad para identificar perspectivas, promover debates, si se trabaja en equipo permite construir de manera comunitaria ideas que metafóricamente en consenso puedan plasmarse en papelotes y ser expuestos a la vista y crítica del aula.

Otro factor importante es practicar dibujos sencillos, pues la técnica de la facilitación gráfica no exige que uno sepa dibujar, para ello se hacen personajes sencillos con técnicas simples.

Por ende, los elementos que son parte de la Facilitación Gráfica son.

- *Los personajes: dibujos en forma del hombre estrellado, monigotes, personas con palitos, etc.*
- *Flechas. Que dinamizan y direccionan las ideas.*
- *Contenedores: donde podamos almacenar las ideas, por ejemplo un cartel con patitas, un cuaderno espiralado, una cinta grande y larga para escribir el título.*
- *Globos: Para utilizarlas al momento de informar una idea. Pueden ser globos pensantes, eléctricos, de susurro, de terror, filosóficos, entre otros.*
- *Los textos: que son palabras claves, ideas, frases o comunicación escrita que se desea transmitir.*
- *Los blancos: Son espacios que generan divisiones entre un temática de otra.*
- *Las metáforas visualizadas: que permiten representar parte de la realidad, tal cual se ha entendido o cómo se quisiera plasmar.*
- *El color: que armoniza y da vida a la representación visual.*
- *El papelote o papel sábana: elemento importante donde se plasma el pensamiento visual.*
- *Materiales que apoyan: plumones gruesos al agua, de preferencia colores rojo y negro, pos it (para generar respuestas mediante lluvia de ideas), entre otros.*

Conclusiones

Existen varios términos asociados al Pensamiento Visual; tales como Visual Thinking, Facilitación Gráfica, Graphic Recording. Sin embargo, cada uno de ello obedece a diferentes conceptos.

El pensamiento visual es la organización sistemática de ideas que visualmente puede ser trabajada mediante la técnica de la facilitación gráfica, donde se traslada las ideas o su conjunto en imágenes captadas, que pueden ser imágenes convencionales o creados por la persona para transmitir un mensaje para comunicar eficazmente acompañadas de palabras clave. Es una forma de innovación en la comunicación.

La Facilitación Gráfica, así como la Documentación Gráfica se difundieron dentro del campo del marketing, administración y hoy en día se está aplicando al campo educativo, conocerlo y difundirlo permitirá trabajar de una manera más flexible, creativo y crítico pues exigimos a nuestro cerebro a pensar dos veces mediante las metáforas visualizadas.

Comprender cómo funciona nuestro cerebro a la luz de la neurociencia en torno a la visión nos permitirá identificar mejores herramientas e importancia de técnicas comprendidas por el Pensamiento Visual.

La experiencia en el aula y los talleres realizados con docentes y estudiantes provocó en ellos nuevas formas de comunicar temas y propuestas con la Facilitación Gráfica, de los cuales les resultó mucho más dinámico, ameno y significativo en la forma tanto de enseñar como de aprender.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Marcelo (2016) Documentación gráfica y pensamiento visual. Consultado el 21 de julio del 2016. <http://www.marceloalvarez.cl/que-es/>
- Arheim R. (1969). *El pensamiento visual*. Argentina: Paidós.
- Arizpe, E. y M. Styles (2004). *Lectura de imágenes*. FCE. México.
- Braidot, N. (2012). *Neuromanagement*. Granica. Argentina.
- Brown, S. (2014). *The Doodle Revolution*. Penguin. USA.
- Buzan, Tony (1996) El Libro de los Mapas mentales. Ediciones Urano. España.
- Caicedo, H. (2012). *Neuroaprendizaje*. Ediciones de la U. Colombia.
- Caminati M. y Waipan, L. (2012). *Integrando la neuroeducación en el aula*. Edit. Bonum. Argentina.
- Copete, R. (2016). Dibuja y piensa dos veces. Consultado el 05 de junio del 2016. <http://clavoardiando-magazine.com/periferia/rocio-copete-piris-quien-dibuja-piensa-dos-veces/>
- De Saint-Exupery, A. (1998) *El principito*. Editora Latinoamericana, S.A. México.
- Garbiñé y Besonías. (2016). Blog dibújamelas. Consultado el 15 de agosto del 2016. <http://dibujamelas.blogspot.pe/2015/11/que-es-el-pensamiento-visual.html>
- García (2006) En la mente del consumidor. Consultado el 15 de noviembre del 2016. <http://www.samf.com.ar/node/197>.
- Gasca, L. y Gubern (2001) El discurso del cómic. Edit. Cátedra. España.
- Gil, F. y F. Segado (2011). *Teoría e historia de la imagen*. Editorial Síntesis. España.
- Kerner, I. (2016) *Facilitación Visual y Documentación Gráfica*. Consultado el 12 de junio del 2017. http://www.nadiasociacion.com/oradores_ikerner.htm.
- Molla, P. (2011) Blog ideas dibujadas "Pensamiento Visual". Consultada el 25 de junio del 2016. <http://facilitaciongrafica.blogspot.pe/p/contratar.html>
- Nieto, J. (2011). *Neurodidáctica*. Editorial CCS. Madrid-España.
- Patarroyo, Zulma. (2017) Entrevista. Consultada el 15 de marzo. <http://mba.americaeconomia.com/articulos/reportajes/zulma-patarroyo-el-poder-de-la-inteligencia-visual-en-las-salas-de-juntas>
- Pró, M. (2003). *Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*. Paidós. Argentina.
- Roam, D. (2009). *La clave es la servilleta*. Edit. Norma. Colombia.
- Sibbet, David (2013). *Liderazgo visual*. Edit. Anaya. España.



FAS HUANCAYO FILMS JIRON

PARA BUENAS FOTOS ACUDA UD. A

FOTO ARTE STUDIO

Arte Naturalista y Técnica

HUANCAYO FILMS

PRESENTA

DEPARTAMENTO CINEMATOGRAFICO AL SERVICIO DE LA CULTURA Y EL COMERCIO

SE FILMA TODA CLASE DE MANIFESTACIONES SOCIALES Y DOCUMENTALES CORTO Y LARGO METRAJE: SONORO

PROYECCION DE PELICULAS CULTURALES NACIONALES Y EXTRANJERAS

SERVICIO PERMANENTE

Técnica y Arte en Foto Cine

HUANCAYO FILMS

JA RUIZ L. DE HUANCAYO DIRECTOR PROPIETARIO INGENIERO JOSEPH HUERTADO

FILMS PERU

369 TELEFONO 391

Horizonte de la Ciencia 7 (12) julio 2017 FE/UNCP. ISSN (Impreso): 2304-4330/ ISSN (En Línea): 2413-936X
 Anónimo [Fines de la década de los 40] Cartel de anuncio de una empresa de servicios fílmicos FAS en la ciudad de Huancayo, Foto B/n. Fotografía: Colección familia Hurtado. (S/f). También en Gálvez, W. (2017). *Cines de Cuaderno. Cines y realizadores en un punto de la sierra central: Huancayo (1911-2016)*. Huancayo: Grapex Perú.

Bienestar subjetivo, apego institucional y comportamientos antisocial-antiambiental-proambiental en estudiantes de educación

Alli kay nila, institusyun kuskatakuy mana nunakunapkawsayp-allikawsayniyu yachayp yachapakuninkunachu

Walter Cornejo Báez*
Belén Pérez Camborda**
Jesús Huamán Rojas***

Resumen

Investigación correlacional que verifica la relación entre bienestar subjetivo, apego institucional y comportamientos antisocial-antiambiental y proambiental en jóvenes. Participaron 937 estudiantes, varones y mujeres de los ciclos II al X de 7 Escuelas Académico Profesionales: Educación inicial, Educación física y psicomotricidad, Ciencias Naturales y Ambientales, Ciencias Matemáticas e Informática, Lenguas literatura y comunicación, Filosofía, Ciencias sociales y relaciones humanas, cuya edad fluctúa entre 20 a 30 años, participantes varones (293) y mujeres (644) de la Facultad de Educación de la UNCP de la ciudad de Huancayo. Instrumentos: Escala de satisfacción con la vida de Diener (1985), Escala de apego a la institución de Hidalgo (2000) y Escala de rasgos de conducta antisocial, actos antiambientales y proambientales de Corral-Verdugo et al (2006), que se sometieron a confiabilidad por medio del alfa de Cronbach, el primero con $r = .78$, el segundo con $r = .76$ y el tercero con $r = .78$. Como prueba de hipótesis el estadístico no paramétrico de Spearman al 0.05 y 0.01 de significación; cuyos resultados evidenciaron que los estudiantes de educación poseen bienestar subjetivo y apego institucional bastante favorables y niveles bajos de comportamientos antisocial-antiambiental y alto de comportamiento proambiental.

Palabras clave

bienestar subjetivo, apego institucional, comportamiento antisocial-antiambiental y comportamiento proambiental.

Shuukukuna limana:

Kilkachikuna, wiñay maapakuna, chakla kaakuna, indukudifiksyun fichakuna, yachachikunap munayninkuna.

Recibido: 19 de marzo de 2017 / Aprobado: 19 de mayo de 2017

* Doctor en Psicología por la UNMSM. Docente Investigador de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

** Magister en Psicología por la UNIFE. Docente de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo Electrónico: bechoperez@hotmail.com

*** Magister en Educación por la UNCP. Docente de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: jesushuamanrojas@hotmail.com

Subjective welfare, institutional attachment and antisocial-antiambiental-proambiental behaviors in educación students

Abstract

Corelational Investigation that verify the relation between subjective well-being, antisocial-antiambiental and proambiental institutional attachment and behaviors in young people. 937 students, men and women of cycles II to the X of 7 Professional Schools participated Academic: Initial education, Physical education and natural and environmental psicomotricidad, sciences, mathematical Sciences and social computer science, Literature, Spanish and language, Sciences, human philosophy and relations, whose age fluctuates between 20 to 30 years, participants men (293) and women (644) of the Faculty of Education of the UNCP of the city of Huancayo. Test of statistical hypothesis the non-parametric one of Spearman to 0,05 and 0,01 of meaning; whose results demonstrated that the education students have subjective well-being, institutional attachment quite favorable and low levels of behaviors antisocial-antiambiental and high of proenvironmental behavior.

Keywords

subjective well-being, institutional attachment, antienvironmental antisocial behavior and proenvironmental behavior

Bem-estar subjetivo, apego institucional e comportamentos antisocial-antiambiental-proambiental em estudantes de educação

Resumo

Pesquisa correlacional que verifica a relação entre o bem-estar subjetivo, o apego institucional e os comportamentos antisocial-antiambiental e proambiental em jovens. Participaram 937 estudantes, homens e mulheres, dos ciclos II ao X de 7 Escolas Acadêmicas Profissionais: Educação infantil, Educação física e psicomotricidade, Ciências Naturais e Ambientais, Ciências Matemáticas e Informática, Línguas, Literatura e Comunicação, Filosofia, Ciências Sociais e Relações Humanas, cujas idades estão compreendidas entre os 20 e 30 anos, participantes homens (293) e mulheres (644) da Faculdade de Educação da UNCP de Huancayo. Instrumentos: Escala de satisfação com a vida, Diener (1985), Escala de apego à instituição de Hidalgo (2000) e Escala de traços de conduta antissocial, atos antiambientais e proambientais de Corral-Verdugo e outros (2006), que se submetem a uma confiabilidade por meio do alfa de Cronbach, o primeiro com $r = .78$, o segundo com $r = .76$ e o terceiro com $r = .78$. Como prova de hipóteses o estadístico não paramétrico de Spearman ao 0,05 y 0,01 de significação; Cujos resultados evidenciaram que os estudantes de educação possuem bem-estar subjetivo e apego institucional bastante favoráveis e níveis baixos de comportamentos anti-sociais-antiambientais, e nível alto de comportamento proambiental.

Palavras-chave:

bem-estar subjetivo, apego institucional, comportamento anti-social-antiambiental, comportamento proambiental.

Introducción

La juventud es una etapa crucial en el devenir del desarrollo humano. Aquí se define la identidad y el logro de inquietudes y esperanzas, en cierta medida la construcción personal del individuo; la importancia que adquiere en la actualidad la comprensión de la adolescencia y la juventud como proceso de autonomización, a pesar del impacto de numerosos problemas que enfrenta, como la desigualdad social, económica y educativa, la situación disfuncional de varias familias, la creciente violencia ocasionada, la inseguridad ciudadana que condiciona el surgimiento en adolescentes y jóvenes, con manifestaciones de conducta antisocial, antiambiental, incluso delictiva, deserción universitaria, son situaciones y problemas que gravitan en el desarrollo psicológico y social de los jóvenes en la sociedad contemporánea, así ¿cuántos jóvenes pueden concluir satisfactoriamente su carrera profesional?

Considerando, los cambios socioculturales y ambientales que atraviesa el país y de manera concreta Huancayo, tiene mucha trascendencia, orientar los esfuerzos científicos hacia el grupo de jóvenes para explicar y entender mejor sus niveles de bienestar subjetivo (BS) o satisfacción con la vida (SV), el apego con la institución (AI) y la existencia de comportamientos antisociales-antiambientales y proambientales (CA-AP), que contribuirían a la adopción de medidas tendentes a “concienciar”, en el marco de la vida universitaria sus comportamientos, su salud psicológica y sus actitudes pro-ambientales o antiambientales presentes y, buscar alternativas futuras, que permitan diseñar programas para que los propios usuarios pueden asumir medidas de autocontrol y mejoramiento de su calidad de vida personal, social y ambiental.

¿Cómo se presenta en los jóvenes la satisfacción con la vida, el apego institucional y los comportamientos antisocial-antiambiental y proambientales?

Estudios precedentes confirman aspectos positivos en adolescentes en cuanto al autoconcepto académico favorable, bajo nivel de conductas antisociales, conductas proambientales y apego institucional favorable en Huancayo (Cornejo et al, 2011); y en otro contexto, en niños y adolescentes de Ica, se observó niveles promedio de resiliencia (Cornejo, 2009). Si esto ocurre en dichos grupos, es probable que los universitarios se orienten en dicha dirección.

Hallazgos e ideas de esta naturaleza, son estimulantes para asumir una postura diferente al del malestar (desajustes, trastornos, etc.) por el del desarrollo o del bienestar, que la ciencia ofrece hace dos décadas y, brindar un enfoque desde el “bienestar subjetivo”, de la “felicidad objetiva”, del “optimismo aprendido”, es decir a partir de la psicología positiva (Salanova y López-Zafra, 2011; Laca et al., 2005; Alarcón, 2009) es una alternativa nueva, y en esta investigación, un camino desde una perspectiva psicosocial positiva y pro-ambiental.

En el ámbito nacional y local, se advierte, durante estos últimos años, el incremento de actos antisociales y antiambientales en la población que afectan la calidad de vida (CV) en general de los ciudadanos en los diferentes tramos de edad y en diferentes escenarios, siendo más notorio en adolescentes, pero tampoco escapan los jóvenes, en acciones antisociales y antiambientales.

Las ciudades en Perú, son los espacios donde se advierte la presencia de actos de violencia social como resultado del desarrollo de la urbe, el incremento de la población, los procesos migratorios, la pobreza, la contaminación ambiental, el estrés, la aparición de pandillas, la ola de secuestros, la corrupción, etc., que se da en muchos contextos (Jiménez, 1991; Levy y Ander-

son, 1980). Estos hechos se asocian con varios factores externos (social, cultural, económico, político, ambiental, educativo, etc.) e internos (características personales) y los medios de comunicación, acentúan estos problemas negativos de la sociedad.

Como parte de la violencia, se encuentra los actos antisociales y conductas delictivas en adolescentes, en esta década, se advierte, el fenómeno del hostigamiento o agresión intimidatoria, o acoso, “bullying” entre escolares (Olweus, 2005).

La presencia de *conductas antisociales* caracterizadas por robos, provocación de incendios, vandalismo, holgazanería y en general el quebrantamiento de las normas en el hogar y en la escuela, indican pelearse, enojarse, desobedecer, maltratar, hostigar; también implica actos dirigidos contra la propiedad, contra el ambiente. Los que se puso en evidencia en un estudio, que los pobladores de Ica muestran conducta ecológica irresponsable o *conducta antiambiental* por debajo de la media (Cornejo et al., 2004). Corral-Verdugo et al. (2006) sugieren que los rasgos de la conducta antisocial lo son también de las personas que cometen actos anti-ambientales.

Estos problemas sociales señalados, en alguna medida estarían vinculados con situaciones psicosociales como la percepción, actitudes y rasgos conductuales con un nuevo constructo como es el *apego al lugar*. Se sabe por los aportes de Amérigo (1995); Aragonés y Amérigo, (1988, 1989); Aragonés et al. (1994), Hidalgo (1998, 2000) en la psicología ambiental, es el interés actual que suscita la idea de apego hacia el lugar, la vivienda, la ciudad y la institución universitaria. Por su relevancia temática, es significativo plantear el *apego a la institución* educativa en general, para asumir desde la perspectiva psicosocial-ambiental.

En España, Fernández - Ballesteros (1994), confirman que la valoración general de la ciudad es moderadamente positiva, más del 55 % de los participantes afirman que les gusta bastante o mucho la ciudad y el 60% se encuentran satisfechos de vivir en ella. En nuestro país, figuran varios estudios, en especial en grupos poblacionales de Huancayo, así Cornejo (1999), presentó dos trabajos, en uno de ellos, indagó la relación entre satisfacción residencial y actitudes ambientales en conjuntos habitacionales de Lima Metropolitana, observó asociación entre las variables estudiadas y verificó en dichos pobladores actitudes proambientales y se sienten satisfechos con las residencias que habitan; y en otro, reportó la ausencia de conducta antisocial-delictiva en adolescentes varones y mujeres de Huancayo y Ayacucho (Cornejo et al.(2001).

Cornejo (2000b) en 06 conjuntos habitacionales de la ciudad de Huancayo en 224 participantes, corrobora los mismos resultados obtenidos en Lima. En otro aporte realizado el mismo año, informó un estudio sobre la estructura de la familia y desajustes psicosociales. En los adolescentes de zona rural y urbana de Huancayo se halló desajustes psicosociales en los factores social, familiar y desarraigo nacional, la variable género y zona geográfica no indican diferencias de las variables analizadas y se observa la presencia de conducta antisocial en el 12% de dichos adolescentes. Cornejo et al. (2004) revelan puntuaciones por debajo de la media de conducta ecológica irresponsable en pobladores de Ica, siendo similar en varones y mujeres.

Para Tarazona (2005) la autoestima, la SV y las condiciones de habitabilidad en adolescentes, donde los varones alcanzaron niveles más altos de SV que las mujeres y las condiciones de habitabilidad fueron mejores en escuelas privadas y peores en la escuela pública.

Cornejo y Pérez (2007), en 500 habitantes de la ciudad de Huancayo reportaron identidad favorable con la ciudad y baja puntuación de percepción de incivilidad. Y, en otro estudio,

niveles entre regular y alto de la identidad con la ciudad y percepción de incivilidad en pobladores de la ciudad de Cajamarca (Cornejo et al. 2008). Cornejo (2010), en moradores de vivienda de Ica, halló actitudes proambientales de satisfacción residencial y afecto ambiental por la vivienda.

Cornejo, Pérez y Quispe (2013) estudiaron 1052 adolescentes, varones y mujeres de instituciones educativas de zona rural-urbana de Huancayo y Jauja identificaron BS satisfactorio y altos niveles de metas.

Con base en estos planteamientos, se pretende indagar en jóvenes universitarios de Huancayo, ¿cómo se relaciona los niveles de bienestar subjetivo, el apego a la institución y la presencia de comportamientos antisociales-antiambientales y proambientales en jóvenes universitarios de ciencias de la salud de Huancayo-UNCP?

Formulación del problema

¿Qué relación existe entre los niveles de BS, apego a la institución e indicadores de comportamiento antisocial-antiambiental y proambiental en jóvenes universitarios de ciencias de la educación de Huancayo?

Objetivos de la investigación

General: Describir y analizar las relaciones del BS, apego a la institución y comportamiento antisocial-antiambiental y proambiental en jóvenes de Huancayo.

Específico: Establecer el grado de confiabilidad de tres instrumentos de medida en Huancayo.

Justificación e importancia

La inquietud de indagar el grado de BS o la satisfacción con la vida (SV), el AI y los CA-AP que exhiben en la realidad sociocultural relacionados con variables género y tipo de escuela profesional, etc., sugieren en qué medida ellos son capaces de adoptar dichos tipos de comportamientos por encima de situaciones externas que vulneran sus posibilidades personales en esta etapa de sus vidas. Así, por la dimensión del problema, parece interesante, realizar una investigación de carácter empírico de acuerdo con el paradigma cuantitativo, con el fin de indagar los constructos que exhiben los jóvenes universitarios andinos.

Es relevante el problema en las dimensiones: científica (teórica-metodológica), social y contemporánea. Según el primero, se pretende verificar 3 variables psicosociales y ambientales que poco se relacionaron en la investigación nacional y se intenta establecer los grados de confiabilidad de los instrumentos de medida: desde este punto de vista, incluso tendría una relevancia contemporánea y; desde el punto de vista social, con base en los hallazgos, se sugerirá estrategias de intervención psicosocial, educativa y ambiental.

Marco Teórico

Se revisa los conceptos y planteamientos teóricos asociados con las ideas de BS, AI y CA-AP en los jóvenes universitarios.

Bienestar subjetivo

El Diccionario de la Lengua Española (2001) define *bienestar* como el conjunto de cosas necesarias para vivir bien y/o el estado de la persona en el que se le hace sensible el buen funcionamiento de su actividad somática y psíquica; en tanto que, *satisfacción* como la razón, acción o modo con que se sosiega o responde enteramente a una queja, sentimiento o razón contraria. Cumplir con los requerimientos establecidos para obtener un resultado con agrado.

La satisfacción, es entendida como una valoración cognitiva personal que realiza una persona de su vida y de los dominios de la misma; atendiendo a la calidad de su vida (CV), a las expectativas y aspiraciones, se basa en los propios criterios de la persona que se realiza de manera favorable (Clemente, Molero y González, 2000).

Yasuko y Watanave (2005), estiman que la satisfacción con la vida es una evaluación cognitiva de la calidad de las experiencias propias y proponen un nuevo planteamiento, la satisfacción es mediada por el sistema homeostático del participante que crea un sentido positivo de bienestar personalizado. En esta investigación se considera la satisfacción personal o el BS como componente de la CV.

El *BS* o *la SV*, está constituida por valoraciones de distinto dominios de la vida de las personas, que involucran las propias posibilidades personales, satisfacción con la realidad personal actual, influencia del trabajo o estudio en el desarrollo psicológico personal, las posibilidades de mejora concreta y la satisfacción afectivo y social, además del concepto global con la vida (Clemente et al., 2000).

Desde los presupuestos de la Psicología positiva, el BS, es una orientación que tiene mayor vigencia actual y amplitud en la investigación contemporánea, al extremo de convertirse en un aspecto central de la psicología (Salanova, 2011); de ahí aparecen numerosas explicaciones, así por ejemplo Alarcón (2000, 2009), postula la idea de felicidad como la visión del ser humano en tanto unidad inseparable de lo subjetivo y lo objetivo, lo define como “un estado de satisfacción, más menos duradero, que experimenta subjetivamente el individuo en posesión de un bien deseado “ (p.139), así cataloga la psicología positiva, como un repertorio de fortalezas o potencialidades psíquicas, sean cognitivas, emocionales, afectivas y conativas, que contribuyen a la realización del ser humano.

Un planteamiento novedoso desde una perspectiva social cognitiva, es ofrecido por Bandura (2011), quien sugiere una diferenciación entre la búsqueda de felicidad y la consecución a través de actividades significativas realizadas por los individuos, estima que el bienestar y la satisfacción percibidos se derivan de cómo uno vive la vida, y no tan sólo de buenas experiencia episódicas o transitorias, sino de experiencias desfavorables. La teoría social cognitiva plantea dicho constructo, en términos del compromiso personal con el futuro valioso y la capacidad de asumir todas las medidas necesarias para lograrlo. El nivel de bienestar y la satisfacción, están condicionados por las relaciones sociales y no tan sólo por las condiciones objetivas de vida. Para Bandura, la autosatisfacción y el BS se asocian con las comparaciones que se establecen entre si la vida actual es mejor o peor respecto del pasado y, así mismo, si está comparación es favorable o desfavorable con la vida de otros individuos; en igual medida lo es con las comparaciones de los aspiraciones entre el estatus propio y sus ambiciones vitales.

Por otro lado, de acuerdo con Hidalgo (2000), un idea que se asocia con el presupuesto del bienestar es la noción de apego, que está ligado con patrones de afectos, emociones, senti-

mientos, creencias, pensamientos, conocimientos, acciones, conductas, etc., dirigidos al lugar, con actores (en el sentido individual, grupal y colectivo), en las relaciones sociales, vínculos y redes sociales, a través del lugar y el tiempo (lineal como pasado, presente y futuro, además de cíclico, con significado y actividades recurrentes) y constituye una visión colindante con el concepto de apropiación del espacio que subyace, de algún modo con la noción de BS.

Se define el concepto de BS, de manera operacional, como los niveles de satisfacción con la vida que se expresa por los puntajes obtenidos en la Escala de bienestar subjetivo (EBS).

Estudios previos

Alarcón (2000), evalúa la felicidad en estudiantes universitarios e indica que la “satisfacción con la vida” y “frecuencia de hábitos positivos” guarda una correlación alta y positiva. Y en otro estudio (2001), en 100 estudiantes universitarios varones y mujeres de 18 a 24 años, aplicó una batería de 171 ítems y una escala de SV, reportó que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias de felicidad de varones y mujeres, ambos géneros son igualmente felices y las personas casadas más que los solteros. En 2006, diseña la Escala de felicidad de Lima (EFL), una escala factorial para medir la felicidad.

Con base en estudios previos (Espinoza, 2011, Harlem et al, 2009; Linbomirsky et al., 2006), cit. por Espinoza y Tapia (2011) confirman que la identidad colectiva tiene efectos positivos en el BS en un grupo de estudiantes universitarios de Lima, cuyos resultados muestran relaciones moderadas pero significativas entre los distintos componentes de la identidad nacional peruana con el indicador SV, que corresponde al componente cognitivo de BS; de modo específico, el componente de identidad nacional predice el BS y es un atributo más asociado con el mundo identitario de pertenencia, sus resultados reflejan el efecto favorable de la identificación con el Perú en el BS en general, siendo el efecto mayor en el caso del BS.

Cornejo (1997) en jóvenes de Lima y Huancayo confirma conceptos de nacionalismo favorable y la variable zona geográfica no incide en configurar diferencias entre esta variable.

Sánchez y Castro (2000) estudiaron los objetivos vitales y la satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios, al menos en ellos la percepción del BPS y la calidad general de vida está más relacionada con el logro actual de los objetivos vitales y las áreas vitales más relacionadas con la satisfacción general con la vida, son la salud física y psicológica. Clemente et al (2000) en participantes de 18 a 65 años demuestran que en los tramos de edad estudiado, la satisfacción de las personas disminuye conforme la edad es mayor.

Yasuko y Watanave (2005), examinaron 106 adultos para medir la satisfacción por la vida personal y por la localidad donde se habita es favorable, sus resultados fueron congruentes con la teoría homeostática del bienestar.

En Colombia, Cardona y Agudelo (2007) consideran relevante incorporar lo subjetivo, la percepción y la valoración de la propia vida en cada persona como componente fundamental en la valoración individual de la CV. La mayor satisfacción de los pobladores se asocia con las capacidades y habilidades, las menores fueron la situación económica y la seguridad social, no observaron diferencias significativas según sexo en la satisfacción personal con los diferentes aspectos de la vida. En 2008, Montoya y Landero en 140 estudiantes universitarios, hallaron diferencias significativas entre la SV y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales.

Cornejo y Pérez (2011) en jóvenes universitarios de Huancayo presentan índices en el nivel medio de satisfacción personal-nacional e inseguridad ciudadana. Limonero et al. (2012), en 254 estudiantes universitarios verifican altos niveles de bienestar y correlación entre resiliencia y SV, en tanto predictores de satisfacción con la vida y en forma de afrontar las situaciones adversas. Berríos-Martos et al. (2012) en Jaén (España) estudiaron 113 jóvenes cuyos resultados sugieren que la creación, apreciación y uso del humor en el afrontamiento de problemas, predicen el BS, así como el sentido del humor y la inteligencia emocional predicen el bienestar material y subjetivo, Este estudio mostró que el sentido del humor y inteligencia emocional influyen en el BS y aportó pruebas empíricas acerca del efecto diferencial de los componentes del sentido del humor y de la inteligencia en el BS y material.

Chau y Saravia (2014) en 281 universitarios de Lima, hallaron relación positiva entre salud percibida y adaptación universitaria, siendo más significativa en el área personal. En suma, llegaron a evidenciar la relevancia de la habilidad para adaptarse a la vida universitaria y la percepción de salud favorable de los alumnos.

Yamamoto (2015) con un grupo de investigación de la PUCP, presentó un mapa de la felicidad peruana y reportó que uno de los lugares más felices del Perú es el Valle del Mantaro según 3 motivos: a) los huancas tienen equilibrio entre el trabajo y la diversión, b) como cholos power, tienen orgullo, no son acomplejados ni alardean y, c) tiene elevado sentido meritocrático, respeto a las tradiciones, ayudan a vecinos, trabajan mucho y tienen afán de éxito. Cornejo, Pérez y Santiago (2015) en 905 jóvenes de la UNCP y UPLA de Huancayo, verificaron la asociación significativa entre niveles altos de BPS, metas de estudio e identidad institucional favorables.

Carballeira, González y Marrero (2015), analizaron el BS en 346 estudiantes universitarios pertenecientes a dos culturas: colectivista (México) e individualista (España). Los resultados indican que los estudiantes mexicanos puntúan más alto que los españoles en todos los indicadores de BS, para ambas culturas dan mucha importancia a la satisfacción sentimental con la felicidad, además en la predicción del BS global, la satisfacción con la salud para los mexicanos y la satisfacción con el ocio para los españoles. Estos hallazgos apoyan el efecto diferencial de la cultura en el bienestar, y como predictor a través de la satisfacción en ciertos dominios específicos.

Apego al lugar

El significado que tiene el lugar está en razón de las emociones y los afectos dirigidos a estos. El apego al lugar (AL), denominado por Hidalgo (2000), es una asociación afectiva positiva entre el individuo y su ambiente residencial y su característica principal, es la tendencia a permanecer próximo al objeto de apego. Hidalgo, define AL como un tipo de respuesta afectiva o emocional que una persona o animal conforma entre el mismo y un determinado lugar, un nexo que le impulsa permanecer junto a ese lugar en el espacio y en el tiempo y, esta tendencia a lograr y mantener proximidad se basa en el objeto de apego.

Para entender el apego es preciso tener una visión holística, de este modo, el apego está más ligado con patrones de afectos, emociones, sentimientos, creencias, pensamientos, conocimientos, acciones, etc., dirigidos al lugar, con actores (en el sentido individual, grupal y colectivo), en las relaciones sociales, vínculos y redes sociales, a través del lugar y el tiempo (lineal como pasado, presente y futuro, además de cíclico, con significado y actividades recurrentes), constituye una visión colindante con el concepto de apropiación del espacio.

En el análisis del AL domina conceptos que describen el vínculo de las personas con los lugares a partir de la evaluación de sus relaciones afectivas. Su característica más destacada es el vínculo de lograr y mantener cierto grado de proximidad hacia lo que se siente apego, que puede ser la comunidad, el lugar urbano, una vivienda, una institución que conformaría luego la identidad urbana o la entidad social urbana.

A partir de esta noción, es pertinente definir el apego a la institución o apego institucional (AI) educativa en el nivel universitario, como el vínculo entre el estudiante y la institución en la que se forma como profesional en los años de duración del estudio. El apego supone la expresión de emociones-afectos y cogniciones, en suma la identidad con el ambiente dirigido a una institución en tanto lugar físico y social.

Mc Andrew, 1993 (cit. por Amérigo, 1998) distingue 2 tipos de apego:

- a) Un individuo con una dependencia genérica del lugar, puede estar satisfecho tanto tiempo en diferentes ubicaciones como esos lugares posean las características adecuadas.
- b) La dependencia geográfica del lugar, se refiere a un poderoso apego a un determinado pueblo, barrio, casa muy concreta, siguiendo a Rubinstein describe niveles de la intensidad del apego:
 1. *Nivel Bajo* conocer un lugar y pensar en el sin experimentar ningún sentimiento o recuerdo personal.
 2. *Apego personalizado*, la persona tiene recuerdos del lugar inseparables de su experiencia personal.
 3. *Apego intenso*, cuando los lugares estimulan recuerdos altamente emotivos, es como una ampliación de sí mismo.
 4. *Nivel intenso de apego*, el apego personificado empaña los niveles entre el Yo y el ambiente, para ellos la identidad personal y la identidad del lugar se fusionan en una sola.

Los sentimientos intensos que desencadena el AI, origina consecuencias positivas en los individuos que lo poseen. Los participantes están enraizados y menos motivados a cambiarse de lugar y más satisfechos donde residen o estudian, pero también una desvinculación con el lugar para aquellas personas fuertemente apegadas, puede generar consecuencias negativas. Frieds (1963, cit. por Hidalgo, 1998), encontró que la reubicación forzosa en el 73% de mujeres produjo síntomas físicos como náuseas, depresión, desordenes intestinales y vómitos.

En tanto que, Hidalgo (2000), clasifica dos tipos de apego: una dimensión dipolar, seguro-evitativo y otra de carácter ansioso, que genera 3 estilos de apego:

Apego seguro. Es la forma ideal de apego, se caracteriza por relaciones afectivas, fluidas y espontáneas, sin preocuparse por la dependencia y abandono, las personas que se identifican con este tipo de apego confían en la accesibilidad y disponibilidad de dichos afectos.

Apego evitativo, Se caracteriza por negar la importancia que las personas y ambientes tienen para uno mismo, que mayormente se expresa en rechazo.

Apego ansioso, Adopta la estrategia contraria, busca incesantemente la intimidad con personas y lugares, desconfiando que sus sentimientos sean recíprocos.

Existen otras formas de *apego: infantil, y adulto*, que señalan indicios para pensar que tanto el apego adulto (el ser humano establece vínculos afectivos sólidos con personas de-

terminadas a través de la vida), dicho apego se organiza como patrones de pensamientos, memorias, percepción y sentimientos acerca de las relaciones cercanas y sirve de guía para futuras relaciones interpersonales significativas (Garrido et al., 2009), como el *apego al lugar*, pudiendo ser clasificado en 2 tipos: una representada por los polos seguro - evitativo y otro de carácter ansioso. Se comprobó que el ámbito de apego para las personas, es primero la casa, seguido por la ciudad y en último lugar, el barrio (*apego a la vivienda, apego a la ciudad, apego al barrio*). El AI se dirige tanto hacia la dimensión social de los lugares como también a los componentes físicos del lugar (Hidalgo, 1998).

Hidalgo (2000), a partir de sus investigaciones, expresa que el estilo de *apego seguro* al lugar, queda definido como el deseo de permanecer en lugar de apego (casa, ciudad, barrio), pero sin preocuparse excesivamente por alejarse. El AL de estilo *ansioso* implica un alto nivel de malestar e inquietud cuando la persona se aleja y que solo desaparece cuando vuelve a él y, el AL de estilo *evitativo*, supone rechazo, evitando permanecer mucho tiempo en su lugar.

Se define, de manera operacional, el concepto de AI como la emoción de agrado que despierta una institución determinada y se expresa por las puntuaciones obtenidas en los factores que mide la nueva Escala de Apego a la Institución (EAI).

Estudios previos

Cornejo, Lazo y Baltazar (2012) presentaron los resultados de una investigación en adolescentes de la ciudad de Huancayo y reportaron la presencia de apego al lugar o apego institucional. Checcllo (2012) en una tesis, informa en trabajadores de salud del Hospital Socorro de Ica, altos niveles de identidad institucional, asociados con bajos niveles de síndrome de burnout y niveles moderados de satisfacción laboral.

Comportamientos antisocial-antiambiental-proambiental

El término antisocial es un adjetivo que significa contrario, opuesto a la sociedad, al orden social, aplicado a personas (RAE, 2011). Es una definición denotativa, que en el campo de la psicología adquiere un significado connotativo, asociado con el concepto de conducta.

El *comportamiento antisocial* (CAS), descrita líneas arriba, es un factor no expresamente delictiva ni un rasgo de personalidad antisocial (Rodríguez, 2008), que alude a comportamientos característicos como “llamar a la puerta de alguna casa y salir corriendo”, “ensuciar las calles y aceras rompiendo botellas o volcando cubos de basura”, “coger fruta que no es suya de un quiosco, un jardín o huerto”, etc., tal como describe Seisdedos (1995).

El CAS es, a final de cuentas, un tipo de acciones con los que los individuos se apropian o disfrutan de recursos naturales a expensas de otros; robar, defraudar, asesinar, difamar o mentir supone menoscabar el acceso de otro al disfrute de recursos naturales (Corral-Verdugo et al., 2006). En la misma dirección, contaminar o desperdiciar recursos naturales es siempre negativo para otros y también para el depredador. El CAS manifiesta acción egoísta y se opone al altruismo, condición fundamental para el despliegue de actos prosociales y proambientales. Sin embargo, no está muy claro que todas las acciones antiambientales sean producto de la antisocialidad, incluso la conducta precológica requiere de análisis.

El *comportamiento antiambiental* (CAM) puede ser definido como la intención de afectar de manera negativa al entorno y, por ende, a la sociedad. En un estudio de Corral Verdugo et

al. (2003), manifiestan que sólo las conductas antiambientales que eran sancionadas por la norma social se correlacionaron con la conducta antisocial.

Para este estudio, por un lado, surge la inquietud de explicar la relación entre conducta antisocial y antiambiental y por otro, relacionar estos conceptos con el apego que sienten los participantes por la institución donde habitan gran parte de su vida diaria.

Más adelante, podría ser materia de un examen teórico la naturaleza conceptual de las variables en estudio, pero con todo, aquí se intenta brindar una aproximación operacional para definir conducta antisocial, como los rasgos de conducta agresiva que exhiben los adolescentes y/o jóvenes que son expresados en niveles de comportamiento antisocial y delictivos medidos por la Escala de rasgos de conducta antisocial y actos antiambientales en la versión de Corral-Verdugo et al. (2006).

El *comportamiento proambiental* (CPA), está asociado con las ideas, emociones-afectos y comportamientos que dirigen las personas hacia el ambiente de manera favorable. El ambiente es catalogado con expresiones axiomáticas, las personas cuidan y conservan el lugar donde habitan, no la maltratan ni destruyen, expresan comportamientos saludables.

Estudios previos

Garín et al. (2013), estudiaron la relación entre actitudes implícitas hacia la violencia, comportamiento antisocial y consumo televisivo, informaron la presencia significativa en varones de conductas antisociales que en mujeres.

Guevara y Rodríguez (2002), en 343 participantes de un universo de 1,600 familias de una población de 8,000 ciudadanos del Estado de Tlaxcala, México, evaluaron las actitudes con respecto a la basura y al servicio de recolección, identificaron actitudes orientadas ambientalmente pero de baja intensidad, No encontraron diferencias significativas según atributos de la población y de las comunidades.

Cornejo, Pérez y Flores (2001) indican que los adolescentes de Huancayo y Ayacucho no presentan conductas antisociales ni delictivas, el autoconcepto académico favorable y las variables sociodemográficas, no son diferenciadoras. En el 2012, Cornejo, Lazo y Baltasar presentaron los resultados de una investigación en adolescentes de la ciudad de Huancayo y reportaron la presencia de apego al lugar y bajos indicadores de conducta antisocial y antiambiental. Para un conocimiento más exhaustivo, se puede revisar en Cornejo et al. (2012) varios aportes tanto en el ámbito nacional e internacional.

Sánchez et al (2014), analizaron la percepción y conducta ambiental en 471 universitarios de una universidad pública mexicana, cuyos resultados indicaron la existencia de una clara percepción sobre el cambio climático y comportamientos acordes con la problemática ambiental.

Palacios et al. (2015), en una muestra de 7000 jóvenes mexicanos, determinaron la influencia de los factores socioculturales en el comportamiento proambiental. Los resultados indican que la adaptación sociocultural y el colectivismo tienen efecto directo en la conservación ambiental y en las acciones prosociales, e indirecta sobre acciones prosociales para conservar el ambiente.

Hipótesis y variables

Hipótesis general: Los niveles de bienestar subjetivo guardan relación positiva con el apego a la institución y al comportamiento antisocial-antiambiental y proambiental. Siendo, así a mayor nivel de BS, mayor AI y ausencia de CA-A y CP favorable en los jóvenes de la Facultad de Educación.

Estrategia metodológica

Tipo, nivel y diseño de investigación

Investigación correlacional de diseño no experimental, transversal, descriptivo correlacional-comparativo.

Población y muestra

Del universo de 937 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú de la ciudad de Huancayo, se tomó toda la población, distribuidos en 07 EAP, integrado por jóvenes varones (293) y mujeres (644), cuya edad fluctúa entre 20 a 30 años, de los ciclos académicos IIº a Xº: Educación inicial (229), Educación física y psicomotricidad (134), Ciencias naturales y ambientales (32), Ciencias matemáticas e Informática (93), Literatura, español y lenguaje (169) y Ciencias sociales, filosofía y relaciones humanas (110).

De acuerdo con los *criterios de inclusión*, se admitieron todos los jóvenes de 20 a 30 años, de las EAP, y por *criterios de exclusión*: no formaron parte del grupo investigado, los alumnos menores de 19 años y mayores de 31 años. Figuran mayor porcentaje los alumnos de las: Escuelas de Educación inicial (24.4%), Educación primaria (18.14%), Lengua, literatura y comunicación (18.03%) y Educación física y psicomotricidad (14.30%); y los de menor proporción Ciencias naturales y ambientales.

Instrumentos de recolección de información

Para la recopilación de datos se utilizaron tres instrumentos. Cada instrumento fue sometido a tratamiento estadístico de confiabilidad mediante la prueba alfa de Cronbach para determinar sus consistencias internas.

Escala de satisfacción con la vida (ESV). Es un instrumento traducido por Laca et al. (2005) de la versión de Diener (1908). Contiene 5 ítems, indicadores de bienestar subjetivo.

Escala de apego a la institución (EAI). Es un instrumento diseñado por el primer autor con base en la en una versión de la Escala Apego al Lugar de Hidalgo (2000). Contiene 15 ítems y 15 respuestas. Mide el apego a la institución.

Escala de rasgos de conducta antisocial, actos antiambientales y proambientales. (ER-CAA-P). En la versión de Corral-Verdugo et al. (2006). Un instrumento de 27 ítems, mide rasgos de conducta antisocial, conducta antiambiental y proambiental; comprende cinco factores: Tendencia al riesgo, falta de autocontrol, conducta antisocial, conducta antiambiental y conducta proambiental.

Previo al examen cuantitativo de los instrumentos, los ítems se sometieron a un estudio de validación semántica. Los dos primeros, no requirieron cambios en este aspecto; solo el ERCAP-P, en los ítems 1, 2, 14, 16 y 27 demandó ajustes de adaptación. La nueva versión de este instrumento incorpora los siguientes cambios: 1. *Tener amigos extremadamente inesperados*, 2. *Mantenerme en cosas nuevas no imaginables o impredecibles*, 14. *Tengo problemas para concentrarme*, 16. *Tengo dificultad para dejar de pensar en algo*, 27. *Lavo mis dientes sin dejar correr el agua*.

Los instrumentos, fueron sometidos a análisis estadístico en una muestra piloto de 50 alumnos de la Facultad de Educación mediante al estadístico alfa de Cronbach. Los resultados cuantitativos indican para cada uno de los instrumentos: Escala de satisfacción con la vida (ESV) de Diener (1908), $r = 0,78$; Escala de apego a la institución (EAI) de Hidalgo (2000), adaptado por Cornejo (2011-2012), $r = 0,76$, y Escala de rasgos de conducta antisocial, actos antiambientales y proambientales (ERCAAP-P), $r = 0,78$.

Técnicas de análisis e interpretación de datos

Para la selección del grupo representativo se utilizó la técnica estadística no probabilística de grupo finito por criterio de juicio para determinar el tamaño de la muestra. Los instrumentos fueron procesados por análisis psicométrico de confiabilidad mediante técnicas de correlación con el estadígrafo alfa de Cronbach. Los tres instrumentos se aplicaron (con la participación de alumnos). Los datos obtenidos, se calificaron e ingresaron en una base de datos para ser evaluados por tratamiento estadístico inferencial a través del estadístico no paramétrico de Spearman al 0.01 y 0.05 de significación estadística, mediante la versión 21 del SPSS.

Resultados

En este capítulo se expone la descripción de los hallazgos empíricos obtenidos según el análisis de los datos cuantitativos. Para probar la hipótesis general se aplicó la prueba estadística indicada que determina la relación entre dos variables en una escala de medición ordinal. Se presentan en forma de tablas, según la correlación de las variables controladas.

Bienestar subjetivo, apego institucional y comportamiento antisocial-antiambiental y proambiental en jóvenes universitarios de educación.

Se verifica las hipótesis: A mayor bienestar subjetivo, mayor apego a la institución y ausencia de comportamiento antisocial-antiambiental, pero proambiental favorable en los jóvenes universitarios de la EAP de Educación.

1. $H_0: \rho = 0$, No existe relación entre el bienestar subjetivo y el apego institucional
 $H_1: \rho \neq 0$, Si existe relación entre el bienestar subjetivo y el apego institucional
2. $H_0: \rho = 0$, No existe relación entre el bienestar subjetivo y el comportamiento antisocial-antiambiental y proambiental
 $H_1: \rho \neq 0$, Si existe relación entre el bienestar subjetivo y el comportamiento antisocial-antiambiental y proambiental
3. $H_0: \rho = 0$, No existe relación entre el apego institucional y el comportamiento antisocial-antiambiental y proambiental
 $H_1: \rho \neq 0$, Si existe relación entre el apego institucional y el comportamiento antisocial-antiambiental y proambiental, Nivel de significancia (α) = 0,05

Tabla 1
Asociación del bienestar subjetivo, apego a la institución y comportamiento antisocial-antiambiental y proambiental

		BS	AI	CA-A	
Rho de Spearman	Total de Bienestar Subjetivo	Coefficiente de correlación	1,000	,193**	-,256**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000
		N	600	600	600
	Total Apego Institucional	Coefficiente de correlación	,193**	1,000	,216**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000
		N	600	600	600
	Total Conducta Antisocial-Antiambiental	Coefficiente de correlación	-,256**	,216**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.
		N	600	600	600

***. P* > 0,01 (bilateral).

Por los resultados obtenidos se observa: Para la primera hipótesis, se rechaza la hipótesis nula (valor $p = 0 < \alpha = 0,05$) por lo tanto, si existe relación positiva entre el BS y AI y en la medida que el nivel de BS aumenta existe mayor AI. Para la segunda hipótesis, se rechaza la hipótesis nula (valor $p = 0 < \alpha = 0,05$) por lo tanto, sí existe relación negativa entre el BS y la CAS-AB-PA, además si aumenta el nivel de CS hay mayor ausencia de CAS-AM y, Para la tercera hipótesis, se rechaza la hipótesis nula (valor $p = 0 < \alpha = 0,05$), por lo tanto, si existe relación positiva entre el AI y la CAS-AB-PA, además a mayor AI y ausencia de CAS-AM. Con estas tres contrataciones, es posible verificar la hipótesis general planteada. Esta hipótesis es aceptada.

Discusión

El hecho de evidenciar la asociación positiva entre el BS y AI, era de esperar puesto que los jóvenes universitarios de las 7 Escuelas profesionales de la Facultad de Educación, por la misma naturaleza de la carrera, humanista están más involucrados con ellos mismos y con las demás personas, gozan de un estado de normalidad que les permite disfrutar de la vida y mostrarse satisfechos y encontrarse más identificados con su alma mater, ante la cual perciben y tiene apego institucional, que repercute y repercutirá en su desempeño como estudiantes y futuros profesionales. También se confirma la ausencia de comportamientos antisociales y antiambientales, debido a su praxis personal y socioambiental, ellos fácilmente no son proclives a la expresión de conductas que afectan la integridad personal-social y el ambiente del cual forman parte, por esa razón incluso en ellos es significativo el comportamiento biofílico y actitudes proambientales y conductas ecológicas responsable y saludable.

Una investigación como la que se expone hace alusión al significado de los hallazgos empíricos que permitieron verificar la hipótesis propuesta y explicar su asociación con las ideas teóricas expuestas y los estudios previos reseñados en el contexto nacional e internacional.

Los resultados empíricos en estos jóvenes universitarios del ande, revelan hechos que los identifican como participantes que gozan de BS o satisfacción vital con puntuaciones altas, indicadores de índices altos de felicidad, tal como verificó Yamamoto (2015) en los pobladores de Huancayo, como la ciudad más feliz de Perú.

Los hallazgos señalados en la variable BS o SV, respalda los encontrados por muchos investigadores en los contextos, internacional y nacional (Fernández- Gles, 1999; Tarazona, 2005; Cornejo, Pérez y Quispe, 2013; Alarcón, 2000, 2001; Cornejo, 1995; Yasuko y Watanave, 2005; Limonero et al., 2012; Cornejo, Pérez y Santiago, 2015; Arellano, 2011; Espinoza y Tapia, 2011; Mikelsen y Ranella, 2009, y Cornejo y Pérez, 2011); del mismo modo, apoya los estudios de Carballeira et al. (2015) que el BS depende el tipo de cultura, más colectivista como el Valle del Mantaro donde prevalece estilos de vida más societarios orientados a la felicidad y el bienestar social.

En lo concerniente al apego institucional, los 3 escasos estudios nacionales realizados en una población adolescente de Huancayo y Jauja (Cornejo, Lazo & Baltasar, 2012, Cornejo et al., 2011-2012) y en trabajadores de salud de Ica (Checcillo, 2012) apoya la presencia favorable del AI y la teoría sobre el AI.

Los hallazgos sobre el comportamiento antisocial son indicadores de su manifestación en el 10% de adolescentes en Lima (Orellana y García (1996), el 12% de conducta antisocial no difiere en adolescentes de Huancayo y Ayacucho (Cornejo et al., 2000), cuyo rasgo es más significativo en varones (Garin et al., 2013) y la conducta antisocial-antiambiental significativos (Corral-Verdugo, 2006) y la ausencia de conductas antisociales y delictivas en adolescentes de Huancayo e Ica (Cornejo et al., 2001), un indicador significativo de la calidad de vida de dichos grupos.

En cuanto al comportamiento antiambiental, respalda estudios precedentes en los que se hallaron conductas antiambientales por debajo de la media y bajo nivel de incivilidad en adolescentes y jóvenes de Huancayo (Cornejo, 2004; Cornejo & Pérez, 2007; Cornejo et al., 2011), pero percepción de incivilidad por encima del promedio en pobladores de Cajamarca (Cornejo et al., 2008). Hechos que explican también, en el primer caso, el respeto y cuidado por el ambiente, por la ciudad, sus habitantes y sus instituciones.

Varias investigaciones nacionales evidenciaron comportamientos proambientales, afecto por la vivienda en Lima e Ica en pobladores adultos, adolescentes y jóvenes de la zona andina (Cornejo, 1999, 2000b, 2010; Cornejo et al., 2001, 2011) y el de Sánchez et al., 2014) la percepción del cambio climático y el comportamiento proambiental. No existe duda, que diferentes tramos de edad, de preferencia en la zona andina, muestran comportamiento proambientales, indicadores de simbiosis satisfactoria del comportamiento con el ambiente que les sirve de escenario, en especial los jóvenes universitarios.

La praxis de la investigación empírica confirma los planteamientos teóricos vinculados con el bienestar subjetivo, el apego institucional y los comportamientos antisociales, antiambientales y proambientales y fortalece la perspectiva psicosocial-ambiental positiva, como una de las alternativas promisorias en la investigación científica peruana.

Estudios como el presente, pueden servir de estímulo para que otros investigadores en otros contextos en el Perú, pudieran replicar y realizar otros estudios que se relacione con factores cognitivos (conciencia ambiental) factores psicosociales culturales, valores normas y creencias y dar una nueva mirada en un área que poco se está trabajando

Hoy aparecen nuevos planteamientos sobre la psicología ambiental como las desarrolladas por Puertas y Aguilar (2015), que asumen un punto de vista psicosocial para definir el comportamiento y la actitud ambiental por medio del “nuevo paradigma ecológico”, incluso para explicar la conducta ecológica responsable o comportamiento proambiental, propuesta a

la cual nos adscribimos para entender mejor las dimensiones del comportamiento ambiental. Nuestro reconocimiento a los estudiantes de la EAP de Educación de la UNCP por ser partícipes en esta investigación.

En conclusión, Se establece los niveles de confiabilidad de la ESV de Diener (1908) en $r = 0,78$; de la EAI de Hidalgo (2000), adaptado por Cornejo (2011-2012) en $r = 0,76$; y de la Escala de rasgos de conducta antisocial, actos antiambientales y proambientales (ERCAAP-P) en $r = 0,78$.

De los hallazgos empíricos, es posible deducir algunas recomendaciones que pueden tener utilidad para los participantes estudiados y para el desarrollo de la psicología social positiva educativa y ambiental: Se sugiere llevar a cabo investigaciones de replicación en otros contextos del Perú y participantes como niños, adolescente y adultos, con nuevas temáticas y de manera interdisciplinaria. Realizar programas de fortalecimiento de las características favorables del bienestar subjetivo, apego institucional y comportamientos antisociales-antiambientales y proambientales en los jóvenes universitarios.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, G y Oblitas L. (2010) *Psicología del bienestar y la felicidad*. Estrategias de psicología positiva para aprender a sentirse bien. Bogotá: PSICOM editores.
- Alarcón, R. (2000) Variables psicológicas asociadas con la felicidad. *Persona*. Revista de la Facultad de Psicología (URP). 34: 147-158.
- Alarcón, R. (2009) *Psicología de la felicidad. Introducción a la psicología positiva*. Lima: Universidad Ricardo Palma, Editorial Universitaria.
- Amérigo, M. (1998) Ambientes residenciales. En J.I. Aragonés y M. Amérigo. *Psicología ambiental*. Madrid: Pirámide, Cap. 8: 173-194.
- Amérigo, M. (2006) La investigación en España sobre actitudes proambientales y comportamiento ecológico. *Medio ambiente y comportamiento humano*. 2 (2): 45-71.
- Aragonés, J.I. y Amérigo M. (1991) Un estudio empírico sobre las actitudes ambientales. *Rev. de Ps. social*. 6 (2): 223-240.
- Aragonés, J.I. Corraliza J.A.; Amérigo M. y López, I. (1994) La psicología ambiental y los espacios urbanos: una experiencia de investigación. En B. Hernández, J. Martínez y E. Ruiz. *Comp. Psicología ambiental y responsabilidad ecológica*. Cap. II, 291-321.
- Baltasar, R. (1998) El medio urbano. En J.I. Aragonés y M Amérigo. *Psicología ambiental*. Madrid: Pirámide, Cap. 12: 259-286.
- Bandura, A. (2011) Una perspectiva social cognitiva de la psicología positiva. *Revista de psicología social*. 26 (1): 7-20.
- Carballeira M., González J.A., y Marrero, R.J. Diferencias transculturales en bienestar subjetivo: México y España. (2015) *Anales de psicología*, Universidad de La Laguna (España), 2 Universidad de San Luis Potosí (México). 31 (1): 199-206.
- Cardona D. y Agudelo H.B. (2007) Satisfacción personal como componente de la calidad de vida de los adultos de Medellín. *Rev. Salud pública* 9 (4): 541-549.
- Castro A. y Sánchez Ma. Del Pilar. (2000) Objetivos de vida y satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (1): 87-92. *Psicothema* 17 (004) 582-589, 2005. Recuperado el 13-11-2110. Disponible en <http://www.psicothema.com/imprimir.asp?id=257>.
- Checcllo, A.M. (2012) *Síndrome de burnout, satisfacción laboral e identidad institucional en los trabajadores del Hospital Santa María del Socorro-Ica*. (Tesis de licenciatura no publicada), Escuela Profesional de Psicología Humana, Universidad Alas peruanas-Filial Ica.
- Clemente, A., Molero R y Peña F. (2000) Estudio de la satisfacción personal según la edad de las personas. *Anales de Psicología*, 16 (2): 189-198.
- Cornejo W. (1998) Actitud ambiental y satisfacción residencial en conjuntos habitacionales de Lima. *Boletín*. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, UNFV, 1.
- Cornejo W. y Pérez B. (1999) *Satisfacción residencial y actitud ambiental en Conjuntos habitacionales de Huancayo*. Informe final. Instituto de Investigación, Facultad de Pedagogía y Humanidades, UNCP.
- Cornejo W. (2000a) Estructura de la familia y desajuste psicosocial en adolescentes de zona rural-urbana de Huancayo. *Informe final de investigación*. Instituto de Investigación, Facultad de Pedagogía y Humanidades, Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Cornejo W. (2000b) Investigaciones sobre satisfacción y actitud residencial. *Resumen de Ponencias. I Congreso macro regional de ciencia y tecnología*. Tacna: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Consejo de Investigación, 29 Nov. - 02 Dic: 73-74.
- Cornejo W., Pérez B. y Flores M. (2001) Conductas antisociales-delictivas y autoconcepto académico en adolescentes de Huancayo y Ayacucho. Pérez I, Aguilar W, y Purizaga M. *XII Congreso Peruano del hombre y la cultura andina "Luis G. Lumbreras Salcedo"*. T.I,

- Ayacucho: Facultad de Ciencias Sociales, UNSCH, 92-111.
- Cornejo W.; Ninapayta L.; Franco M. y Donayre T. (2004) Conducta ecológica responsable en pobladores de Ica. Escrito presentado en el *I Coloquio de Psicología Social y Ambiental*. Cajamarca: Facultad de Psicología, UPAGU, dic. 2004.
- Cornejo W. y Pérez B. (2007) *Identidad urbana y percepción de incivilidad en habitantes de la ciudad de Huancayo*. Informe final. Instituto de Investigación, Facultad de Pedagogía y Humanidades, UNCP.
- Cornejo W.; Leal R. y Leal N. (2008) Identidad con la ciudad y percepción de incivilidad en habitantes de la ciudad de Cajamarca. Escrito presentado en el *Congreso Iberoamericano de Psicología*. Lima.
- Cornejo W. (2010) Investigación psicológica en Ica-Chincha. Conferencia. *I Jornada de Investigación psicológica en Chincha: Proyectos*. Chincha: Carrera Profesional de Psicología, UPAAB, dic.
- Cornejo W. (2011) *Dimensiones psicosociales y ambientales en beneficiarios de viviendas post-sismo*. Ica: DECAL-AYUDA EN ACCIÓN.
- Cornejo W. y Pérez B. (2011) *Satisfacción personal-nacional de la calidad de vida e inseguridad ciudadana en estudiantes universitarios de Huancayo*. Informe final, Instituto de Investigación. Facultad de Pedagogía y Humanidades, UNCP. Huancayo.
- Cornejo W.; Lazo M. y Baltasar H. (2012) *Apego al lugar y conducta antisocial-antiambiental en adolescentes de la ciudad de Huancayo*. Informe final. Instituto de Investigación, Facultad de Educación, UNCP. Huancayo.
- Cornejo W., Pérez B y Santiago L. (2015) Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes de Huancayo-Perú. Escrito presentado en el *XXXV Congreso Interamericano de Psicología*. Lima: SIP, PUCP, julio 12-16, (2015). Aceptado para su edición en la *Revista Horizonte de la Ciencia*. Facultad de Educación, Universidad Nacional del Centro del Perú. Huancayo 9.
- Corral-Verdugo V.; Frías M.; Feijoo Sing B. y Tapia C. (2006) Rasgos de la conducta antisocial como correlatos del actuar anti y proambiental. *Medio ambiente y comportamiento humano*. 7 (1): 89-103.
- Díaz J.F. y Sánchez-López Ma. P. (2002) Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 14 (1): 100-105. ISSN edición especial en papel: 0214-9915. Recuperado el 13/11/2010. Disponible en [http://www. Psicothema.com/imprimir.asp?id=692](http://www.Psicothema.com/imprimir.asp?id=692).
- Díaz D.; Rodríguez-Carvajal R.; Blanco A.; Moreno-Jiménez D.; Gallardo I.; Valle C. y Diendonck D. (2006) Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de RYFF. *Psicothema*, 18 (3): 572-577. Recuperado el 14/05/10. Disponible en <http://www. Psicothema.com/psicothema.asp?id=3255>.
- Diener E.; Emons R.A.; Larsen R.J. y Griffin S. (1985) La escala de satisfacción con la vida. *Diario de la evaluación de personalidad*, 49: 71-75.
- Durán M., Alzate M.; López W. y Sabucedo J. (2007) Emociones y comportamiento pro-ambiental. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 30 (2): 287-296.
- Egido A.; Gómez D.S. y Saburido X. L. (1993) estilos de vida urbana y comportamiento agresivo. En D. Gómez. Coord. *Ciudades saludables*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería da Presidencia. 240-252.
- Espinosa A. y Tapia G. (2011) Identidad nacional como fuente de bienestar subjetivo y social. *Boletín de Psicología*. (102): 71-87.
- Fernández-Ballesteros, R. (1994) Evaluación de ambientes: una aplicación de la psicología ambiental. En F. Jiménez Burillo y J.I. Aragonés (Comp.) *Introducción a la psicología ambiental*. Madrid: Alianza. Cáp. 6, pp. 98-115.

- Garín M.; Huenchuleo J.; Leal N.; Muñoz A.M. y Rehbein L. (2013) Actitudes implícitas hacia la violencia, la conducta antisocial y consumo de medios de comunicación en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología- Universidad de Chile*. 22 (2).
- Garrido L.; Santilices Ma.P.; Pierhumbert B. y Armijo I. (2009) Validación chilena del cuestionario de evaluación de apego en el adulto CAMIR: *Revista Latinoamericana de Psicología* (en Línea), 2009, 41, (1) (Fecha de acceso 2011-03-29), disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80511492006>. ISSN 0120-0534.
- Guevara J. y Rodríguez C. (2002) Localización de actitudes proambientales. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. XI (2): 93-110.
- Grimaldo M. (2009) Calidad de vida y efectos en estudiantes de secundaria de nivel socioeconómico medio y bajo de Lima. (CD ROM) *XVI Congreso nacional y IV Congreso Internacional de Psicología*. Chiclayo, julio 2009.
- Hernández H.; Rivera J.; Vicuña L.; Ramos J.; Pillihuamán N.; Elescano A.; Sotomayor A.; Tumbalobos C.; Troncos K.R.; Diaz M. y Ortiz M. (2001) Índice de la calidad ambiental percibida por los estudiantes universitarios de la Ciudad de Lima metropolitana y el Callao. *Rev. de Invest. en Ps.* (IIPSI, UNMSM); 4 (2): 97-110.
- Hidalgo M.C. (1998) *Apego al lugar: ámbitos, dimensiones y estilos*. (Tesis doctoral. Universidad de la Laguna) (España), <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2020617>.
- Hidalgo M.C. (2000) Estilos de apego al lugar. *Medio ambiente y comportamiento humano*. 1 (1): 57-73.
- Jiménez F. (1991) Problemas sociopsicológicas del medio urbano. En F. Jiménez y J.I. Aragonés (Comp.) *Introducción a la psicología ambiental*. Madrid: Alianza. Cap. 11, pp. 194-21.
- Laca Arocena F.A.; Verdugo Lucero J.C. y Guzmán Muñoz J. (2005) Satisfacción con la vida de algunos colectivos mexicanos: una discusión sobre la psicología del bienestar subjetivo. *Enseñanza e investigación en psicología*. 10 (2): 325-336.
- Lalli, M. (1992) Urban-related identity: Theory, measurement and empirical findings. *J. of environmental Psy.* 12: 285-303.
- Levi L. y Anderson L. (1980) *La tensión psicosocial*. Población, ambiente y calidad de vida. México: El Manual Moderno, S.A.
- Limonero J. (2012) Tomás-Sábado J. y Fernández-Castro J. Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology/Psicología conductual*, 20 (1): 183-196.
- López-Romero L. y Romero E. (2009) Establecimiento de metas en la adolescencia y su relación con la conducta antisocial. *Actas del X Congreso Internacional Galego-Portugese de Psicopedagogía*. Universidad do Minho, 2009. ISBN-978-972-8746-71-1.
- López C. y López J.R. (2002) Rasgos de personalidad y conducta antisocial y delictiva. *Psicopatología clínica, legal y Forense*. 3 (2): 5-19.
- Martínez J. (2004) Comportamiento proambiental. Una aproximación al estudio del desarrollo sustentable con énfasis en el comportamiento persona-ambiente (1). *Revista Theomai /Theomai Journal*. Número especial. Invierno. (69).
- Molero C.; Candela C. y Cortés M. T. (1999) La conducta prosocial: una visión de conjunto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (2), 325-353.
- Montoya B.I. y Landero R. (2008) Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y Salud*. 18 (001): 117-122.
- Palacios, J.R.; Bustos M. y Solar L. (2015) Factores socioculturales vinculados al comportamiento proambiental en jóvenes. *Revista de Psicología* (Universidad de Chile), 24 (1): 1-16.
- Puertas, S. y Aguilar M^a.C. (2015) *Psicología ambiental*. Tema 9. Jaén-España: Departamento de Psicología, Universidad de Jaén. Recuperado de <http://www.Monografias.com/trabajos20/psicologia-ambiental/psicologiaambiental.shtml>.

- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la lengua española*. 22a Ed. Madrid: Mateo Cromo. Artes Gráficas.
- Rodríguez, L.; Berenguer J.; Corraliza J.A. y Moreno, M. (2002) La medida de las actitudes ambientales: propuesta de una escala de conciencia ambiental (Ecobarómetro). *Revista sobre igualdad y calidad de vida*. 11 (3): 349-358.
- Rodríguez, A. (2008) La personalidad antisocial. *Nuevos Paradigmas. Revista psicológica de actualización profesional. C.Ps. P. 2* (1): 86-93.
- Sánchez M^a. P. y Castro A. (2000) Objetivos de vida y satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, ISSN 0214-99-15, 12 (1): 87-92.
- Sánchez M.P.; de la Garza-González A. y Rodríguez M^a C. (2014) Análisis de la percepción y conducta ambiental mediante una red bayesiana. *Revista de Psicología*. Universidad de Chile. 23 (2).
- Salanova, M. y López-Zafra E. (2011) Psicología social y psicología positiva. *Revista de psicología social*. 26 (3): 339-343.
- Tarazona, D. (2005) Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista IIPSI*, Facultad de Psicología, UNMSM, 8 (2): 57-65.
- Yamamoto, J. (2015) *Investigación de bienestar cultural y desarrollo*. Lima: PUCP: Grupo de investigación: Bienestar cultura y desarrollo.
- Yasuko, B. y Watanabe A. (2005) Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar. *Revista de Psicología y salud*. 15 (1).

El desarrollo de la textualización en alumnos de primaria de la zona rural de La Libertad en la perspectiva de los mapas de progreso 2012 – 2015

Kilkakuna wiñachinin pimarya yachapakukunap chrakla Libertad suyuchu maapakunap likayninchr 2012 – 2015 watakunachu

*Ernesto Cruz Sánchez**

Resumen

El propósito del presente trabajo es describir el proceso de textualización en los alumnos de primaria en la zona rural de La Libertad, en la perspectiva curricular impulsada por el Ministerio de Educación: mapas de progreso. Para tal fin, recogimos información mediante una Ficha de Encodificación durante cuatro años, aplicada en las provincias andinas liberteñas. Ante las evidencias de los resultados, el proceso de textualización visualizado técnicamente por el MINEDU en sus documentos oficiales, no se corresponde con la realidad andina de este Departamento.

Palabras clave

textualización, mapas de progreso, zona rural, ficha de encodificación y políticas educativas.

Shuukukuna limana:

Kilkachikuna, wiñay maapakuna, chakla kaakuna, indukudifiksyun fichakuna, yachachikunap munayninkuna.

Development in the textual production in primary school students in rural area of La Libertad, in the perspective of the maps of progress, 2012 - 2015

Abstract

The intention of the present research is to describe the process of quoting in the pupils of primary in the rural zone of La Libertad beyond the curricular perspectives promoted by the Ministry of Education. For this, information was gathered using an encoding card for four years, applied in the Andean provinces. Once having those results, it was concluded that the process of quoting, visualized technically by Ministry of Education in his official documents in terms of indicators, does not match with the Andean reality of this Department.

Keywords

Text production, maps of progress, rural area, encoding record and educational policies.

O desenvolvimento da textualização em alunos de primária da zona rural de La Libertad na perspectiva dos mapas de progresso 2012 - 2015

Resumo

O objetivo do presente trabalho é descrever o processo de textualização nos alunos da escola primária na zona rural de La Libertad, na perspectiva curricular impulsada pelo Ministério de Educação: mapas de progresso. Para tal finalidade, recolhemos informação mediante uma ficha de encodificação durante quatro anos, aplicada nas cidades andinas de La Libertad. Perante as evidências dos resultados, o processo de textualização visualizado tecnicamente pelo Ministerio de Educación em seus documentos oficiais, não corresponde com a realidade andina de esse Estado.

Palavras-chave:

textualização, mapas de progresso, zona rural, ficha de encodificação, políticas educativas.

Recibido: 19 de marzo de 2017 / Aprobado: 19 de junio de 2017

* Peruano Docente del Departamento de Lengua Nacional y Literatura - Universidad Nacional de Trujillo. Magíster en Educación, Magíster en Ciencias Sociales, Segunda Especialidad en Políticas Educativas-PUCP. E-mail: ernestocruzsanchez@gmail.com

Introducción

La tesis de Jürgen Schiriewer (1994) sobre la modelización de las prácticas educativas a nivel supranacional configura un referente teórico importante sobre el que se desarrollan las políticas públicas:

Los procesos de internacionalización de las estructuras educativas exitosas de países desarrollados se constituyen en paradigmas en contextos menos desarrollados, perdiendo de vista la racionalidad que provee una lectura propia. (1994, p.158)

En términos concretos, la cita del profesor de la Universidad de Friburgo caracteriza también nuestro contexto educativo, donde observamos una transteorización de modelos que terminan superando la realidad de los países como el Perú, cuya fragmentación económica, cultural y social obligaría a desarrollar abordajes técnicos más contextualizados y menos foráneos; más sincrónicos y locales.

El magisterio peruano concibe, como una suerte de metateoría, que las políticas educativas en nuestro país, al margen de ser directrices internacionales, se implantan exentas de estudios previos o sin líneas basales de construcción participativa. “En tanto no se entienda que debemos tomar decisiones gubernamentales sobre la base de análisis concretos de nuestra realidad, los resultados seguirán siendo poco significativos.” (Cruz 2012, p. 47) De no ser así, la trayectoria de los programas educativos serían más sostenidos en el tiempo y en sus evaluaciones primaría el criterio técnico sobre la demanda de presupuesto para las iniciativas.

Políticas Educativas en América Latina

Con Teberosky (1976) se incorpora las nociones básicas de sistematización de la escritura, originando una tácita e inmediata aceptación de su aplicabilidad en contextos de enseñanza-aprendizaje en los países latinoamericanos. El modelo se alimenta de dos repertorios teóricos como son la semántica moderna española y la teoría textual, ambas propuestas encontraron rápida aquiescencia en las decisiones gubernamentales en materia de planificación ministerial.

La semántica moderna, en un intento por drenar los conceptos semióticos más intensos en los cuadrantes hermenéuticos, sobrevalora el recorrido del significado a expensas del sujeto productor de la semiosis, generando una motivación intrínseca: la democratización del producto semántico. “El vector del significado no solo opera en el objeto significado, sino también en quien o quienes atribuyen significados. En realidad la relación significante nunca tuvo origen en el ente, sino en el sujeto” (Trujillo 2001, p. 259) Desde una perspectiva platónica, desnaturalizar la relación del ente con el significado, genera una virtualidad de la expresión semántica, es decir, se eclipsa el valor veritativo e intrínseco de todo lenguaje. Esta situación se tradujo más adelante en apuestas pragmáticas audaces en el campo de la dialectología, en detrimento de la ortonormativa.

La teoría textual, en su búsqueda de unidad categorial, partió de conceptos dicotómicos acercándose peligrosamente al estructuralismo, pero alejándose al mismo tiempo en la explicitación de las propiedades y elementos constitutivos. “Dos proposiciones están ligadas entre sí, cuando sus denotados, es decir, las circunstancias que les han sido asignadas en una interpretación, están ligadas entre sí” (Van Dijk 1992, p. 41) Precisamente, esta ligazón evidencia la dinamicidad de los elementos textuales, característica fundamental de la organización tex-

tual, de cuyas progresiones temáticas y remáticas depende la textualización. En lo referente a la teoría textual, nunca estuvo en entredicho su génesis estructuralista, pues su valor y aporte a los nuevos formatos de estudios lingüísticos fue mucho más contundente y significativo.

De esta manera, las políticas educativas en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX no fueron ajenas al eco teórico suscitado por las propuestas de la investigadora española Ana Teberosky. Tal afirmación se refleja en las Declaraciones, Convenios de Cooperación y demás documentos técnicos publicados por la UNESCO con la finalidad de orientar los marcos curriculares en los diferentes países.

En Colombia, a principios de la década del ochenta, ICFES implementó, de manera sistemática, una evaluación del rendimiento en los estudiantes de todos los niveles. Hacia los noventa, el Ministerio de Educación y sus nuevos modelos pedagógicos, tenían una hoja de ruta que describía los niveles de aprendizaje, traducida a indicadores. En el área de Lengua Castellana, las autoridades conocen los alcances del trabajo pedagógico, sus limitaciones y aciertos en todo el país. Los docentes colombianos, a inicios del año escolar, reciben, por ejemplo, cartillas de indicadores, con las capacidades de escritura en lengua materna donde se evidencia una concatenación lógica que va de objetos textuales de naturaleza extensiva a otros más intensivos.

Ecuador, desde el 2008, inició una reestructuración en la forma de evaluación de los aprendizajes, a través de un macroproyecto de tres años, al final del cual el país del norte tenía el primer informe sobre calidad de los aprendizajes, concretizados en estándares. El 2012, el currículo nacional de Educación General Básica, en el área Lengua y Literatura, implementó el dominio del conocimiento de Producción de textos escritos con cinco niveles de progreso.

En el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia¹, a pesar de mantener una política *sui generis* en cuanto al abordaje en el área de Comunicación y Lenguajes, el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo apuesta por una evaluación en función a ejes articuladores, de los que uno de ellos, la producción de mensajes y sentidos, precisa aspectos de carácter gramatical y semiótico. A nivel de saberes, acorde con los lineamientos internacionales, en dicho dispositivo pedagógico se reconoce el enfoque comunicativo como marco teórico.

Hace un poco más de tres años en México se inició la Reforma Educativa dentro del marco político administrativo llamado Pacto por México. Entre los cambios propuestos – bastantes similares a las acciones ministeriales de nuestro país – en el campo de formación Lenguaje y Comunicación se priorizó la producción de textos a partir de sus niveles cohesivos con pleno reconocimiento de las funciones pragmáticas del texto. Los resultados de este cambio aún son difusos.

Asimismo, Argentina, con su reforma educativa de 2003, abanderada por Cecilia Bralavsky, se planteó la construcción de textos escritos en situaciones cotidianas, sacrificando la coherencia por la instancia cohesiva. El Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay empezó a reestructurar los diferentes dispositivos pedagógicos desde el 2006 y, en lo referente a Comunicación, sus cambios se inscribieron en el enfoque Holístico Textual, el mismo que vincula la lectura y escritura en un plano de correspondencia: leer un libro y escribir resúmenes o recrear finales. Por último, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), implementó los mapas de progreso con la finalidad de proveer a los docentes de niveles de aprendizaje que permitan evaluar mejor el trabajo del aula.

1 Para mayor información veáanse las direcciones web de las naciones aquí mencionadas.

Mapas de Progreso de Aprendizaje

Así, nuestro Ministerio de Educación, siguiendo a pie puntillas la experiencia chilena, formuló los Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA) con la finalidad de uniformizar, facilitar y medir mejor el ejercicio docente. Resulta útil su aplicación al proceso de evaluación, pues instrumentaliza y dosifica el acercamiento técnico; sin embargo, se aseguraría el éxito si dichos estándares fueran más reales, menos idílicos; es decir, si fuesen más una construcción nacional y menos copia sureña; si en el imaginario sociocultural de quienes los implantaron en nuestro país hubiera germinado la imagen de alguno de los niños de la zona andina donde la curva de aprendizaje de la lengua escrita tiene un ritmo diferente al de la ciudad.

Según IPEBA (2013) los MPA describen el incremento del aprendizaje durante la etapa escolar, cifrado en cada competencia clave de las distintas áreas curriculares. Expresan el recorrido ascendente de aprendizaje que realizan los alumnos.

Los mapas de progreso definen siete niveles de aprendizaje para cada área; se puede decir que son las expectativas de aprendizaje claras, precisas y medibles que describen lo que los estudiantes deben: saber, saber hacer y valorar, al término de cada ciclo de la Educación Básica. (La Torre 2013, p. 4)

En líneas generales, los MPA expresan los estándares de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar progresivamente a lo largo de su escolaridad.

Para efectos del presente trabajo, nos circunscribimos a los MPA concernientes a Producción Textual del cuarto y quinto ciclos, es decir, 3°, 4°, 5° y 6° grados. Dichos estándares han ido modificándose de manera general, pues en lo sustancial todavía se insertan en la actual propuesta teórica del Diseño Curricular Nacional.

Producción Textual

Así como el individualismo procedimental se enfoca en la dimensión social antes que en la pluralidad de significados, la producción de un texto se instala en un recorrido onomasiológico donde su autor ha reconfigurado su expresión en el marco de un lenguaje tal. Claro que ningún producto textual puede ser pensado en términos de individuación o manifestación solipsista, pues su creador manipula conceptos o instrumentaliza el lenguaje desde un abanico de ideas que le permite reconocer implícitamente la valía social de su objeto. En otras palabras, “punta y filo en dos papeles”: escribimos para ser leídos.

Cuando un niño escribe un texto, socializa sus ideas instrumentalizando el código escrito, que como todo sistema simbólico posee un conjunto de reglas y premisas a priori, sin las cuales la construcción lingüística carecería de sentido. El recorrido “onoma” se actualiza en función al reconocimiento de dichas pautas. Con esto no solo pretendo resaltar la importancia de la ortonomativa, sino también de los mecanismos cohesivos, situacionales, de coherencia, pragmáticos y, principalmente, de orden gramatical, que más allá de pertenecer a otro enfoque, vertebró la producción textual. “La gramática es al pensamiento como el concepto a la idea” (Balmes 1984, p. 238)

Producir un texto implica “un proceso de composición en el que el escritor, utilizando ciertas estrategias y recursos del código escrito, produce un texto entendible y eficaz comunicativamente.” (MINEDU, 2013)

Según Bevir (2011), escribir un texto es organizar los significados bajo un perfil determinado, donde en el plano subjetivo se construyen ideas y se destruyen nociones. El filósofo norteamericano considera al “menning” como la matriz de todo texto, tanto en su decodificación como en su encodificación, pues para él, las ideas se organizan para significar algo, dejando su estado nocional.

En líneas generales, producir un texto es construir significados con material lingüístico, en función a una interacción comunicativa implícita. Sobre esto último, considero pertinente puntualizar que no inscribimos nuestra construcción conceptual en la teoría de la recepción, pues discrepamos abiertamente con ella en lo referente a la indeterminación. Para nosotros, la actualización diacrónica es válida en ambas direcciones (presente y pasado). El hecho de que los estudiantes de nivel primario de la zona andina escribieran sus textos en sus presentes respectivos no inhibió la matriz semántica de un destino hermenéutico.

El ámbito rural

La zona andina de La Libertad, según INEI (2015), representa casi el 80% de la geografía y alberga al 21,8% de su población. En el plano educativo, el área rural concentra mayor deserción escolar, con una tasa de crecimiento de - 4,7, en la zona de intervención: Santiago de Chuco, Sánchez Carrión, Gran Chimú y Otuzco, desde 2012 hasta el 2015.

Tabla N° 1
Población escolar en la zona andina de intervención, 2012 – 2015

Provincias	2012	2013	2014	2015
	3° grado	4° grado	5° grado	6° grado
Santiago de Chuco	1704	1557	1529	1448
Sánchez Carrión	4801	4581	4466	4256
Gran Chimú	646	691	650	612
Otuzco	2248	2125	2071	1939
Total	9399	8954	8716	8255

Fuente MINEDU
Elaboración propia

Observamos, por ejemplo, en la tabla N° 1 que la población escolar del nivel primario va decreciendo en las diferentes provincias de La Libertad. En Sánchez Carrión la tasa de crecimiento es la más baja: -3,9. Luego, acusa un panorama diferente Santiago de Chuco, con -5,2, es decir, la provincia con mayor deserción escolar entre los años 2012 al 2015.

En cuanto a los antecedentes, cabe mencionar el estudio de Ana Montoya Ríos y José Motato Mejía, quienes sostienen que la textualización se aprende mejor si practican formatos superestructurales en las aulas. Sin embargo, en estructuras argumentativas los niveles de logicidad determinan los aspectos cohesivos, no al revés. En todo caso cuenta como una experiencia novedosa.

Otro aporte interesante en esta perspectiva lo constituye el estudio “La problemática de la comprensión y producción textual en el Pacífico: hacia un diagnóstico” del investigador colombiano Félix Suárez Reyes. Las recomendaciones finales del trabajo sobre cómo mejorar la producción textual surgen del análisis realizado de las debilidades en los procesos metodo-

lógicos en la enseñanza de la lengua materna. Recordemos que Colombia tiene tres pruebas externas estandarizadas a nivel nacional (ICFES, ECAES y SABER), pero comparativamente, este diagnóstico, en la medida que se centra en la zona de Buenaventura, resulta mucho más completo en sus alcances y en sus sugerencias de políticas públicas. Según Suárez (2014), los alumnos de las Escuelas de Buenaventura presentan problemas en la construcción de párrafos, sintaxis y ortografía.

La tesis de Zandy Chávez Gálvez, Carmen Murata Shinke y Ana Uehara Shiroma, titulada “Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5° grado de educación primaria de las instituciones educativas de Fe y Alegría, Perú”, presenta, a partir de tres unidades de análisis (género, geografía y grado) dos conclusiones importantes. En la primera, afirma que los formatos textuales narrativos permiten un mejor desarrollo de ejercicios cohesivos. Luego, en la misma línea, asegura que las prácticas de producción textual escrita en aula no se suceden describiendo grados y niveles de dificultad.

Por todo lo expuesto, nos interesa responder a la pregunta ¿Cómo se desarrolla la textualización de los alumnos de primaria en la zona rural de La Libertad, desde el 2012 al 2015, en la perspectiva de los mapas de progreso?

Material y métodos

Se aplicó una Ficha de Encodificación donde los alumnos escribieron textos expositivos en función a su nivel de estudios. Durante los tres primeros años, el tema de redacción fue el aseo personal, y el 2015, el bullying. El criterio de selección del grado de estudios fue el conocimiento de los núcleos elementales del texto, acorde con los resultados esperados en los mapas de progreso, por ello, se trabajó con 3° grado de primaria el 2012; 4°, el 2013; 5°, el 2014 y 6° el 2015, de tal manera que podamos tener una visión concreta del desarrollo del proceso de textualización a lo largo de cuatro años, a la luz de la estandarización del dispositivo pedagógico formulado desde el MINEDU.

Tabla N° 2
Matriz de determinación de tópicos de revisión

Estándares de los MPA	Tópicos de revisión
Revisa si utiliza de forma pertinente los diversos conectores y referentes para relacionar las ideas.	Referentes
Revisa si su texto ha empleado los recursos ortográficos básicos (coma, dos puntos, guiones en diálogos y enumeraciones) y tildación para dar claridad y sentido al texto que produce.	Ortografía
	Puntuación

Fuente Documentos Técnicos del MINEDU

Elaboración Propia

Los tópicos de revisión se desbrozaron de las marcas textuales de los estándares propuestos en los Mapas de Progreso en el dispositivo ministerial.

La codificación de cada una de las fichas obedeció a la provincia, institución educativa, número de informante y los dos últimos dígitos del año. Por ejemplo, el código SC-01.21.12, se

lee Sánchez Carrión (SC), Institución educativa San Nicolás (o1), alumno(a) 21 y el año 2012; en cambio el código SCH-02.04.14, se lee Santiago de Chuco (SCH), Institución Educativa Encarnación Geldres (o2), alumno(a) 4 y el año 2014.

La población varió año a año, debido a dos motivos: deserción o ausencia al momento de la aplicación de la ficha de encodificación. El corpus recogido para nuestro estudio contó con 2141 fichas, cuya distribución detallamos en la siguiente tabla.

Tabla N° 3
Cantidad de fichas aplicadas por provincia, 2012 - 2015

Provincias	2012	2013	2014	2015
Santiago de Chuco (SCH)	138	117	112	104
Sánchez Carrión (SC)	243	232	234	228
Gran Chimú (GC)	71	70	68	69
Otuzco (Oz)	122	116	112	105
Total por año	574	535	526	506

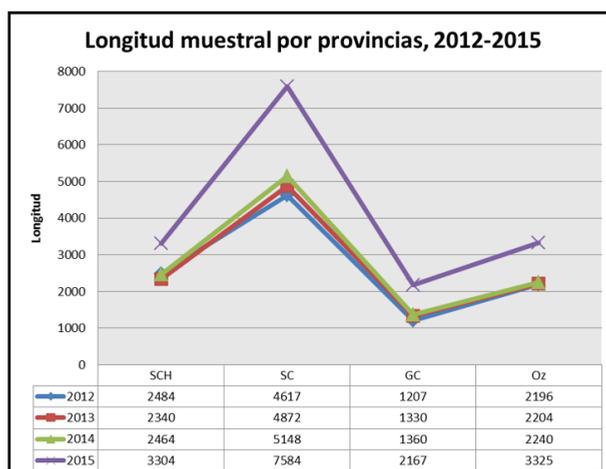
Elaboración propia

Como observamos en la Tabla N° 2, en la provincia de Sánchez Carrión existe un mayor número de fichas aplicadas, debido a su mayor cantidad de población estudiantil, en tanto en Gran Chimú hay un panorama opuesto. Estos datos coinciden en proporción con la estadística ministerial en ESCALE.

Resultados

Con la finalidad de establecer ciertos parámetros que permitan lecturas más concretas de los resultados se elaboró márgenes longitudinales a partir de la materia muestral. En este sentido, la longitud total de la muestra durante 2012 y 2015 fue de 48842 palabras o unidades vocabulares.

Gráfico N° 1



Elaboración propia

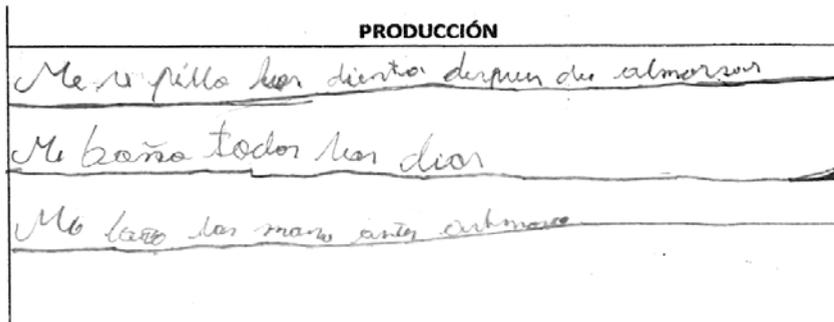
Observamos que la provincia de Sánchez Carrión (SC) tiene la mayor longitud durante 2012 – 2015, 22 221, lo cual se verá reflejado en los resultados pormenorizados del análisis. Asimismo, la provincia Gran Chimú (GC), tiene la menor longitud, durante el mismo periodo, 2012-2015, 6064. El año 2015 todas las provincias tuvieron longitudes importantes (SCH, 3304; SC, 7584; GC, 2167, y Oz, 3325), explicado porque los sujetos en dicho año cursaban el 6º grado de primaria, es decir, redactaban textos más amplios.

La exposición de resultados la desarrollaremos en función a los tópicos de análisis mostrados en la parte metodológica (Tabla Nº 2).

Ortografía

Los problemas ortográficos se presentaron mayormente en la sustitución morfema-fonema y tildación, durante los cuatro años que duró el recojo de información.

Imagen N° 01
Ficha de Decodificación Oz-01.13-12



- “Me se pilla los dientes...” Oz-01.13-12
- “...y también sepillarse...” SC-03.23-12
- “...siempre sepiliarse...” SCH-01.19-13
- “Todos los días hay que labarse.” SC-05.18-13
- “...que lo hace mucho jente...” SCH-05.21-14
- “... la cara y las manos y los ogos...” GC-01.4-14
- “la varse las manos...” SCH-03.17-14
- “No e tenido ningún maltrato en mi casa...” SC-06.17-15
- “...los domingos y los demas días hay que bañarse...” GC-01.21.15

Las porciones textuales mostradas inciden en errores de sustitución de grafemas. Observamos también que los textos van mejorando hacia el 2015 en lo referente a sintaxis; más en ortografía, no.

TABLA N° 4. Número de errores ortográficos por provincia, 2012-2015

Tipos de errores ortográficos	SCH				SC				GC				Oz			
	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015
b/v	224	231	243	211	369	377	382	358	89	97	83	71	187	193	182	178
s/c	141	152	147	157	285	287	290	263	77	85	65	61	135	147	141	124
j/g	89	75	81	71	141	134	128	106	51	55	49	32	71	69	68	63
n/m	81	78	72	67	97	99	87	81	49	51	48	37	41	36	31	20
h/vocal	91	93	88	71	104	107	101	91	48	41	38	31	34	31	32	28
y/ll	78	84	79	71	83	98	84	71	38	34	31	28	31	28	29	21
Omisión de tildación	773	656	629	589	1361	1157	1009	857	398	387	340	281	683	651	628	581

Elaboración propia

El comportamiento de los errores, en general, siempre tiende a descender durante el periodo 2012 al 2015. El mayor número de errores ortográficos lo encontramos en la tildación, Santiago de Chuco con 773 en el 2012; Sánchez Carrión con 1361; Gran Chimú con 398 y Otuzco con 683 en el mismo año. En tanto, el 2015 Santiago de Chuco registró 589; Sánchez Carrión, 857; Gran Chimú, 281 y Otuzco, 581.

En la relación a la tipología morfema-fonema, el mayor número de errores lo encontramos en la sustitución b/v y viceversa. El año 2012 Santiago de Chuco registró 224; Sánchez Carrión, 369; Gran Chimú, 89 y Otuzco, 187. En tanto, el 2015 Santiago de Chuco registró 211; Sánchez Carrión, 358; Gran Chimú, 71 y Otuzco, 178. Otras cifras significativas las encontramos en la sustitución S/c y viceversa. El año 2012 Santiago de Chuco registró 141 errores; Sánchez Carrión, 285; Gran Chimú, 77 y Otuzco, 135. En tanto, el 2015 Santiago de Chuco registró 157; Sánchez Carrión, 263; Gran Chimú, 61 y Otuzco, 124.

Puntuación

Con respecto a la puntuación, debido a que los estudiantes no relacionan la concatenación de ideas con la secuencia oracional, usan coma según criterio propio u omiten dicho signo de puntuación.

“...por ejemplo labarse las manos lo pies la cabeza y las manon antes deiral baño...” SCH-03.31-12

“... no se piga golpea avusa escupe a mis amigos...” SC-02.14-15

“En mi casa colegio calle...” Oz-02.26-13

La omisión de la coma enumerativa es un caso común durante el IV ciclo (3° y 4° grados de primaria). Esta omisión abarca frases (SCH-03.31-12), verbos (SC-02.14-13) y sustantivos (Oz-02.26-13).

“... abusan a veces de una persona humilde la hacen lo que quieren...” Oz-02.06-15

“El aceo es muy importante para las personas tanvien para los niños los padres aconsejan a sus hijos lavarse...” SCH-3.18-14

Imagen N° 02
Ficha de decodificación SC-06.17-15

Yo no e tenido ningun maltrato en mi casa ni en ninguna siñlo donde yo me encuentro pero si en algun momento yo tuviese tenido yo lo hubiero tenido lo escribiria para en mi caso yo no e tenido ningun maltrato.

Solo yo e recibido consejos de mis padres y mis hermanos pero nunca me han maltratado y no soy tambien una persona ososo ni irresponsable ni una persona de mal corazon que algunos personas si lo son.

Observamos en los ejemplos que la omisión de signos de puntuación también se presenta en cláusulas. Este tipo de omisión es muy común en el corpus, a lo largo de todos los años.

“...y mis hermanos pero nunca me han maltratado...” SC-06.17-15

“...si hago algo mal entonces me castigan pero no...” Oz-01.25-15

TABLA N° 5. Número de errores de puntuación por provincia, 2012-2015

Tipos de errores de puntuación	SCH				SC				GC				Oz			
	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015
Omisión de coma	469	428	435	392	778	742	783	698	204	208	189	170	312	324	308	289
Error de coma	148	132	132	104	304	308	285	259	72	83	78	61	81	80	79	69
Omisión de punto y coma	109	101	105	94	178	155	124	104	45	49	38	24	72	65	58	41
Error de punto y coma	58	53	42	21	78	89	92	62	28	17	19	20	52	48	50	32
Omisión de punto	278	223	241	141	318	301	317	245	81	92	78	68	106	89	92	52
Error de punto	28	35	21	17	59	51	42	38	18	17	19	15	20	28	22	21

Elaboración propia

El comportamiento de la puntuación, en general, siempre tiende a descender en el periodo 2012 al 2015. El mayor número de errores de puntuación lo encontramos en la omisión de la coma. Santiago de Chuco registra 469 en el 2012; Sánchez Carrión, 778; Gran Chimú con 204 y Otuzco con 312 en el mismo año. En tanto, el 2015 Santiago de Chuco registró 392; Sánchez Carrión, 698; Gran Chimú, 170 y Otuzco, 289.

En la relación a la omisión del punto y coma, el año 2012 Santiago de Chuco registró 109; Sánchez Carrión, 178; Gran Chimú, 45 y Otuzco, 72. En tanto, el 2015 Santiago de Chuco registró 94; Sánchez Carrión, 104; Gran Chimú, 24 y Otuzco, 41. Otras cifras significativas las encontramos en la omisión del punto. El año 2012 Santiago de Chuco registró 278; Sánchez Carrión, 318; Gran Chimú, 81 y Otuzco, 106. En tanto, el 2015 Santiago de Chuco registró 141; Sánchez Carrión, 245; Gran Chimú, 68 y Otuzco, 52.

Referentes

Este ámbito, debido a las recomendaciones del MINEDU “Reemplaza nombres de personas o animales por pronombres, a fin de evitar repeticiones” (Mapas de progreso), se circunscribió a la identificación de elementos anafóricos.

“los alumnos muchas beses **las personas** tienen el costumbre de malos pensamientos y malas ideas pues esto viene de **las personas** que vienen de una mala costumbre” SC-06.15-14

La profunda incoherencia en la redacción también es enmarcada por las huellas de la redundancia en las palabras subrayadas que evidencia la no instrumentalización de las anáforas.

“Hugo es un **niño** muy bueno y valiente con un **niño** portado muy bien y llega temprano al colegio. y portarse bien todos los **niños**.” SC-02.28-13

El uso de la anáfora implica que el autor es consciente de la secuencia oracional y dosifica la información que profiere. Este aspecto está vinculado al momento de la planificación textual.

Nos interesó ver el posicionamiento del sujeto redactor en el texto, pues su respectivo y adecuado enmarque es consecuencia de una situación comunicativa consciente, es decir, con un propósito determinado.

Imagen N° 03
Ficha de decodificación SCH-03.17-14

vañarse
la varse los dientes.
la varse las manos.
la vose la cara.
la vare los oidos.
vañarse todo el cuerpo.

“la varse los dientes.” SCH-03.17-14

“Debemos lavarse las manos todos los días y vañarse...” SC-02.28-13

“debemos labarse los dientes y ebitar el mal olor de boca” SC-07.19-13

“El bullying son maltratos físicos q abusan a veces de una persona humilde...” O-02.06-15

TABLA N° 6 Número de errores de referencia por provincia, 2012-2015

Tipos de errores de referencias	SCH				SC				GC				Oz			
	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015
Anafóricos	109	88	79	71	124	122	112	95	38	39	21	20	48	49	31	28
Catafóricos	21	18	22	10	38	47	32	35	14	16	11	9	18	21	15	14

Elaboración propia

Con respecto a la referencia, solo registramos anáforas y catáforas, pues consideramos que los otros tipos ameritan mayor elaboración, con la que estudiantes de 3º, 4º, 5º y 6º no cuentan. En relación a la omisión de elementos anafóricos, el año 2012 Santiago de Chuco registró 109; Sánchez Carrión, 124; Gran Chimú, 38 y Otuzco, 48. En tanto, el 2015 Santiago de Chuco registró 71; Sánchez Carrión, 95; Gran Chimú, 20 y Otuzco, 28. Otras cifras significativas las encontramos en la omisión de la catáfora. El año 2012 Santiago de Chuco registró 21; Sánchez Carrión, 38; Gran Chimú, 14 y Otuzco, 18. En tanto, el 2015 Santiago de Chuco registró 10; Sánchez Carrión, 35; Gran Chimú, 9 y Otuzco, 14.

Discusión

La curva de descenso de errores ortográficos mostrada hacia el 6º grado invita a formular algunas ideas en torno al proceso de textualización. Los problemas se concentran en los grafemas durante el 2012 y 2013, cuando nuestros sujetos cursaban el tercer y cuarto grados; luego los errores en las grafías disminuyen en los siguientes años cuando los sujetos cursan ya el quinto y sexto grados. Durante el periodo 2012 – 2015, en la sustitución b/v, Santiago de Chuco disminuyó su porcentaje de errores en 5,8%; Sánchez Carrión, 3,0%; Gran Chimú, 20,2% y Otuzco, 4,8%. El descenso no es muy significativo debido a que la longitud ofrece una dimensión mayor el último año del periodo: Santiago de Chuco (3304) Sánchez Carrión (7584), Gran Chimú (2167), Otuzco (3325).

Los errores en tildación son numerosos y su curva de descenso es mayor que la de errores ortográficos de sustitución de grafemas. Durante el periodo 2012 – 2015, Santiago de Chuco disminuyó su porcentaje de errores en 23,8%; Sánchez Carrión, 37,1%; Gran Chimú, 29,4% y Otuzco, 14,9%. El descenso en este caso es significativo a pesar de la diferencia en la longitud durante el último año. Evidentemente, el estándar propuesto en los Mapas de Progreso para dichos años no se cumplió, es decir, los estudiantes de la zona rural ni si quiera alcanzaron un promedio aceptablemente tentativo en ortografía y tildación. Por su puesto, esto no se evidenciará en los informes de dichos años porque, probablemente, significaría un replanteamiento del enfoque o de los alcances pedagógicos con los cuales se debe llegar a la zona rural.

Los errores en puntuación son relevantes, sin embargo su curva de descenso es mayor que los resultados anteriores. Durante el periodo 2012-2015.. Santiago de Chuco disminuyó su porcentaje de omisión de comas 16,4%; Sánchez Carrión, 10,3%; Gran Chimú, 16,7% y Otuzco, 7,4%. Luego, en lo referente a los puntos, Santiago de Chuco disminuyó su porcentaje de omisión de puntos 49,3%; Sánchez Carrión, 22,9%; Gran Chimú, 16,1% y Otuzco, 50,9%.

El descenso en este caso es significativo a pesar de la diferencia en la longitud durante el último año. Nuevamente, el estándar propuesto en los Mapas de Progreso tampoco se cumplió, es decir, los estudiantes de la zona rural estudiada no realizan el ejercicio de puntuación de manera siquiera aceptable, porque prácticamente el 65,7% de los errores se centraron en la puntuación.

Con respecto a la referencia, se registraron anáforas y catáforas, debido a que para el desarrollo consiente de los otros tipos de referencia son necesarios mayores niveles cognitivos que los estudiantes de 3º, 4º, 5º y 6º no poseen. En la relación a la omisión de elementos anafóricos, Santiago de Chuco registró un decrecimiento de 34,9%; Sánchez Carrión, 23,4%; Gran Chimú, 52,6% y Otuzco, 41,7%.

Recordemos que la relación superestructural de referencia requiere construcciones semánticas previas con grados de logicidad en la enunciación. Esto se traduce en la frecuencia de los errores de este elemento cohesivo: la causa de las equivocaciones radican en relaciones no configuradas adecuadamente. Cuando el Ministerio de Educación formula el estándar sobre el uso de los referentes, este no fue adecuado a la realidad de la zona rural.

Conclusiones

Teniendo como referente los indicadores de los mapas de progreso, el desarrollo de la textualización posee su propio ritmo en la zona rural de La Libertad, caracterizado por la ortografía, puntuación y referentes.

A pesar que porcentualmente se ve una leve mejora en los aspectos ortográficos en el 2015, el problema de la corrección ortográfica sigue siendo complejo.

Los estudiantes, en los primeros grados (3º y 4º) no usan la planificación antes de redactar un texto. Empiezan a escribir sin haber determinado un orden previo. En tanto, cuando cursan el 5º ya algunos alumnos estructuran mejor sus ideas, por eso sus textos son más extensos, pero no necesariamente poseen corrección.

Los alumnos fijan conceptos con atributos específicos, pero no desarrollan ideas a partir de lo fijado. Todos los textos extienden sus oraciones a partir de lo proferido por terceros, pero no son producto de reflexiones. Resulta imperativo mostrar la relación del pensamiento con la oración. “Las diversas formas discursivas funcionan también como formas de representación mental y traducen procedimientos conceptuales del sujeto.” (Weston 2013, p. 89)

A lo largo del periodo 2012-2015, hubo avances en la extensión del texto, pero también recurrencias preocupantes de cara a los mapas de progreso: Dispersión de la voz discursiva, ausencia de planificación textual, incorrección ortográfica y ausencia de elementos cohesivos.

Referencias bibliográficas

- Balmes, J. (1984). *Gramática*. Madrid: BAC.
- Bevir, M. (2006). *What is a Text? A Pragmatic Theory*. University of California.
- Chávez, Z.; Murata, C. & A. Uehara. (2012). Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5° grado de educación primaria de las instituciones educativas de fe y alegría Perú. [Tesis para optar el Grado de Magíster en Educación con mención en Trastornos de la Comunicación Humana]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cruz, E. (2012). ¿Por qué no funcionó la municipalización de la educación? Lo perentorio de la trama: saliendo de babel. *Amauta. Revista de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación*- UNT. Año 1. N° 1. Pp: 103 - 111.
- INEI. (2015). *Informe anual 2015*. Trujillo: Centro de Publicaciones INEI.
- IPEBA (2013). *Mapas de Progreso*. Lima: Editorial Horizonte
- La Torre, M. (2013). *Los estándares de aprendizaje después de la reforma*. Valparaíso: DOCSO
- MINEDU (2013). *Diseño Curricular Nacional*
- Montoya, A. y J. Motato. (2013). Secuencia didáctica para la producción de texto argumentativo (ensayo), en estudiantes de grado once de la institución educativa Inem. En la *Revista de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira*. 8 (12): 142-169.
- Schiriewer, J. (1994). *Los modelos de internacionalización educativa. Una explicación actual del pasado*. Berlín: Universidad de Friburgo.
- Suárez, F. (2010). La problemática de la comprensión y producción textual en el Pacífico: hacia un diagnóstico. *Revista de Educación y Cultura* de la Universidad del Pacífico, Buenaventura, Colombia. 2 (3). pp 36-50.
- Teberosky, A. (1976). *Los sistemas de escritura*. Madrid: Morata.
- Van Dijk, T. (1992). *La Ciencia del Texto*. Tercera Edición. Barcelona: Paidós.
- Trujillo, R. (2001). *Semántica General*. Madrid: Síntesis.
- Weston, A. (2013). *Formatos discursivos*. Madrid: Hurope.

CINE HUANCAYO

El Domingo 10
de Mayo se es-
trenará la her-
mosa película
social.



AMOR HEROICO

con BELLE BENNETT

SECCIÓN:
RESEÑAS



Horizonte de la Ciencia 7 (12) julio 2017 FE/UNCP. ISSN (Impreso): 2304-4330/ ISSN (En Línea): 2413-936X
Anónimo [Principios de la década de los 70] César Villanueva Dell' Agostini – cineasta huancaíno – Director de las películas “Jarawi” y “Kukulí”, Retrato en sepia. Fotografía: Revista Regional del Centro “Quince”, Año II, Nº 17, Huancayo Octubre, tomado de la colección Sánchez R. (2008). También en Gálvez, W. (2017). *Cines de Cuaderno. Cinas y realizadores en un punto de la sierra central: Huancayo (1911-2016)*. Huancayo: Grapex Perú.

El darwinismo y la religión por Gabriel Andrade

Gabriel Andradep darwinkaynin riligiyunkawan

Eloy León*

Resumen

Célebres personas de la ciencia y la filosofía han escrito acerca de Charles Darwin, por nombrar a algunos como Stephen Jay Gould (1977), Richard Dawkins (2003; 2008), Daniel Dennett (1996), Ernst Mayr (1991; 2001), entre otros. De esta manera, nos encontramos con otro libro, *El Darwinismo y la Religión* escrito por Gabriel Andrade, publicado en el año 2009, año en cual Darwin cumplía 200 años y su libro *El origen las especies* 150 años. Un texto con una información fructífera, el cual es recomendable, para todo aquel que quiere aprender siempre un poco más.

Palabras clave

Darwinismo, Religión, Gabriel Andrade.

Shuukukuna limana:

Darwinkaynin, Riligyun, Gabriel Andrade

Darwinism and the religion by Gabriel Andrade

Abstract

Celebrities of science and philosophy have written about Charles Darwin, such as Stephen Jay Gould (1977), Richard Dawkins (2003; 2008), Daniel Dennett (1996), Ernst Mayr (1991; 2001), among others. Thus, we find another book *Darwinism and the Religion* written by Gabriel Andrade, published in 2009, year in which Darwin turned 200 years and his book *The origin the species* 150 years. A text with fruitful information, which is recommended for anyone who always wants to learn more.

Keywords

Darwnism, Religion, Gabriel Andrade

O darwinismo e a religião por Gabriel Andrade

Resumo

Célebres pessoas da ciência e da filosofia têm escrito acerca de Charles Darwin, por nomear alguns como Stephen Jay Gould (1977), Richard Dawkins (2003; 2008), Daniel Dennett (1996), Ernst Mayr (1991; 2001), entre outros. Desta maneira, nos encontramos com outro livro, *O Darwinismo e a Religião* escrito por Gabriel Andrade, publicado no ano de 2009, ano no qual Darwin cumpria 200 anos e *A origem das espécies*, 150 anos. Um texto com uma informação frutífera o qual é recomendável para todo aquele que queira aprender sempre um pouco mais.

Palavras-chave:

darwinismo, religião, Gabriel Andrade.

Recibido: 21 de diciembre de 2016 / Aprobado: 05 de mayo de 2017

* Venezolano. Profesor de Biología y Metodología de la Investigación del Colegio Alemán de Maracaibo. Licenciado en Educación Mención Biología. Maestrante en Enseñanza de la Biología, LUZ. Venezuela, Zulia. Correo: Eloy88leon@gmail.com

Introducción

Los humanos han establecido sociedades impregnadas de numerosas posturas sociales, ideológicas, políticas y religiosas. En donde el hombre, desde el principio, no sólo busca responder los misterios de su origen sino también la historia natural del planeta. A medida que pasaba el tiempo, en esa exploración, se manifestaron arquetipos para comprender el mundo. Mayr en su libro *What Evolution is* (2001), menciona que a través de los años, se reflejaron tres visiones, *a world of infinite duration, a constant world of short duration y an evolving world*¹.

En este sentido, es común encontrar sectores, que convocan ante toda explicación racional, a una divinidad o varias deidades, toda poderosa. Las personas han descrito a estos Dioses o Dios, en textos que para algunos se consideran sagradas; estos libros, detallan la fuerza monumental que poseen estos todopoderosos o todopoderoso hasta la complejidad de relatos cosmogónicos sobre el origen de la tierra, la diversidad biológica y la creación de la humanidad. Lo cual ha traído como consecuencia, una vertiente de debates desde todos los rincones de la tierra.

Darwin en su publicación, *Sobre el origen de las especies por medio de la selección natural o la conservación de las razas favorecidas en la lucha por la existencia* (1859), abrió paso a la explicación del origen de la biodiversidad sin recurrir a un ente todopoderoso. Desde ese momento, se ha comprendido el origen del hombre como parte de un proceso evolutivo, al igual que todos los organismos. Esta explicación racional, no fue bien vista para muchos anglicanos, curas, personas espiritualistas, en efecto un gran número de religiones, fue una bofetada, una ofensa. En el instante de dicha publicación, aparecieron caricaturas mofándose de Charles Darwin, puesto que, consideró al hombre dentro de una filogenia, en el cual proviene de un ancestro común con características simiescas. Evidentemente, las pruebas presentadas son contundentes, de tal forma que agrietó la manera de comprender el origen del hombre. Estrechando una línea entre ciencia y religión. Así pues, se refleja una demarcación entre ambas, considerando unas cuestiones como ciencia y pseudociencia.

Desde entonces, Darwin publicó otros libros, como: *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales, El origen del hombre y la selección en relación al sexo*, entre otros. Hoy día, existen diversidad de escritos acerca de Darwin, el darwinismo, la selección natural como modelo teórico, la influencia de Darwin en la sociedad, entre una inconmensurable bibliografía. Célebres personas de la ciencia y la filosofía han comentado o escrito acerca de Charles Darwin, por nombrar a algunos como Stephen Jay Gould (1977), Richard Dawkins (2003; 2008), Daniel Dennett (1996), Ernst Mayr (1991; 2001), Francisco J. Ayala (1974; 1997; 2007), Theodosius Dobzhansky (1973; 1974), entre otros. Algunos, como Janet Browne, han dedicado una obra solo para él y su teoría.

De esta manera, nos encontramos con otro libro, *El Darwinismo y la Religión* de Gabriel Andrade, publicado en el año 2009, fecha para la cual Darwin cumplía 200 años y su libro *El origen las especies* 150 años.

Síntesis

El Darwinismo y la Religión de Gabriel Andrade, se sumerge en cada capítulo en una reflexión y cuestionamientos sobre una variedad de aspectos, así como un recorrido histórico

1 Un mundo de duración infinita, un mundo constante de corta duración y un mundo en evolución. (Trad. Propia)

adecuado. Durante el primer capítulo indica, desde los cimientos de Anaximandro, Empédocles, hasta la interpretación del obispo Steno sobre los fósiles. Detalla, una demarcación histórica de los pensamientos filosóficos y científicos. La experiencia que nos narra como docente, es una manifestación reflejada en los estudiantes hoy día, acerca de la comprensión evolutiva; una de las explicaciones es por el masivo arraigo². Un interesante escenario detectivesco, que nos recuerda el arduo pero satisfactorio trabajo de los paleontólogos. Igualmente, describe la teoría de la evolución a partir de tres premisas; poblaciones en crecimiento exponencial, la variación y la herencia.

En el capítulo 2, se esboza biográficamente a Darwin, destacando que provenía de una familia intelectual y con una inclinación política, Whing (partido de Inglaterra). También como se sabe, Charles fue una persona pasiva, no buscaba las confrontaciones de su teoría, ni discusiones agresivas en su entorno familiar. Además, el texto, va acompañado de la evolución de las creencias religiosas de Darwin; concluyendo, “en asuntos religiosos, entonces, Darwin no pudo tener una postura definitiva” (p. 115). Por tanto, en asunto de clasificación, él se consideró un agnóstico.

Es necesario recalcar que distintas culturas en el mundo, plantean su manera narrativa para referirse a la creación del planeta y el universo. Así que, en el capítulo 3, nos señala que la teoría explica de manera racional la formación de la biodiversidad, sin necesidad de recurrir a una Deidad. A su vez, realiza una reflexión acerca de la credibilidad de si Moisés escribió por si sólo el Pentateuco. Al mismo tiempo, retoma la conversación sobre el diluvio universal y la creación, todo ello en contraste con la evidencia de la ciencia. A la par, Andrade, destaca que al establecer una posición literal del texto sagrado, pudiendo ser la Biblia o el Corán, es notable un rechazo por la teoría de la evolución. Esto no es de extrañar, puesto que señala al mundo creado en pocos días y la ciencia en sus distintas vertientes (paleontología, geología, entre otras.), demuestran con hechos, lo contrario.

En este sentido, a pesar de la numerosa evidencia a favor de la evolución biológica, determinados sectores aún no concuerdan con los hechos y teorías científicas. Una de las razones, es el factor religión y su masivo arraigo cultural, que lo han llevado a consagrar explicaciones acerca del origen de organismos, a partir de la premisa creacionista. A este círculo, se le denomina creacionismo. Ellos alegan algunos supuesto, para concluir que la Teoría de la evolución no es correcta. En palabras de Andrade “creacionismo, puede ser un término aplicado a la doctrina según la cual Dios creó al universo (sin necesidad de profundizar respecto a los detalles sobre cómo sucedió esta creación)” (p. 152). Ahora bien, mencionaré dos objeciones por los creacionistas hacia la teoría de evolución, destacadas en el Capítulo 4: se trata de una teoría, y no de un hecho; no podemos pronunciarnos sobre un evento del pasado (p. 155). Vale resaltar, que cada una de ellas son cuestionadas y respondidas por Andrade en todo el texto. De igual manera, este capítulo cuenta cómo ocurrió el auge de movimientos dogmáticos en Estados Unidos a partir de un fervor de religiosos. Donde originó, a los fundamentalistas, testigos de Jehová, evangélicos, etc., siendo una lucha entre el sur y el norte de EEUU.

Andrade en el libro no conglomerara a los defensores del Diseño Inteligente (DI) con los creacionistas, como si lo hace un grupo de evolucionista. Puesto que, el autor reflexiona de una disparidad de argumentos. Por una parte los creacionistas “ofrecen como alternativa una versión de la Biología y la Geología que concuerda con el relato contenido en el Génesis” y por otra los DI “dispensan el relato bíblico, y dirigen su atención a la supuesta incapacidad de la

2 Ver los trabajos de González Galli (2011) y E. León, (2016).

evolución para generar ciertas estructuras complejas” (p. 211). De igual modo, en el capítulo 5 evalúa el argumento teleológico de Tomás de Aquino, la quinta vía. Así pues, a lo largo del texto se encarga de desmontarlos, pasando uno a uno los argumentos.

Llegando al punto de plantearse, una conciliación entre el darwinismo y la religión, al parecer no es viable. A pesar de ello, científicos respetados por la comunidad Académica, han mantenido sus creencias en referencias a Dios y sostienen que la evolución biológica, como un hecho. Por ejemplo, Gould escribió el MANS, para evitar conflictos entre ciencia y religión. Andrade, muestra que una posible o intento de reconciliación entre ambas vertientes (a saber, ciencia y religión) para converger en argumentos acerca del origen de la humanidad “es más dificultosa de lo que aparenta” (p. 237). Discute los distintos modelos, esquemas, alegatos, argumentos, uno tras otro, donde difícilmente se pueda encontrar compatibilidad y sobre todo con asuntos morales.

Si bien, Andrade colocó en tela de juicio a los relatos bíblicos y para determinar la conducta moral, de igual manera lo hizo para el origen de la religión. Pasando por Hume, hasta René Girard, el autor expresa que la psicología y sociología han puesto en la mesa teorías (ver figura 1) para abordar el origen de la religión. No obstante, la teoría de la evolución puede ofrecer esclarecer estas inquietudes que tanto generan a los estudiosos. De tal manera, señala: “La religión como adaptación para la selección grupal, y la religión como resultado colateral de la adaptación para la detección de agencia y formación de teorías sobre otras mentes” (p. 330). Son las principales explicaciones darwinistas, ya destacada por otros pensadores.

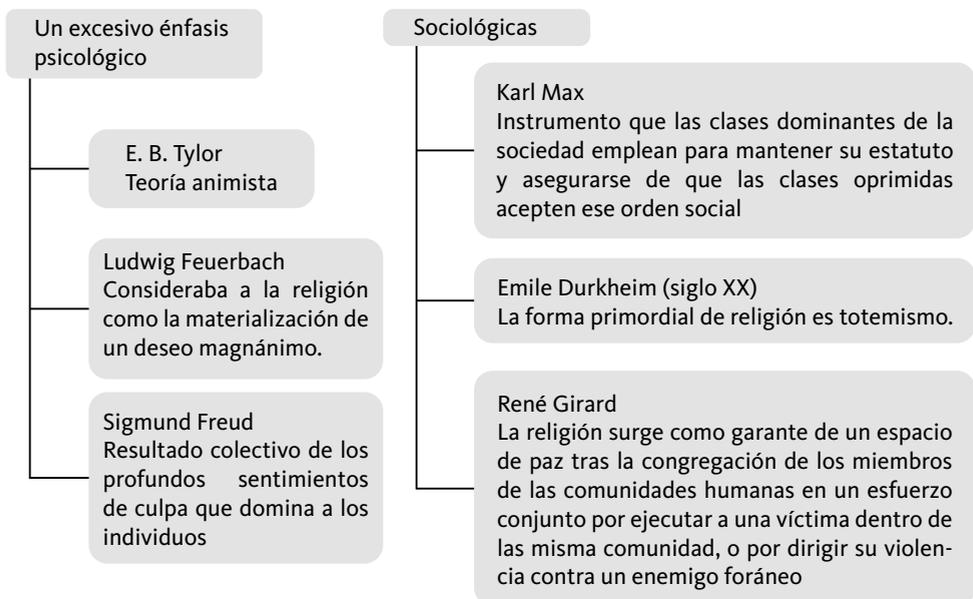


Figura 1. Explicaciones desde la psicología y sociología sobre cómo se originó la religión (p. 306-311). Tomado y modificado de Andrade, G. (2009).

Nota final

Gabriel Andrade, nos impregna en un pensamiento crítico a medida que pasa cada página. Exponiendo, examinando y reflexionando, con amplia envergadura, las visiones, enfoques,

posiciones, pensamientos, argumentos y alegatos, cada uno desarrollados para explicar el mundo circundante, visible y abstracto (ver tabla 1). Pasea de un extremo a otro, como diría Dawkins, en el espectro de probabilidades, para esgrimir con una profunda y concisa fundamentación teórica-empírica, el modo en que la ciencia fue respondiendo a las inquietudes del hombre. Más aún, es un libro con una información fructífera, el cual es recomendable, para todo aquel que quiere aprender siempre un poco más.

“El propósito a la vida puede encontrarse en la medida en que se hagan esfuerzos por postergar nuestra muerte, (...) O, para gustos menos intelectuales, pasear en bicicleta, hacer una labor social, visitar un museo, (...) en fin, todo aquello que nos haga felices y a los demás, constituye una manera de encontrar sentido a la vida.” (p. 341)

Tabla 1. Algunos puntos desarrollados en el libro *El darwinismo y la religión*.

Capítulo	Algunas cuestiones tratadas
I	Esencialismo y nominalismo / a gran escala del ser / aspectos teológicos y su causa final / Fósiles y su comprensión /catastrofismo y uniformitarismo /Aportes de Linneo y Lamarck /La selección artificial /La especiación /Mutacionismo, equilibrio puntuado, saltacionismo y gradualismo /evidencia de la evolución.
II	Postura política familia de Darwin /Unitarismo /El proceso del Darwin joven al Darwin Adulto /El famoso viaje en el Beagle/ Debate de Huxley y Wilberforce/.
III	Interpretación literal y alegórica en la Biblia /Oposición religiosa ante la Teoría de la evolución /Los mitos cosmogónicos /Relato del Génesis sobre la creación y el relato del diluvio universal /Las fuentes del Pentateuco / Los exégetas /Reforma protestante / teología liberal
IV	Falsacionismo /Microevolución y macroevolución /Criterio de demarcación /Alvin platinga y la mente humana /Postura de Hume /Tierra joven y antigua /Hipótesis ónfalos /Ciencia creacionista / Enseñanza de la evolución.
V	Argumento Teleológico (quinta vía) El argumento del relojero de paley El argumento ad infinitum Diseño inteligente criticas de Hume Complejidad irreductible /Principio antrópico.
VI	Evolución teísta, Deísta/Teilhard /Dualismo / Discusión sobre el Alma / MANS/ falacia naturalista /Navaja de Ockham /teología sistemática /Fideísmo /Problema de la fundación /epistemología reformada /Argumento ontológico, cosmológico y moral / selección grupal, parentesco /gen egoísta /Argumento del mal.
VII	Argumento ad populum /Teoría animista / Discusión del origen de la Religión /Detección de agencia.

Referencias bibliográficas

Andrade, Gabriel (2009). *El darwinismo y la religión*. Santander. España: PUBliCan. Universidad de Cantabria.

Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía

Yachay yachachikap allpanchu atipaykaa. Pierre Bourdieu

Carlos Astete Barrenechea*

Resumen

Este trabajo pretende encontrar el hilo conductor de las principales nociones propuestas por Pierre Bourdieu, en torno del capital cultural y el poder simbólico en el campo de la educación, particularmente en el sistema escolar. El tema es importante, aunque merece escasa atención en las actuales circunstancias, quizá porque, como se afirma frecuente y ligeramente, que las ideas de Bourdieu llegaron al país “fuera de tiempo”. La temática del poder en la educación –como en otros campos- no está de moda. De primera intención pareciera que el problema del poder en la educación hubiera desaparecido como por encanto, y reducido a un sentido puramente pedagógico o de gestión. Cualquier otro asunto menos, el problema del poder. Introducir esta problemática en el debate pedagógico nacional es más que improbable. Y una de las razones que se arguye con mayor frecuencia, es que ésta no es relevante en el actual escenario global y neoliberal no son su escenario “natural”. ¿Es que los instrumentos de análisis sociológico y filosófico propuestos por Bourdieu no merecen sino una mención muy lejana, distante, y pretérita como suele ocurrir? Contrariamente, podemos encontrar en ellos una visión remozada, una perspectiva estratégica y una mirada aguda, sin ambiciones de constituir un sistema cerrado sobre la verdad social, para ver este problema como actual, crucial y determinante. En ese sentido, nuestro afán de recoger y apropiarnos del instrumental teórico de la sociología de la cultura bourdiano – un esfuerzo enorme de síntesis y desarrollo del pensamiento sociológico contemporáneo-, nos parece justificado. El trabajo se orienta a la exposición de sus ideas centrales a partir de una lectura estimulada en el seminario doctoral realizado en la Universidad San Marcos de Lima, bajo la dirección del Dr. César Germaná.

Palabras clave

Poder, educación, capital cultural, Bourdieu

Shuukukuna limana:

Atipay, yachachiy, achka yachayniyu,, Bourdieu

Recibido: 28 de febrero de 2017 / Aprobado: 05 de mayo de 2017

* Peruano. Docente principal investigador de la Universidad Nacional de Educación del Perú. Candidato a Doctor en Ciencias Sociales por la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Correo: carlosastete@yahoo.com

Pierre Bourdieu: power in the field of education and pedagogy

Abstract

This work seeks to find the conductive thread of the main notions proposed by Pierre Bourdieu, in the field of the cultural capital and the symbolic power in the field of the education, more particularly in the school system. The topic is important, although it deserves scarce attention in the current circumstances, maybe because, like one affirms very frequent and lightly, the ideas of Bourdieu arrived to the country "outside of time". To few they are happened to try, for what refers to the analysis of sociology of the education, the thematic of the school system and the power. Of first intention it seemed that the problem of the power in the education had despaired like for charm, and reduced to a purely pedagogic sense or of administration or methodological. Any other matter less the problem of the power. To introduce this problem in the national debate is more than unlikely. And one of the reasons that one argues with more frequency is that this is not decisive in the educational problem in the current scenario. Was the scenario of the 80s more ad-hoc, the global present time and neoliberal are not its scenario "natural". Is it that the instruments of sociological and philosophical analysis proposed by Bourdieu don't deserve but a very distant, distant, and past mention as it usually happens? Contrarily, I believe that we can find in them a rejuvenated vision, a strategic perspective and a sharper look without ambitions of constituting a closed system about the social truth, to see this problem like current, crucial and decisive. In that sense, this our desire to pick up and to appropriate of the instrumental one theoretical of the sociology of the culture of Bourdieu - an enormous effort of synthesis and development of the contemporary sociological thought -, one among the most outstanding taxes in the last third of the XX century, finds us justified. The work is guided to the exhibition of its central ideas starting from an exploratory reading that we began in the doctoral seminar carried out in the UNMSM under the direction of the Dr. César Germaná; it constitutes in yes a significant intellectual encounter.

Keywords

Power, education, cultural capital, Bourdieu

Pierre Bourdieu: o poder no campo da educação e da pedagogia

Resumo

Este trabalho pretende encontrar o fio condutor das principais noções, propostas por Pierre Bourdieu, em torno do capital cultural e o poder simbólico no campo da educação, particularmente no sistema escolar. O tema é importante, no entanto, merece escassa atenção nas atuais circunstâncias, talvez, pela afirmação frequente e ligera que as ideias de Bourdieu chegaram ao país "fora de tempo". A temática do poder na educação - como em outros campos - não está de moda. Numa primeira intenção, parecia que o problema do poder na educação havia sumido como por encanto e reduzido a um sentido puramente pedagógico ou de gestão. Qualquer outro assunto, menos o problema do poder. Introduzir esta problemática no debate pedagógico nacional é mais que improvável. E uma das razões que se argumenta com maior frequência é que não é relevante no atual cenário global e neoliberal, por não ser este seu cenário "natural". É que os instrumentos de análise sociológicos e filosóficos propostos por Bourdieu não merecem senão uma menção muito longe, distante, e pretérita como costuma acontecer? Contrariamente, podemos encontrar neles uma visão remoçada, uma perspectiva estratégica e um olhar agudo, sem ambições de constituir um sistema fechado sobre a verdade social, para ver este problema como atual, crucial e determinante. Nesse sentido, nosso desejo de recolher e nos apropriar do instrumental teórico da sociologia da cultura bourdieana - um esforço enorme de sínteses e desenvolvimento do pensamento sociológico contemporâneo -, nos parece justificado. O trabalho se orienta para a exposição de suas idéias centrais a partir de uma leitura estimulada no seminário de doutorado na Universidad San Marcos de Lima, sob a direção do Dr. César Germaná.

Palavras-chave:

poder, educação, capital cultural, Bourdieu

Nociones básicas relacionales (del habitus al poder simbólico)

El ensayo pretende entender el pensamiento de Bourdieu en sus aspectos más significativos. Es, en realidad, un intento ambicioso en el afán por presentar de modo sintético una especie dinámica de relaciones entre parte significativa de las nociones fundamentales postuladas en sus diversas obras y que maduraron los largo de 50 años de trabajo intelectual: su concepción ontológica de lo social¹, la teoría de la práctica², el habitus³, el campo⁴ y el espacio social⁵, relacionados con la teoría de la reproducción social, el capital cultural⁶ y los encadenamientos del capital simbólico⁷ con y en el proceso educativo, particularmente el sis-

- 1 Bourdieu (1991a) “Se trata de eludir el realismo de la estructura al cual el objetivismo... conduce necesariamente cuando hipostasia esas relaciones tratándolas como realidades ya constituidas fuera de la historia del individuo y del grupo, sin caer en el subjetivismo incapaz de dar cuenta de lo social... es necesario volver a la práctica, lugar de la dialéctica del opus operatum y del modus operandi, de los productos objetivados y de los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y los habitus” (pp. 91-92).
- 2 “ La teoría de la práctica en tanto que práctica recuerda, en contra del materialismo positivista, que los objetos de conocimiento son construidos y no pasivamente registrados, y, en contra del idealismo intelectualista, que el principio de esta construcción es el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes constituido en la práctica y orientado hacia fines prácticos”(p.91). Señala asimismo que²: “Es necesario reconocerle a la práctica una lógica que no es la de la lógica...Esta lógica práctica –en el doble sentido del término- puede organizar todos los pensamientos, percepciones y acciones mediante algunos principios generadores estrechamente ligados entre sí y constituyen un todo prácticamente integrado, sólo porque toda su economía de la lógica, supone el sacrificio del rigor en provecho de la simplicidad y de la generalidad, y porque encuentra en la “politetia” las condiciones del buen uso de la polisemia. Los sistemas simbólicos deben, pues, su coherencia a la práctica, es decir su unidad y regularidades pero también su vaguedad y sus irregularidades...” (Bourdieu 1991a, p.146).
- 3 Bourdieu (1991a) Señala el concepto de habitus en los siguientes términos: “Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizada de un director de orquesta” (p.92) .
- 4 Bourdieu (1991a) La idea de campo, tratada en varias de sus obras, se puede reflejar en los siguientes términos: “Cuando se trata de juego, el campo (es decir, el espacio de juego, las reglas de juego(enjueux), etc.) se da claramente como lo que es, una construcción social arbitraria y artificial, un artefacto que se repite como tal en todo aquello que define su autonomía, reglas explícitas y específicas, espacio y tiempo estrictamente delimitados y extraordinarios; y la entrada en el juego toma la forma de un cuasi-contrato que es, a veces, explícitamente evocado(juramento olímpico, llamada al fair play y, sobre todo, presencia de un árbitro) o expresamente recordado a quienes “ se dejan llevar por el juego” hasta el punto de olvidar que se trata de un juego (“no es más que un juego”). Por el contrario, en el caso de los campos sociales que, producto de un largo y lento proceso de autonomización, son, si se puede decir, juego en sí y no para sí, no se muestra en el juego mediante un acto consciente, se nace en el juego, con el juego, y la relación de creencia, de illusio, de inversión/inmersión (investissement) es más total, más incondicional cuanto que se ignora como tal” (p. 114).
- 5 Bourdieu (1999) “...lo que yo llamo espacio social, sede de la coexistencia de posiciones sociales, de puntos mutuamente exclusivos que, para sus ocupantes, origina puntos de vista. El “yo” que comprende en la práctica el espacio físico y el espacio social (...) está comprendido, en un sentido completamente distinto, es decir, englobado, inscrito, implicado, en este espacio: ocupa en él una posición (de la que sabemos mediante el análisis estadístico de las correlaciones empíricas) que habitualmente está asociada a ciertas tomas de posición (opiniones, representaciones, juicios, etcétera) acerca del mundo físico y social” (p.173).
- 6 Bourdieu (1991b) En el punto 4: Dinámica de los campos Bourdieu señala las diferentes formas o estados del capital cultural, a partir de la comprensión del capital cultural incorporado, o capital heredado, que se convierte en un instrumento de dominio en el campo de la cultura. (pp. 224 y ss.).
- 7 Bourdieu (1991b) sostiene que: “El capital simbólico se manifiesta en la necesidad, para uno y para los otros, de ser “visto”, tomado en cuenta, como dice el autor: “Ser esperado, requerido, estar agobiado por las obligaciones y los compromisos, no significa sólo evitar la soledad o la insignificancia(...) de ser importante para ellos, por tanto, en sí, y

tema escolar, el capital escolar, la escuela generadora de violencia simbólica⁸.

La violencia y dominación simbólicas entendidas como la manifestación, en el sentido práctico, del poder simbólico⁹. Poder que se objetiva, a partir de la lógica práctica, la incorporación en el cuerpo, del sentido legítimo en la producción y reproducción cultural. El cuerpo que incorpora los modos y los gestos, comportamientos automáticos, de la cultura legítima, dominante, naturalizando los principios básicos o elementales, históricamente determinados¹⁰. Es decir, el habitus, incorporado en el cuerpo, como matriz de acciones, pensamientos, percepciones y comportamientos, que otorgan ciertas disposiciones, tendencias, para responder de modo práctico, inconsciente e irreflexivo, ante situaciones dadas¹¹. Sin sujeción a reglas establecidas sino a estrategias determinadas¹².

A partir de aquella noción, se comprende la implicación del sujeto desde un habitus original en un determinado campo, del agente en el mundo, en el espacio social, generando una

entrar en esta especie de plebiscito permanente que constituyen las muestras incansables de interés- ruegos, solicitudes, imitaciones- una especie de justificación continuada de existir” (p. 317). “Toda especie de capital (económico, cultural, social) tiende (en diferente grado) a funcionar como capital simbólico (de modo que tal vez valdría más hablar, en rigor, de efectos simbólicos del capital) cuando obtiene un reconocimiento explícito o práctico, el de un habitus estructurado según las mismas estructuras que el espacio en que se ha engendrado” (p. 319). Bourdieu (1991a) propone una definición relacionada con esta forma de capital. Agregando que es la “junto con el capital religioso, la única forma posible de acumulación cuando el capital económico no es reconocido”, (p. 198) “... no se deja medir y contar tan fácilmente como la tierra o el ganado...” (Bourdieu 1991a, p. 202).

- 8 ¿Por qué la escuela ha dejado de ser una entidad que produce violencia? ¿Qué ha pasado con ella? ¿Se ha reconvertido en una entidad social que genera consensos sociales de igualdad, de igual oportunidad para todos? ¿Ha dejado de imponer un arbitrio cultural impositivo, para convertirse en la “Escuela amiga”? ¿Dejó la escuela de ser medio de dominación de la cultura dominante, por ello mismo generadoras de violencia simbólico, tal como lo señala Bourdieu en sus obras fundamentales?
- 9 Bourdieu (1991b) Sobre la dominación simbólica dice: “... la dominación (...) tiene siempre una dimensión simbólica, y los actos de sumisión y de obediencia, son actos de conocimiento y reconocimiento, que como tales, recurren a estructuras cognitivas susceptibles de ser aplicadas a todas las cosas del mundo y, en particular a las estructuras sociales” (p. 227). Este poder “(...) es una competencia por un poder que sólo puede obtenerse de otros rivales que compiten en el mismo poder, un poder sobre los demás que debe su existencia a los demás, a su mirada, a su percepción y su evaluación (...) y, por tanto, un poder sobre un deseo de poder y sobre el objeto de ese deseo.” (p. 318)
- 10 Bourdieu (1991a) En este elemento se apoyan también los procesos de dominación, el someter al cuerpo a la práctica de determinados comportamientos que el cuerpo internaliza, incorpora inconscientemente: “Todo orden social saca partido sistemáticamente de la disposición del cuerpo y del lenguaje para funcionar como depósito de pensamientos diferidos, que podrán ponerse en marcha a distancia y de manera retardada sólo con volver a colocar el cuerpo en uno de esos estados inductores del cuerpo... provoca estados de ánimo” (p. 118)
- 11 Bourdieu (1991a) “El habitus como producto de la historia produce prácticas individuales y colectivas; produce historia conforme los principios (schémes) engendrados por la historia. Asegura la presencia activa de experiencias pasadas que “depositadas en cada organismo bajo la forma de principios (schémes) de percepción, pensamiento y acción, tienden, con mayor seguridad que todas las reglas formales y normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo (...). Escapando de la disyuntiva de las fuerzas inscritas en el estado anterior del sistema, en el exterior de los cuerpos, y las fuerzas interiores, motivaciones surgidas instantáneamente de la libre decisión, las disposiciones interiores, interiorización de la exterioridad, permiten a las fuerzas exteriores ejercerse, pero según la lógica de los organismos en los que están incorporados”(p. 95). “El habitus es una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos - pensamientos, percepciones, expresiones, acciones- que tiene como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas. ... La libertad condicionada y condicional que asegura el habitus está alejada tanto de la creación de imprevisible novedad como de la simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales”. (p. 96). “El habitus se enfrenta con el acontecimiento, lo arranca de la contingencia y lo constituye como problema. Así el habitus como “arte de inventar” permite producir un número infinito de prácticas, relativamente imprevisibles, pero limitadas en su diversidad. Tiende a engendrar, como producto de una clase determinada de regularidades, conductas “razonables” o de “sentido común”, dentro de los límites de las regularidades” (p. 97).
- 12 Bourdieu (1991b) “... unas estrategias adoptadas y renovadas sin cesar, pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las son producto y que las definen” (p. 183).

dinámica relacional entre objeto-sujeto. “El hecho que estemos implicados en el mundo es la causa de lo que hay de implícito en lo que pensamos y decimos acerca de él” (Bourdieu 1991b, p. 23). La implicación referida a la inserción del objetivador en un determinado campo, la adhesión a la *dóxa* (conjunto de creencias fundamentales que no requieren ni siquiera afirmarse como dogma explícito y consciente de sí mismo) que define el campo. Supone presupuestos: ocupación de una posición en el espacio social y la trayectoria que conduce a ella, incluidas su pertenencia a uno u otro sexo; luego la *dóxa* propia de cada campo, a la que el pensador debe a su posición dentro del campo y, finalmente, la *dóxa* genérica asociada con el ocio, o la escuela, condición de existencia de todo campo del saber.

Bourdieu, en ese sentido, también propone superar el debate interminable entre las categorías: individuo/sociedad; sujeto/objeto; objetivismo/subjetivismo, al adoptar como punto de partida una constatación paradójica, expresada en una fórmula pascaliana, que supera la alternativa entre objetivismo y subjetivismo: “(...) por el espacio, el universo me comprende y me absorbe como un punto; por el pensamiento yo lo comprendo” (Bourdieu 1991b, p. 348). El mundo me incluye materialmente, cosa entre cosas, cosas que comprendo, son el mundo mismo. El mundo social me comprende y me abarca, y en consecuencia la incorporación de las estructuras sociales en forma de estructuras de disposición, de posibilidades objetivas en forma de expectativas y anticipaciones, adquiere un conocimiento, un dominio práctico del espacio circundante. Pero sólo se puede comprender esta comprensión práctica si se comprende lo que la define propiamente, por oposición a la comprensión consciente, científica, y las condiciones (ligadas a unas posiciones en el espacio social) de estas dos formas de comprensión. Este un aspecto vital que contribuye a comprender la relación ontogénica entre el conocimiento y el mundo material, en cuya visión relacional, como constatamos el concepto de habitus juega un papel fundamental. Así como la noción del espacio social, adyacente al concepto de campo.

Bourdieu amplía el concepto de espacio físico pascalino, al espacio social. Espacio donde coexisten posiciones sociales, puntos exclusivos para sus ocupantes que originan puntos de vista diferentes. El “yo” que comprende en la práctica el espacio físico y social, no en tanto sujeto en el sentido de las filosofías de la conciencia, sino más bien en un habitus como un sistema de disposiciones. El “yo” inscrito, implicado, en el espacio en el que ocupa una posición. Está habitualmente asociada a cierta toma de posición: opiniones, representaciones, juicios, etc. acerca de ese mundo físico y social. Esta postura permite romper la alternativa escolástica entre determinismo y libertad.

El lugar que ocupamos como cuerpo en los espacios físico y social¹³ nos ubica en un orden y nos da un rango. Mientras que el espacio físico se define por la exterioridad recíproca de las posiciones, el espacio social se define como distinción de posiciones por el lugar que ocupan y la distancia que separan a los agentes y los objetos materiales. Por ello son susceptibles de un *analysis situs*, de una topología social. Todas las distinciones y divisiones del espacio social se expresan real y simbólicamente, en el espacio físico apropiado como espacio social codificado. Este espacio se define por una correspondencia entre un orden determinado de coexistencia (o de distribución) de los agentes y un orden determinado de coexistencia (o de distribución) de las propiedades (Bourdieu 1991b, p. 179).

13 El espacio social desde esta punto de vista se define por la “... exclusión mutua, o la distinción, de posiciones que lo constituyen, es decir, como estructura de yuxtaposición de posiciones sociales(...) Los agentes sociales, y también las cosas, en la medida en que los agentes se apropian de ellas, y por tanto, las constituyen como propiedades, están situados en un lugar en el espacio social, lugar distinto y distintivo que puede caracterizarse por la posición relativa que ocupa en relación con otros lugares... y por la distancia que lo separa de ellos”. (Bourdieu 1991b, p. 178).

Un cuerpo está comprendido en el mundo, dicha inclusión es irreductible a la inclusión meramente material y espacial. Esta inclusión supone una nueva noción que acuña Bourdieu: “La *illusio* es una manera de estar en el mundo, de estar ocupado en el mundo, que hace que el agente pueda estar afectado por una cosa muy alejada, o incluso ausente, pero que forma parte del juego en el que está implicado” (1991b, p. 189). La *illusio* como campo, como espacio de juego hace que los pensamientos y las acciones puedan ser afectados al margen de cualquier contacto físico o incluso de cualquier interacción simbólica, precisamente en la relación de comprensión y por medio de ella. El mundo está dotado de sentido porque el cuerpo a través de sus sentidos y del cerebro, está presente fuera de sí, ubicado en el mundo, y puede ser impresionado por el mundo debido a estar expuesto desde sus orígenes a sus regularidades. Al disponer de un sistema de disposiciones que sintonizan con las regularidades del mundo, y puede anticiparse de modo práctico a través de un comportamiento que implica un conocimiento por el cuerpo que le garantiza una comprensión del mundo totalmente diferente del acto intencional de desciframiento consciente que se pretende introducir en la idea de comprensión. Precisamente porque los instrumentos de comprensión que posee están elaborados por el mundo.

La aceptación del conocimiento práctico dentro de una teoría de la razón, es una tarea difícil debido a la frontera divisoria entre la teoría y la práctica. Bourdieu refiere que han sido los pensadores conservadores, hostiles a la tradición racionalista como Heidegger y G. Gadamer, los que han podido enunciar algunas de las propiedades del conocimiento práctico, con el propósito de rehabilitar la tradición de fe contra la fe exclusiva en la razón científica, no por su plena aceptación del conocimiento práctico que nada tiene que ver con lo conscientemente planificado y ejecutado con deliberación, sino con lo establecido de modo corporal, inconsciente y a lo largo de la vida. Y señala que para comprender la comprensión práctica:

...hay que situarse más allá de las alternativas de la cosa y la conciencia, el materialismo mecanicista y el idealismo constructivista; es decir, con mayor exactitud hay que despojarse del mentalismo y del intelectualismo que inducen a concebir la relación práctica con el mundo como una “percepción” y esta percepción como una “síntesis mental”, y ello sin ignorar, por lo demás, la labor práctica de la elaboración que (...) nada deben a la intervención del lenguaje”.(Bourdieu, 1991b, p. 181)

Lo que significaría la necesaria elaboración de una teoría materialista activa que rescate del idealismo el aspecto “activo del conocimiento” que el materialismo tradicional habría dejado en su poder del idealismo; olvidando la aspiración expuesta claramente en la octava tesis de la obra de C. Marx “Tesis sobre Feuerbach” (1981, p. 9): La vida social es, en esencia, práctica. Todos los misterios que descarrían la teoría hacia el misticismo, encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esa práctica.

Constituir ese tipo de concepción materialista activo que rescate la dimensión práctica, sería una función de la noción del *habitus*: restituir a la gente un poder generador y unificador, elaborador y diversificador, y le recuerda que esa capacidad de elaborar la realidad social, a la vez elaborada socialmente, no es sino la de un cuerpo socializado y no la de un sujeto trascendente.

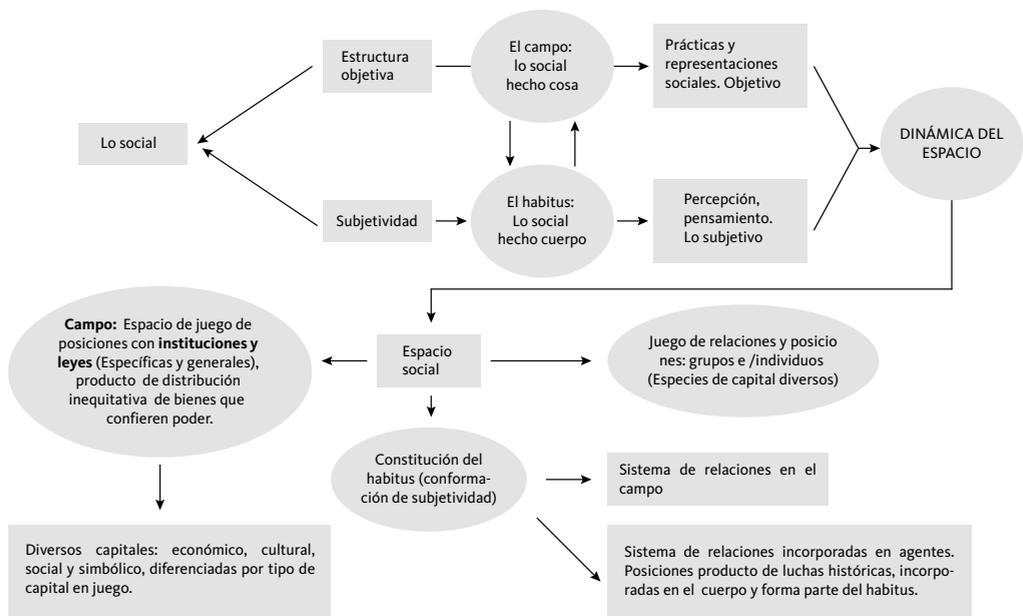
La acción del sentido práctico es una especie de coincidencia necesaria –que le confiere la apariencia de armonía preestablecida- entre un *habitus* y un campo (o en una posición en el campo): quien ha asumido las estructuras del mundo (o un juego en particular), “se orienta” inmediatamente, sin necesidad de deliberar, y hace surgir, sin siquiera pensarlo, “cosas que

hacer” (asuntos, *pragmata*) y que hacer “como es debido”, programas de acción que parecen dibujados mediante trazos discontinuos en la situación, a título de potencialidades objetivas, de urgencias, y que orientan su práctica sin estar constituidos en normas o imperativos claramente perfilados por la conciencia y la voluntad y para ellas. (Bourdieu 1991b, p. 189)

En el plano de la dominación simbólica es necesario tomar en cuenta que el problema del poder no está separado del problema de la razón, porque es a través de ella que se manifiesta como dominación legítima, se legitima¹⁴. La legitimación alcanza su punto máximo cuando toda relación real o visible de interés material o simbólico entre las instituciones o los agentes implicados desaparece y el autor del acto de reconocimiento cuenta a la vez con un amplio reconocimiento efectivo. El poder simbólico se nutre de las fuerzas en tensión en los diversos campos, o espacios sociales: las diversas y especies de capital.

En el siguiente esquema pretendemos esbozar las nociones fundamentales y sus mutuas relaciones, dando cuenta de una primera visión de conjunto acerca de los planteamientos de Bourdieu, que en otro trabajo utilizaremos como punto de partida para investigar temáticas actuales en el país.

Cuadro N°1



Por otro lado, el habitus posibilita la incorporación de las estructuras en los agentes, incluidos en las estructuras manifiestas y objetivadas de los campos. Pues el habitus porta el

14 Sobre el punto Bourdieu refiere esta relación en los siguientes términos: “... la forma por antonomasia de la violencia simbólica es el poder que, más allá de la oposición ritual entre Habermas y Foucault, se ejerce por medio de las vías de la comunicación racional, es decir, con la adhesión (forzada) de aquellos que, por ser productos dominados de un orden dominado por las fuerzas que se amparan en la razón (como las que actúan mediante veredictos de la institución escolar o las imposiciones de los expertos económicos) no tienen más remedio que otorgar su consentimiento a la arbitrariedad de la fuerza racionalizada” (Bourdieu 1991b, p.112)

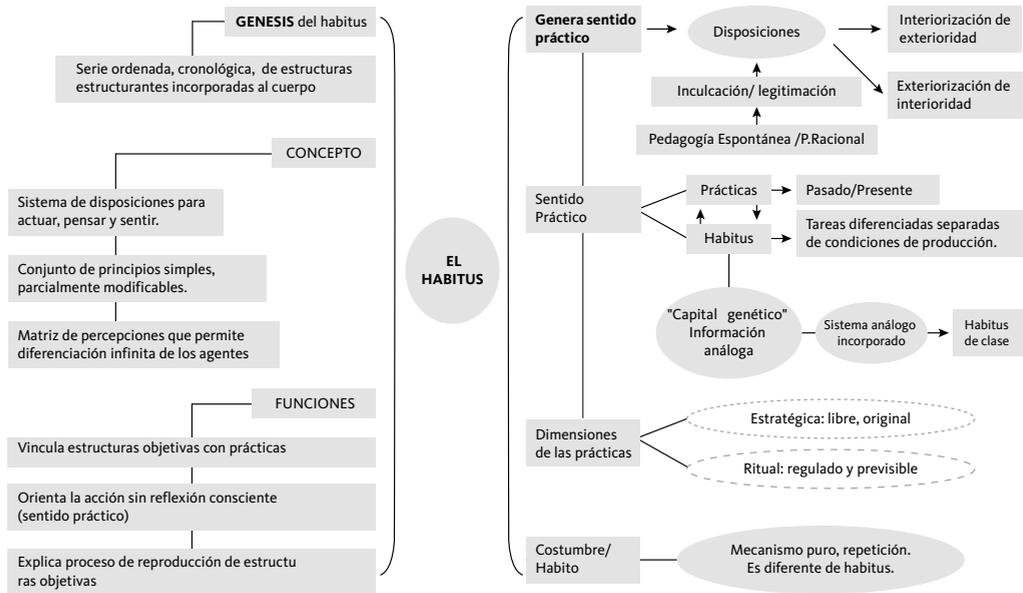
sentido práctico, como lo señalamos antes, al incorporarse en un determinado campo¹⁵. La noción del *habitus* busca descartar dos errores complementarios, de la visión escolástica: el mecanicismo que achaca la acción a la presión del factor externo y, por otro lado, al finalismo (de modo particular a la “teoría de la acción racional”) que sostiene que los agentes actúan en forma consciente y libre porque la acción es producto del cálculo de probabilidades. Gracias al *habitus*, los campos se relacionan con la práctica y determinan la posición de la acción escolar, pedagógica, en la dinámica del *habitus* y la práctica. El *habitus*, hace hincapié Bourdieu, no produce de ninguna manera un sujeto aislado, egoísta y calculador (como lo concibe el utilitarismo o el individualismo metodológico), es, contrariamente, sede de solidaridades duraderas, de fidelidades incoercibles, porque se basan en vínculos incorporados y leyes, las del *espíritu de cuerpo* (el espíritu de familia, es un caso), de un cuerpo socializado al cuerpo social que lo ha formado y con el que constituye un cuerpo. El implicarse en un campo del saber, cualquiera sea, supone sujetarse a un tipo específico de *habitus*, a sus *nomos*, propios de ese campo; el sentido del *juego* dentro de ese campo supone la inmersión en forma imperceptible y progresiva a partir del *habitus* original. El *habitus* específico adquirido no es impuesto explícitamente, está implícito en el juego (entendido como “espíritu” o “sentido”- filosófico, científico, literario, - etc.). La inclusión inicial en un campo no es un acto deliberado, ni supone un contrato voluntario, la inversión original no tiene origen está determinada automáticamente. Este concepto presenta además un conjunto de características que resumimos desde la lectura de uno de sus textos fundamentales (Bourdieu 1991a, p. 96-97):

- a) A través del *habitus* la estructura que lo produce gobierna la práctica, a través de constricciones y límites originariamente asignados a sus invenciones.
- b) El *habitus* tiene una capacidad infinita y, por tanto, estrictamente limitada, si se la comprende fuera de las tradicionales disyuntivas: determinismo-libertad; consciencia-inconsciencia; individuo-sociedad.
- c) El *habitus* es una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos - pensamientos, percepciones, expresiones, acciones- que tiene como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas.
- d) La libertad condicionada y condicional que asegura el *habitus* está alejada tanto de la creación de imprevisible novedad como de la simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales.
- e) El *habitus* se enfrenta con el acontecimiento, lo arranca de la contingencia y lo constituye como *problema*. Así el *habitus* como “*arte de inventar*” permite producir un número infinito de prácticas, relativamente imprevisibles, pero limitadas en su diversidad. Tiende a engendrar, como producto de una clase determinada de regularidades, conductas “razonables” o de “sentido común”, dentro de los límites de las regularidades.

El siguiente cuadro introduce un esquema de relaciones entre el *habitus* con los procesos de socialización, la acción pedagógica, capital genético, estrategias, *habitus* de clase.

15 “La tendencia a preservar su ser, que los grupos deben, entre otras razones, a que sus componentes están dotados de disposiciones duraderas, capaces de sobrevivir a las condiciones económicas y sociales de su propia producción, puede estar en el origen tanto de la inadaptación (histérisis: El Quijote, NP) como de la adaptación, tanto de la rebelión como de la resignación” (Bourdieu 1991a, p. 107).

Cuadro N° 2 ABITUS, PRÁCTICA Y PEDAGOGÍA



El espacio social en el que el campo se presenta como una estructura, en el que, a su vez, se posicionan los habitus que comparten la posesión de un capital común, del cual deben tener conocimiento y ante el cual deben manifestar comportamientos más o menos homogéneos, y en el que entablan enfrentamientos de puntos de vista en conflicto, como parte de la lucha, históricamente determinada, al interior de él. Se entiende que el campo cultural ocupa un lugar preponderante en el espacio social. Los habitus en lucha en este campo tienen como objetivo la ganancia, acumulación y dominio del capital cultural. La mayor acumulación de capital cultural genera mayor poder cultural de dominación y, precisamente, la desigual distribución de este capital genera la lucha en el campo. El poder simbólico se presenta, en este caso, como *una forma de dominación cultural*, que se extiende y se apoya en la dominación social, económica y política. O a la inversa, el poder simbólico sostiene de la dominación material, social y política. La lucha por el predominio en este, como en otros campos, es la lucha por lograr la distinción, el prestigio y el honor: poder simbólico.

Para entender la génesis del poder simbólico es indispensable entender la del habitus. Así como la dinámica del campo cultural. Pues entre campo y habitus existe una relación determinante para distinguir la relación entre lo objetivo/subjetivo, la estructura y el agente. (Cuadro N° 3). Por un lado, el habitus es portador de un capital *genético* cultural, producto de la primera socialización¹⁶ –aparece como herencia familiar– que se manifiesta como una peda-

16 "... Las mismas condiciones de la producción del habitus, necesidad hecha virtud, hacen que las anticipaciones que produce tiendan a ignorar la restricción a la que está subordinada la validez de todo cálculo de probabilidades, a saber, que las condiciones de la experiencia no hayan sido modificadas: a diferencia de las estimaciones científicas (savantes), que se corrigen después de cada experiencia según rigurosas reglas de cálculo, las anticipaciones del habitus, especie de hipótesis prácticas fundadas sobre experiencia pasada, concede un peso desmesurado a las primeras experiencias; son, en efecto, las estructuras características de una clase determinada de condiciones de existencia que, a través de la necesidad económica y social que hacen pesar sobre el universo relativamente autónomo de la economía doméstica y

gogía del sentido práctico, de la incorporación de los modelos, de comportamiento y acción, incorporados en el cuerpo infantil – al ser naturalizados en la práctica corporal aparece como don natural, innato- que toma la forma de capital cultural hereditario punto de referencia de las desigualdades futuras¹⁷. Capital incorporado¹⁸, acumulado, que subyace y trasciende a lo largo de la vida de los individuos, el habitus como práctica práctica. Así la práctica es incorporada al campo por los agentes portadores¹⁹ admitidos en determinado campo²⁰. Por ello se explica que cada nueva práctica pueda originar nuevos campos, con nuevas formas de capital. Las prácticas generadas a partir del uso del vídeo, generan un “campo del vídeo” o del uso de la tecnología microelectrónica que produce el “campo y el capital informático”²¹

El habitus en el campo permite articular las estructuras cognitivas a partir de una inversión (e inmersión) en esos campos. Inversión de energía en forma de capital. También permite vincular y articular lo externo con lo interno, lo objetivo con lo subjetivo, lo individual con lo social en determinadas condiciones sociales de existencia tanto de los agentes como de las estructuras o campos en los que se hallan inmersos. También los habitus contribuyen a naturalizar y legitimar las estructuras vigentes, desarrollándose así como una estructura estructurante.

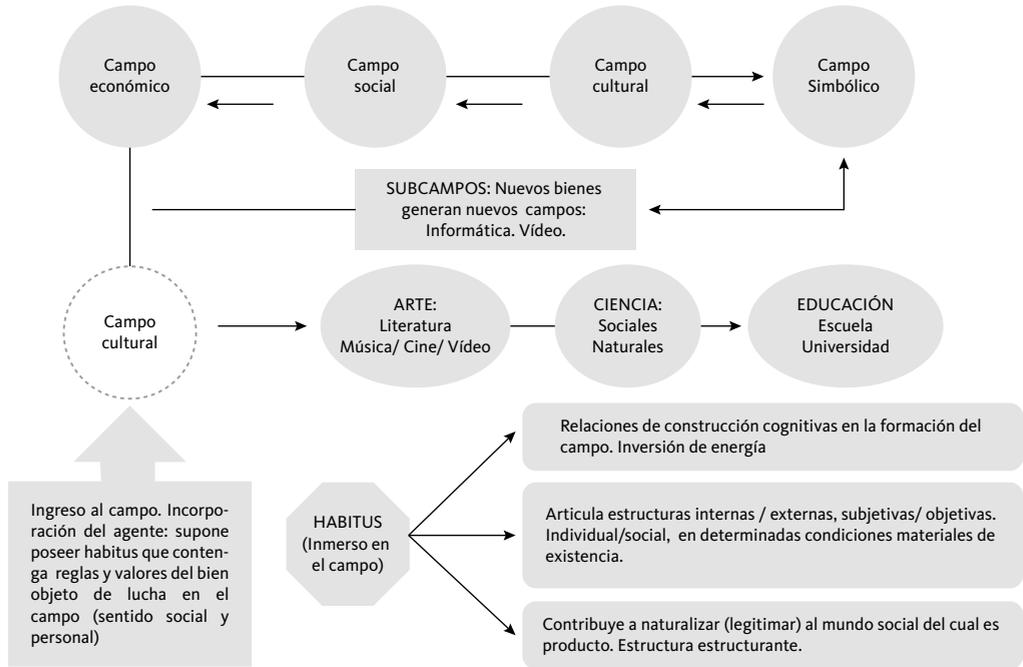
El siguiente gráfico pretende sintetizar tanto el origen, las características del habitus como las relaciones directas que establece con la socialización, las practicas, los campos, las especies de capital y su impacto en los propios campos.(Ver Cuadro N°4).

de las relaciones familiares, o mejor, a través de las manifestaciones propiamente familiares de esta necesidad externa (forma de división del trabajo entre sexos, universo de objetos, modos de consumo, relación entre parientes, etc.) producen estructuras del habitus que están en el principio de la percepción y apreciación de toda experiencia posterior” (Bourdieu 1991a, p.94).

- 17 P. Bourdieu y J.C. Passeron. (1969) “La ceguera ante las desigualdades sociales obliga y autoriza a explicar todas las desigualdades, especialmente en materia de éxito escolar, como desigualdades naturales, desigualdades de dotes” (p.101).
- 18 “La lógica real de la acción confronta dos objetivaciones de la historia, la objetivación en los cuerpos y la objetivación en las instituciones o dos estados del capital: objetivado e incorporado, mediante los cuales se instaura una distancia respecto de las necesidades y sus urgencias” (Bourdieu 1991a, p. 98).
- 19 “El derecho de entrada que todo recién llegado tiene de satisfacer no es más que el dominio del conjunto de las experiencias adquiridas que fundamentan la problemática vigente. Cualquier cuestionamiento surge de una tradición, de un dominio práctico o teórico de la herencia que está inscrita en la estructura misma del campo, como un estado de cosas, oculto por su propia evidencia, que delimita lo pensable y lo impensable y que abre un espacio de las preguntas y las respuestas posibles. Un ejemplo particularmente claro nos lo proporciona el caso de las ciencias más avanzadas, donde el dominio de las teorías, de los métodos y de las técnicas es la condición de ingreso en el universo de los problemas que los profesionales coinciden en considerar interesantes o importantes. (...)” (Bourdieu 1996).
- 20 “A través del habitus la estructura que lo produce gobierna la práctica, a través de constricciones y límites originariamente asignados a sus invenciones” (Bourdieu 1991a, p. 96). En el mismo sentido se establece el papel del sentido práctico” (Bourdieu 1991a, p. 189).
- 21 Bourdieu (1995) hace referencia directa acerca del capital informático en la sociedad dominada por el neoliberalismo: “Pienso en particular en el tema de la unificación del campo económico mundial y los efectos de la nueva división mundial del trabajo o de la cuestión de las pretendidas leyes de bronce de los mercados financieros, en nombre de las cuales son sacrificadas tantas iniciativas políticas; en la cuestión de las funciones de la educación y de la cultura en las economías donde el capital informático se ha convertido en una de las fuerzas productivas determinantes, etc.”

Cuadro N° 3 RELACIONES CAMPO-HABITUS

CAMPO----- Objetivo: lograr ganancias /incrementar capital/ poder.



El campo cultural en su dinámica estructural interrelaciona a los diversos agentes individuales e institucionales, ubicados en espacios topológicamente²² relacionados, genera subcampos en los que formas específicas de capital cultural se producen, reproducen, acumulan, distribuyen y reconvierten de modo desigual e inequitativo. En estas relaciones espaciales interdependientes, socializadoras, se produce la individualización y la distinción de la individuación²³ como producto de las interacciones sociales (Cuadro N°4). - entre los agentes y sus habitus- en el seno del campo y en las relaciones entre los diversos campos²⁴.

22 “El lugar, topos, puede definirse absolutamente como el espacio donde una cosa o un agente “tienen un juego”, existe, en una palabra, como localización o, relacionalmente, topológicamente, como una posición, un rango dentro de un orden” ((Bourdieu 1991b, p. 174).

23 “El principio de las diferencias entre los habitus individuales reside en la singularidad de las trayectorias sociales...: el habitus que, a cada momento, estructura en función de las estructuras producidas por las experiencias anteriores, las nuevas experiencias que afectan a tales estructuras dentro de los límites definidos por su poder de selección, realiza una integración única, dominada por las primeras experiencias, de las experiencias estadísticamente comunes a los miembros de una clase” (Bourdieu 1991a, p. 104).

24 Bourdieu (1995b) hace referencia que a partir del estudio del campo de la alta costura, se introduce en una de las propiedades más fundamentales común a todos los campos de la producción cultural: “La lógica propiamente mágica de la producción del productor y del producto como fetiches” (p.273).

CUADRO N° 4
HABITUS, CULTURA Y ESCUELA



Así en el campo de la cultura, se distinguen subcampos como el campo científico, el artístico, el religioso, el informático y de la educación. Aún más, es necesario considerar que al interior de cada subcampo se manifiestan otros subcampos. En el campo científico²⁵: el campo de las ciencias sociales o el de las ciencias naturales, cada uno con sus normas, leyes y formas específicas de capital. Y sus formas específicas de luchas, todas ellas orientadas por el logro de la distinción como principio de todos los comportamientos humanos (Bourdieu 1991b, p. 178).

El campo cultural y la educación

Varias son las ideas sustantivas, para comprender el pensamiento de Bourdieu, con relación a la educación, la educación superior particularmente, y la escuela. Una primera, el asunto de las desigualdades ante la escuela. Otra es la referente a que la diferenciación de las clases sociales no se da únicamente por el lugar que ocupan en las relaciones de producción, la posesión o confiscación de los medios de producción. No se refieren únicamente a la dimensión material, sino a los "medios de producción culturales": producción de señales, poder simbólico, diferencias de prestigio; y, de los "medios de producción sociales": colaboración, asociación, cooperación, explotación, burocratización del sistema de producción, relaciones profesionales, proximidad o distancia de actores sociales, etcétera"²⁶. De modo que la posición de los actores e instituciones sociales, se define en forma tridimensional: posesión de tres tipos de capital, que señalamos líneas arriba. El capital económico (indicadores: ingreso, patrimonio, fortuna), que se manifiesta, en campo de la educación, como estrategia de inversión cultural que tiende a reproducir su condición material en el espacio social. El capital cultural,

25 Bourdieu (2000) Cuando asume el problema de la autonomía de las ciencias establece las diferencias sustantivas entre las ciencias naturales y las ciencias sociales con relación al poder legítimo y de las clases dominantes. (p. 46 y ss).

26 Pierre Picut: "De las Ciencia de la educación a la Sociología de la educación" (1996, p.66).

en sus tres formas, fruto de una estrategia de “inversión cultural” preparada muy constantemente durante generaciones anteriores:

Los estudiantes más favorecidos aportan hábitos, modos de comportamiento y actitudes de su medio social de origen que les son enormemente útiles en sus tareas escolares. Pero no sólo eso; heredan también saberes y un “savoir faire”, gustos, un “buen gusto”, cuya rentabilidad escolar, por indirecta, no es menos real (...) El privilegio cultural se hace patente cuando tratamos de averiguar el grado de familiaridad con obras artísticas o literarias, que sólo pueden adquirirse a través de una asistencia regular al teatro, a los museos y a conciertos... (Los estudiantes y la cultura, p.44).

El capital social (indicador básico señalado: profesión del padre) aparece como conjunto de las relaciones de diverso tipo que posee un actor, favorece el desempeño social (socialización) en la escuela, y aparece como una estrategia de incremento de las relaciones sociales en la perspectiva de la manutención de la posición social (“o ascenso”) en el espacio social y dentro de determinado campo.

El campo de la educación es una forma del campo cultural. Un subcampo de éste es el campo escolar y el otro lo constituye el campo la socialización familiar e institucional no escolar: el primero genera el capital escolar y el segundo el capital educativo hereditario (individualización colectiva, habitus). El producto visible de la acumulación del capital escolar lo constituye el título escolar y el del capital hereditario constituye el sentido de la distinción: este último como gusto legítimo o gusto popular.

La forma de interacción entre los agentes individuales (profesor- alumno) e institucional (escuela /sistema escolar), es básicamente la acción pedagógica. La acción pedagógica explica una segunda vía en la génesis del habitus: la acción sistemática metódica de imposición de formas organizadas de arbitrarios culturales, a través de la inculcación²⁷ (enculturación), aparece en la gestión pedagógica escolar como la cultura legítima, naturalizada. Para Bourdieu la gestación de la violencia simbólica tiene que ver con este aspecto y con las vías de su imposición²⁸

Los estados del capital – señalados en La Distinción- que se producen en el campo cultural: capital cultural incorporado(acumulado como conjunto de disposiciones estables personales, “habitus”, adquiridos bajo el influjo de la pedagogía espontánea que incorpora las disposiciones al cuerpo y cuya acumulación está limitada por las capacidades personales, parece con la muerte del agente); capital cultural objetivado(posesión de bienes culturales: pinturas, libros, esculturas, máquinas, que requieren del capital económico para su apropiación material y del capital cultural para su apropiación simbólica); y, el capital cultural escolar (forma específica de capital que se expresa en el título escolar, que se acumula a través de la acción impositiva metódica de la pedagogía racional y que puede ser reconvertido en capital económico por la retribución en dinero en relación con el ejercicio profesional del título escolar). (Cuadro N°5).

27 Bourdieu (s.f) “El trabajo de inculcación mediante el cual se realiza la constante imposición del límite arbitrario puede tener como objeto naturalizar los cortes decisivos constitutivos de lo arbitrario cultural, los que se expresan en las parejas de oposición fundamentales, masculino-femenino, etc.” (p.83)

28 Bourdieu (1980) “El sustento principal del ejercicio de la violencia simbólica es la acción pedagógica, la imposición de la arbitrariedad cultural, la cual se puede imponer por tres vías: la educación difusa, que tiene lugar en el curso de la interacción con miembros competentes de la formación social en cuestión (un ejemplo de la cual podría ser el grupo de iguales); la educación familiar y la educación institucionalizada (ejemplos de la cual pueden ser la escuela o los ritos de pasaje).”

Estas tres formas del capital cultural mantienen flujos de relación e interdependencia. El capital incorporado constituye la base sobre la cual se acumula y distribuye el capital escolar, y define los términos de la lucha y la competencia por el honor y la distinción entre los escolares²⁹. Asimismo, el capital cultural objetivado define los términos de la competencia desigual e inequitativa de los agentes en el proceso escolar, pedagógico.

CUADRO N° 5
EL CAPITAL CULTURAL



El campo escolar

La acción escolar –comprendida en su forma institucional- como sistema escolar, escuela, que al imponer un arbitrario cultural, que, generalmente, es parte de la cultura dominante, ejerce, por ello mismo, a través de mecanismos de imposición cultural, utilizando prácticas rituales propias de la institucionalidad escolar, dominación cultural, por tanto, imposición simbólica. Así la escuela adquiere un sentido simbólico, ejercicio velado de violencia estructural. Debido a la importancia del trabajo pedagógico, la acción pedagógica precisa tiempo y requiere consistencia, distinguiéndose de este modo, de otras formas de violencia simbólica (como, por ejemplo, la del predicador o la del profeta). En consecuencia, las agencias pedagógicas son de mayor duración y estabilidad que otras agencias de violencia simbólica. Toda acción pedagógica es, en ese sentido, objetivamente, una violencia simbólica en tanto que imposición, por parte de un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural. La función o efecto a largo plazo del trabajo pedagógico es, al menos en parte, la producción de disposiciones que generan las respuestas correctas a los estímulos simbólicos que emanan de las agencias dotadas de autoridad pedagógica.

29 Bourdieu (2000) “Un título como el título escolar es capital simbólico, universalmente reconocido, válido en todos los mercados” (p. 138).

La violencia simbólica, cuya realización por excelencia es sin duda el derecho, es una violencia que se ejerce, si puede decirse, en las formas, poniendo formas. Poner formas, es dar a una acción o a un discurso la forma que es reconocida como conveniente, legítima (...) La fuerza de la forma, esta *vis formae* de la que hablaban los antiguos, es esta fuerza simbólica propiamente simbólica que permite a la fuerza ejercerse plenamente al hacerse desconocer en tanto que fuerza y al hacerse reconocer, aprobar, aceptar, por el hecho de presentarse bajo las apariencias de la universalidad - la de la razón o de la moral -. (Bourdieu 2000, pp. 90-91)

El ejercicio de este tipo de violencia simbólica, la escolar para el caso, se manifiesta en las luchas internas en este campo, está íntimamente vinculado al que deriva de la que se ejerce en el campo político, en el que el Estado como la entidad que monopoliza la violencia simbólica, la redistribuye al campo educativo como una forma del capital ideológico, burocrático. Pues, en última instancia, la escuela tiene como función social la de “ocultar los mecanismos ideológicos de la reproducción de las condiciones de mantenimiento del orden social”³⁰. Pero el cumplimiento de tal función supone la existencia de una autonomía relativa, que engendra la ilusión de autonomía absoluta y le permite cristalizar tal reproducción y la ocultación/ disimulación de su función ideológica para obtener la representación de neutralidad, factor esencial de su función legitimadora, simbólica (Bourdieu 1980, p. 18).

Los programas escolares, los contenidos culturales de las materias escolares, sistematizadas y legitimadas por acción del Estado, se imponen en los sistemas escolares, con el sentido práctico y el *habitus* de la clase dominante³¹. Y que al transferirlos a la escuela busca homogeneizar, convertidas en contenidos educativos y en normas escolares, a los agentes en la cultura legítima dominante.

Los escolares como agentes del campo escolar son aceptados a través de un ritual específico³², llegan a él, portando un determinado capital cultural incorporado y disfrutando la

30 Bourdieu (1991a) “La trampa de la razón pedagógica consiste precisamente en que arrebatada lo esencial aparentando que exige lo insignificante, como el respeto a las formas y las formas de respeto que constituyen las manifestaciones más visible, y, al mismo tiempo, más “natural” de la sumisión al orden establecido, o las concesiones a la cortesía (*politesse*), que encierran siempre concesiones políticas (*politiques*)”

31 Bourdieu (1985) “La competencia legítima puede funcionar como capital lingüístico que produce, en cada intercambio social, un beneficio de distinción. (p. 29). Hay que distinguir el capital necesario para la simple producción de un habla corriente más o menos legítima y el capital de instrumentos de expresión () necesario para la producción de un discurso escrito digno de ser publicado, es decir, oficializado (p. 32). Las propiedades que caracterizan la excelencia lingüística pueden resumirse en dos palabras, distinción y corrección (p. 34). Combinación entre los dos principales factores de producción de la competencia legítima, la familia y el sistema escolar. En este sentido, como la sociología de la cultura, la sociología del lenguaje es lógicamente indisoluble de una sociología de la educación... El mercado escolar está estrictamente dominado por los productos lingüísticos de la clase dominante y tiende a sancionar las diferencias de capital preexistentes... Las diferencias iniciales tienden a reproducirse debido a que la duración de la inculcación tiende a variar paralelamente a su rendimiento; los menos inclinados o menos aptos para aceptar y adoptar el lenguaje escolar son también los que menos tiempo están expuestos a ese lenguaje y a los controles, correcciones y sanciones escolares. El sistema escolar... tiende a asegurar la reproducción de la diferencia estructural entre la distribución, muy desigual, del conocimiento de la lengua legítima y la distribución, mucho más uniforme del reconocimiento de esta lengua, lo que constituye uno de los factores determinantes de la dinámica del campo lingüístico y, por eso mismo, de los cambios de la lengua. (p. 36)

32 Bourdieu (s.f.) “Mediante un ejercicio un poco peligroso, querría intentar desprender las propiedades invariantes de los rituales sociales entendidos como ritos de institución. Hablar de rito de institución, es indicar que cualquier rito tiende a consagrar o a legitimar, es decir, a hacer desestimar en tanto que arbitrario o reconocer en tanto que legítimo, natural, un límite arbitrario; La separación que opera el ritual -en sí mismo una separación- ejerce un efecto de consagración. ¿Cómo actúa la consagración, que yo llamaría mágica, de una diferencia y cuáles son sus efectos técnicos? (pp. 78-79). Del hombre más pequeño, más débil, en suma, más afeminado, hace un hombre plenamente un

posesión de determinado capital cultural objetivado. El proceso de reconversión de ambos tipos de capital en capital escolar, capital cultural institucionalizado, se mueve entre las dos formas básicas de la práctica escolar: la práctica ritual (preestablecida y previsible) y la práctica estratégica (libre, imprevisible). Por la primera se impone una extensión de la cultura dominante; por la segunda, la escuela aparece como la única vía para acceder a la “cultura culta”, académica, profesional, en la que deja abierta la puerta para las múltiples posibilidades de individuación, elecciones, percepciones y estilos personales, generación de nuevas prácticas.

Definida la función reproductora de la escuela, ésta se desenvuelve en varias instancias en las que se expresa: “*la acción pedagógica, la autoridad pedagógica, el trabajo pedagógico*” (Pierre Picut, 1996, p. 71). La acción pedagógica constituye objetivamente la violencia simbólica como imposición del arbitrario cultural. La autoridad pedagógica se presenta como necesaria para llevar adelante la práctica de la acción pedagógica. El poder de enseñar, basado en un poder social (el que asigna a los educadores) que disimula la violencia objetiva que es real, cuyo ejercicio requiere previamente el establecimiento de una relación de fuerza fundada en la legitimidad social. La influencia pedagógica conlleva a la aquiescencia de quienes la padecen, una adhesión, una ilusión o creencia³³, basada en la ignorancia del carácter social de la autoridad pedagógica, de la legitimidad de la acción pedagógica. Y, finalmente, el trabajo pedagógico se presenta como dijimos antes, en un proceso de inculcación suficientemente extenso y prolongado para generar una nueva práctica, que construye un habitus, como producto de interiorización de la exterioridad del árbitro.

Complementariamente, debido a la acción del campo escolar, se abre las puertas de la iniciación/inserción en el campo científico. Se iniciaría de ese modo, como una posibilidad potencial, un proceso de reconversión del capital escolar en capital científico o en un movimiento de reconversión, en el mercado de competencias, en simple capital económico. En ambos casos se genera, sin embargo, formas de capital simbólico. Y, por tanto, formas de dominación que reproducen las formas de dominación prevalentes en el contexto de las clases sociales dominantes.

hombre, separado por una diferencia de naturaleza, de esencia, de la mujer más masculina, más alta, más fuerte, etc. En este caso instituir es consagrar, es decir, sancionar y santificar un estado de cosas, un orden establecido, como hacer justamente una constitución en el sentido jurídico-político del término. La investidura (del caballero, del diputado, del presidente de la República, etc.). El diploma pertenece a la magia tanto como los amuletos. Dentro de esta lógica puede incluirse el efecto de todos los títulos sociales de crédito o de credibilidad -los ingleses les llaman credenciales que, como el título de nobleza o el título escolar, multiplican constantemente el valor de su portador multiplicando la extensión e intensidad de la creencia en su valor. La institución es un acto de magia social que puede crear la diferencia ex nihilo, lo que es el caso más frecuente, explotar en alguna medida diferencias preexistentes, como las diferencias biológicas entre los sexos o, en el caso por ejemplo de la institución del heredero según el derecho de primogenitura, las diferencias entre las edades” (p. 80)

- 33 “La creencia es, pues, constitutiva de la pertenencia a un campo. En su forma más acabada y, por tanto, más ingenua, es decir, en el caso de la pertenencia natal, indígena, originaria, se opone diametralmente a la “fe pragmática” de que hablaba Kant en la Crítica de la razón pura, adhesión decisoriamente acordada, por las necesidades de la acción, a una proposición incierta... La fe práctica es el derecho de entrada que todos los campos imponen tácitamente, no sólo al sancionar y excluir a quienes destruyen el juego, sino al actuar de modo que prácticamente las operaciones de selección y formación de los nuevos miembros (ritos de paso, exámenes, etc.) sean tales que consigan de éstos la adhesión indiscutida, prerreflexiva, ingenua, nativa, que define la doxa como creencia originaria, a los presupuestos fundamentales del campo” (115). Asimismo, señala: “La creencia práctica no es un “estado del alma”, sino... un estado del cuerpo. La doxa originaria es esta relación inmediata que se establece en la práctica entre un habitus y un campo con el que éste concuerda, esta experiencia muda del mundo como si fuera por sí solo que procura el sentido práctico. La creencia en actos, inculcada mediante los aprendizajes primarios que, según una lógica típicamente pascaliana, tratan al cuerpo como un recordatorio...” (Bourdieu 1991a, p. 116).

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1980). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia.
- Bourdieu, P. (1982). ¿Qué significa hablar?. Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1986) Entrevista. *Der Spiegel* 50 (9 de diciembre). Trad. Katja Benavides Kluck y Julio Antonio Fuentes.
- Bourdieu, P. (1991a). *El sentido práctico*. Tr.: A. Pazos. Madrid: Taurus Ediciones.
- Bourdieu, P. (1991b). *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Trad. M del C Ruiz: Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1995). Discurso ante los ferroviarios. *Libération* (14 de diciembre). Trad. O. Fernández
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Trad. T. Kauf. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000a). *Cosas Dichas*. Barcelona: GEDISA Editorial.
- Bourdieu, P. (2000b). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron (1969). *Los estudiantes y la cultura*. Trad. M.T.López Pardina. Barcelona: Editorial Labor S.A.
- Picut, P. (1996) De las Ciencia de la educación a la Sociología de la educación. Guy Avanzini (Coord.) *La pedagogía hoy*. México: FCE.
- Marx, C. (1981). *Tesis sobre Feuerbach*. Moscú: Editorial Progreso, Tomo I, páginas 7 a 10.

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.
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, si 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 en papel (postprint), bajo licencia Creative Commons 3.0 (Atribución – No Comercial – Compartir Igual).
3. Con el objetivo de fomentar el diálogo académico entre el autor y los lectores, el autor del texto debe proporcionar una dirección electrónica válida y un microcurrículo que especifique su filiación institucional.
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. En esta primera página también debe registrarse los nombres del autor, grado académico y filiación institucional.
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 em papel (postprint), sob a Creative Commons 3.0 (Atribuição - Uso Não Comercial - Compartilhamento pela mesma Licença)
3. Com o objetivo de fomentar o dialogo do autor com os leitores o autor do texto deve proporcionar um endereço eletrônico certo e um microcurrículo que especifique sua filiação institucional.
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 décimo tercer número. *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 agosto de 2016**, los cuales serán evaluados por pares académicos y ulteriormente publicados en el mes de diciembre. Los artículos científicos que no aborden las temáticas de la revista no serán aceptados. Los textos deben ser remitidos a los siguientes correos electrónicos.

horizontedelaciencia@gmail.com

yanlivargas@hotmail.com

Chamada para artigos

A revista *Horizonte de la Ciencia* abre a chamada para seu numero 13. 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 agosto de 2016**. 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. Todos os textos devem ser remetidos a os endereços eletrônicos seguintes:

horizontedelaciencia@gmail.com

yanlivargas@hotmail.com

Atentamente/Atenciosamente,
Los Editores/Os editores.

www.uncp.edu.pe
www.upgeducacion.com
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

