



HORIZONTE DE LA CIENCIA

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

AÑO 2

No. 03

2012, DICIEMBRE



Huancayo - Junín - Perú



AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Rector:

Dr. Jesús Pomachagua Paucar

Vicerrector Académico:

Dr. Jorge Castro Bedriñana

Vicerrector Administrativo:

Dr. Carlos Prieto Campos

Decano de la Facultad de Educación:

Dr. Luis Orlando Huaytalla Torres

DIRECTORIO DE LA UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTOR:

Dr. Nicanor Moya Rojas

COORDINADOR ACADÉMICO:

Dr. Luis Alberto Baltazar Castañeda

COORDINADOR ADMINISTRATIVO:

Dr. Jesús Tello Yance

CONSEJO DIRECTIVO DE LA REVISTA

Director:

Mg. Fabio Contreras Oré

Jefe de Redacción:

Dr. Nicanor Moya Rojas

Miembros de la Comisión Científica:

Dr. Luis Alberto Yarlequé Chocas

Dr. Luis Baltazar Castañeda

Mg. Aníbal Cárdenas Ayala

Comité Consultivo

Dr. Víctor Hugo Martel Vidal (Perú)

Dr. Hugo Sánchez Carlessi (Perú)

Dr. Luis Baltazar Castañeda (Perú)

Diagramación, Diseño y Arte: Grapex Perú SRL

Lic. Juan De La Cruz Contreras

Lic. Linda Loren Navarro García

**Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú No. 2011-15024
Domicilio: Ciudad Universitaria UNCP - Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación
Teléfono (064) 248152 / (064) 247115**

El contenido de los artículos de la Revista es de entera responsabilidad de sus autores

Leyenda de portada: *El atardecer en el valle del Mantaro*, cortesía de la Lic. Graciela Yarlequé Javier, Huancayo, 2011.

Presentación

El tercer número de la **Revista Horizonte de la Ciencia**, se publica en un contexto académico especial, signado por dos exigencias importantes: por un lado, el haberse convertido en el órgano oficial de nuestra institución educativa superior (Facultad de Educación), encargado de difundir los conocimientos, las creaciones e investigaciones procesadas por los docentes y los estudiantes de nuestro medio y de otras instituciones del país, comprometidos con el esfuerzo de lograr los elevados niveles de acreditación universitaria, no solo por cuestiones y exigencias formales, sino por el interés de contribuir al desarrollo de la educación y la investigación que constituyen invalores aportes para el progreso sociocultural y económico del país y la región Junín, incluso para ir sentando las bases que permitan la construcción de nuestro futuro.

Por otro lado, la aspiración de conservar el posicionamiento regional y nacional alcanzado, a través del esfuerzo, el optimismo, el liderazgo, el trabajo en equipo, la excelencia académica, la asunción y práctica de valores, éticos en especial, de aceptación de la verdad científica que fundamentan nuestro accionar y nos instan a continuar avanzando en forma ininterrumpida, a pesar de las limitaciones financieras y la competencia desleal de las entidades privadas, cuyo signo es el afán de mercantilizar la educación, cual un servicio que responda a la oferta y la demanda neoliberales.

Evidenciados estos propósitos, en esta oportunidad se alcanzan valiosos artículos e investigaciones científicas, que tienen la intención de suscitar el debate, la discusión y el intercambio de experiencias, a través del ejercicio del pensamiento crítico, creativo y el estímulo de la actitud filosófica y científica, aspectos hoy tan escasamente fomentados, por lo que éstos deben ser el norte de la labor académica, sin olvidar que debe propiciarse desde la escuela y ejercerse a lo largo de toda la vida, a fin de formar estudiantes y profesionales con las capacidades de ser creativos e inteligentes, tener capacidad de abstracción, con un pensamiento sistemático o global y con un sentido de cooperación (habilidades sociales y comunicativas) como demanda Miguel De Zubiría (1991). Entonces la revista propicia un espacio de encuentro en el que confluyen ideas y propuestas que reflejan una vocación comunitaria, democrática e inclusiva, no obstante las naturales discrepancias que pudieran existir entre los miembros de la Unidad de Posgrado y la Universidad Nacional del Centro del Perú.

En este tercer número se pone énfasis en los estudios y debates filosóficos que deben direccionar la pedagogía, la educación, el currículo, la evaluación, la investigación y los demás aspectos cognitivos que tienen lugar en la Unidad de Posgrado. Tales son las razones para incluir en esta edición la interesante propuesta del Dr. Victor Martel, bajo el título de *Una aproximación al problema del conocimiento*; igualmente el artículo del Dr. Zenón Depaz Toledo, denominado *Nihilismo y diversidad: ¿no consiste lo sagrado en que hayan dioses y no un dios?*; luego, el Dr. Nicanor Moya Rojas, incluye la interesante propuesta de *Necesaria inclusión de la Filosofía en los estudios de Maestría y Doctorado*; en tanto que el Dr. Miguel Polo Santillán, a través de su ensayo *Ética, violencia y revolución en Marcuse*, busca la reflexión y el análisis en torno a las ideas de este pensador alemán.

Asimismo, el Dr. Luis Yarlequé Chocas, invita a la polémica educativa, a través de un artículo que titula: *Una educación que apuesta por el atraso*; mientras que el Mg. Carlos Astete escribe un novedoso artículo con el título de: *El tiempo y el espacio sociales: implicancias en la investigación pedagógica y educativa*. Con una amplitud democrática e inclusiva, también se incorpora una interesante propuesta de nuestras estudiantes de Maestría, Graciela Carhuamaca y Tatiana Vila, quienes nos alcanzan *Una aproximación crítica y valorativa del pensamiento educativo del Dr. José Virgilio Mendo Romero*.

Desde la visión psicológica, el Dr. Héctor Lamas propone valiosas contribuciones para entender al hombre mediante el artículo titulado *El problema de la personalidad*. Finalmente, están las interesantes investigaciones llevadas a cabo por el Mg. Edgar Cárdenas Ayala, la Mg. Rocío Núñez; la Mg. Fiorella Aranda, el Mg. Jorge Luis Tapia, entre otros que sin duda han de motivar, interesantes reflexiones, intercambio de opiniones y aun discrepancias, en el nivel científico.

El Director

Contenido

PRESENTACIÓN

SECCIÓN:

FILOSOFÍA

- 9 Una aproximación al problema del conocimiento científico.
Dr. Víctor Hugo Martel Vidal
- 17 Nihilismo y diversidad: ¿no consiste lo sagrado en que hayan dioses y no un dios?
Dr. Zenón Depaz Toledo
- 23 Inclusión de la Filosofía en los estudios de Maestría y Doctorado. El caso de la Universidad Nacional del Centro del Perú.
Dr. Nicanor Moya Rojas y Dr. Luis Alberto Baltazar Castañeda
- 29 Ética, violencia y revolución en Marcuse
Dr. Miguel Ángel Polo Santillán

SECCIÓN:

EDUCACIÓN

- 37 Una educación que apuesta por el atraso.
Dr. Luis Alberto Yarlequé Chocas, Mg. Maribel Padilla Sánchez y Lic. Linda Loren Navarro García
- 43 El tiempo y el espacio sociales: implicancias en la investigación pedagógica y educativa.
Mg. Carlos Astete Barrenechea
- 51 Una aproximación crítica y valorativa del pensamiento educativo del Dr. José Virgilio Mendo Romero.
Maestristas Graciela Carhuamaca Lavado y Tatiana Vila Ureta

SECCIÓN:

PSICOLOGÍA

- 57 El problema de la personalidad.
Dr. Héctor Lamas Rojas
- 65 Ventajas anatomofuncionales del ejercicio cotidiano.
Mg. Jorge Tapia Camargo, Lic. Amily Vanessa Tapia Camposano y médico cirujano Edgar Alberto Santana Romero

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

- 73 Poder discriminativo y nivel de exigencia de los exámenes de selección.
Mg. Aníbal Cárdenas Ayala
- 83 Creatividad y autoestima en docentes de Junín.
Mg. Rocío Edith Nuñez Llacuachaqui
- 91 Programa "EDFI" y creatividad en pre escolares de 5 años de la zona rural de Pichanaki.
Mg. July Fiorella Aranda Sanabria

SECCIÓN:

FILOSOFÍA

Una aproximación al problema del conocimiento científico

U. Eco: "Las tesis hechas apresuradamente irritan al lector y aburren al que las hace"

Dr. Víctor Hugo Martel Vidal^a, U.N.E.

Resumen

Este es un asunto que ha sido abordado en múltiples ocasiones, sobre todo por los filósofos quienes lo han hecho prescindiendo de los aportes de la psicología, no es de extrañar la desconfianza en las ciencias sobre todo en aquellas, reduccionistas y utilitarias; lo mismo ocurre con muchísimos psicólogos, quienes se interesan en teorías o técnicas que atiendan casos rutinarios y que reditúen y si es de inmediato, mejor. En estas condiciones pareciera que este problema no se encuentra adecuadamente explicado y que este intento resulte satisfactorio, ahora que disponemos de nuevas y más eficaces herramientas intelectuales, sobre todo aquellas agrupadas en las denominadas como neurociencias, es pertinente intentar una nueva aproximación, en la esperanza que nos permita una mejor comprensión del mismo.

Palabras clave: neurociencias, neuroplasticidad, actividad psíquica, multiparamétrica

Abstract.

The scientific problem is an issue that has been addressed many times, especially by philosophers who have done it apart from the contributions of Psychology. There is no wonder why the distrust science, especially those reductionist and utilitarian sciences. And there are many psychologists who are interested in theories or techniques that can address routine cases and also be productive, and the more immediate the results, the better. In these conditions, it seems that this problem is not adequately explained and that this attempt is satisfactory though. Nowadays we have new and more effective tools, especially those grouped in the so-called Neuroscience, so it is appropriate to try a new approach, in the hope that allows us a better understanding of it.

Key words: neurosciences, neuroplasticity, psychic activity, multiparametric.

Aproximaciones teóricas

Los conocimientos científicos, se desarrollan regularmente dentro de una colectividad académica, son muy raros los casos donde ocurre lo contrario, además ésta última suele ser una imagen que sirve de argumento en la literatura o en la caricatura. Una de las tareas que compete a los miembros de la comunidad académica es la creación de conocimientos, a partir de la investigación científica. No puede concebirse la actividad académica sin investigación, de cuyo resultado se obtienen conocimientos que servirán para explicar algunos problemas análogos a los estudiados en tales investigaciones, de esta manera es cómo se desarrollan las ciencias, sin embargo, esta tarea no es en absoluto sencilla y se encuentra a menudo interferida por diversos obstáculos que no solo atentan para el logro de lo que nos proponemos, sino que muchas veces impiden o la desnaturalizan completamente. Señalaré algunos de los obstáculos más frecuentes, esto no quiere decir que no existan otros, más bien sería extraño que la lista ya fuera definitiva.

Las dificultades surgen desde la aparición de los problemas. ¿cuándo nos damos cuenta que un problema existe? Generalmente cuando un acontecimiento no puede ser explicado de acuerdo a nuestros conocimientos disponibles (Popper, 1976). Porque todo conocimiento genera expectativas, un modo de proyectarnos al futuro.

^a Presidente de la Academia Peruana de Psicología.

ro, donde casi siempre cualquier acontecimiento suele ser explicado reduciéndolo a lo que suponemos “nuestro conocimiento”, esto no siempre es el suficiente como para explicar la totalidad de nuestras experiencias tanto académicas como cotidianas (Bruner, 1988).

Desde niños, ingenuamente construimos formas de explicar los acontecimientos cotidianos, cuando adultos, algunas explicaciones ingenuas no han sido sustituidas del todo por otras más racionales, como ocurre con nuestras creencias y supersticiones, las cuales nos acompañan persistentemente incluso cuando intentamos hacer investigaciones que suponemos científicas. Nuestras creencias, supersticiones y muchas ideologías son el primer obstáculo para la investigación científica.

Sobre el comienzo

Heidegger (1967) hace una reflexión muy pertinente, ¿cuándo comienza el comienzo? Esta interrogante pareciera solo un juego de palabras, ojalá lo fuera; sin embargo, plantea todo un desafío que nos lleva a reflexionar sobre la construcción del conocimiento, la actividad consciente y sobre todo sobre la naturaleza multiparamétrica de la actividad psíquica, es decir sobre uno de los componentes más importantes de la naturaleza humana. En efecto, Heidegger, sin disponer de las herramientas intelectuales que hoy tenemos, hace conjeturas bastante audaces que lo sitúan muy cerca de comprender las nociones de lo continuo y lo discreto de la actividad psíquica, derivados de lo multiparamétrico de la actividad psíquica (Anojin, 1987).

Refiere que el comienzo se inicia mucho antes de percatarnos de su presencia, lo cual se puede comprobar fácilmente, ¿Cuándo comenzamos a desconfiar de algunas teorías? Cuando no son satisfactorias, si evaden confrontar problemas, cuando no ofrecen la seguridad de resolver problemas, cuando se contradicen así mismas, etc. Pero este proceso puede durar algún tiempo, no ocurre de inmediato, las anomalías (Kuhn, 1986) al acumularse, nos confirman que las teorías padecen de algún defecto y requieren ser reparadas, mediante el ensayo hermenéutico, así recurrimos a otras interpretaciones que nos permitan explicar los hechos satisfactoriamente (Gadamer, 1994). Los intentos por explicar los hechos dentro de una teoría tienen un límite, una vez agotadas las posibilidades se recurre a la heurística, a la construcción de otros nuevos conocimientos. Así es cómo las ciencias se han ido actualizando, modificando y cambiando. Una vez construidos, una parte de la comunidad académica se resiste a usarlos, este es el segundo obstáculo para el desarrollo de la ciencia.

Este proceso involucra también explicar cómo es que estos cambios se producen en nuestra actividad psíquica Anojin, (1987), debido a su naturaleza multiparamétrica, se explica el tránsito de la actividad de escasa intensidad que es regularmente ignorada por nosotros a otra actividad más intensa y significativa. ¿Por qué un acontecimiento que es ignorado durante algún tiempo, se hace significativo en otra experiencia? Porque el sistema nervioso ha adquirido la madurez cognitiva para interpretarlo de un modo distinto al estado anterior.

Esto significa que nuestras neuronas han organizado redes más amplias de conexiones sinápticas que incluyan representaciones afines a la experiencia anómala que nos resultaba no solo extraña sino también incomprendible y por lo tanto la ignorábamos entre tanto no hubiese un saber previo que la identificara e interpretara adecuadamente, o más bien, haber adquirido la madurez cognitiva para procesar una información cada vez más compleja, como ocurre incluso en la vida diaria, sobre todo en los últimos tiempos debido a la masificación del uso de la tecnología, sobre todo en las comunicaciones.

Nuestras representaciones subjetivas

Lo descrito nos sitúa frente a la necesidad de identificar nuestras representaciones subjetivas como el elemento principal que interviene en la construcción de todo conocimiento como seres superiores; se entiende por superior a todo organismo que incluya en su sistema nervioso la corteza cerebral, compuesta por neuronas multipolares, es capaz de conservar una inmensa cantidad de tales representaciones, de las experiencias anteriores. Es difícil comprender que a partir de representaciones sensoriales pueda ser posible construir abstracciones más elaboradas, cuando estas representaciones puedan ser explicitadas en el lenguaje.

No es requisito estar conscientes de la existencia de tales representaciones, mucho menos de las experiencias de las que provienen, ya que solo tenemos capacidad de generar una sola actividad consciente por vez, la cual da lugar a un discreto en la actividad psíquica, el único requisito para percatarnos de su presencia es la intensidad con la que se producen, debe alcanzar la mayor intensidad que logre imponerse a muchas otras que fluyen ininterrumpidamente en el continuo de la actividad psíquica (Anojín, 1987).

Los discretos en nuestra actividad psíquica se denominan de este modo porque se inician en un momento determinado y concluyen en otro. Con arreglo a la diferencia de intensidades con respecto de otros procesos que se mantienen solapados por la elevada intensidad del discreto vigente. Esto explica que el comienzo del comienzo haya estado ignorado por no haber alcanzado la intensidad requerida para estar conscientes de su presencia. Probablemente muchos de nosotros hayamos elaborado anteriormente intuiciones parecidas a lo que se lee en estas líneas, y cuando las encontramos explicitadas aquí, nos complacerá comprobar su aproximación, de lo contrario, nos mostraremos escépticos.

Un resumen, un discreto se inicia cuando cualquier actividad psíquica, alcanza la intensidad necesaria para desplazar otros procesos menos intensos y se mantiene el tiempo que mantenga esta intensidad elevada, si decae y es rebasada por otra, equivale a la finalización del discreto y dar lugar al inicio de otro más intenso, sucesivamente. De este modo es como nuestra atención se focaliza una actividad intensa, que suponemos significativa o importante, genera un discreto, ya sea en la vida diaria como en la comprensión lectora, la reflexión filosófica, científica u otra, etc. (Martel-Urbano, 2011)

Esto a su vez supone la existencia de una inmensa cantidad de representaciones, las cuales se encuentran ordenadas jerárquicamente de una manera singular en cada uno de nosotros, a esta organización jerárquica, Galperin (1976) la definió como la Actividad Orientadora Investigativa, que define y orienta todos y cada uno de nuestros comportamientos, estemos conscientes o no de ellos. Si conocemos la Actividad Orientadora Investigativa de una persona, podemos prever su comportamiento por lo menos en cierto tipo de actividades.

Algunos aportes de las neurociencias

Las neurociencias han aportado inmensos avances para la comprensión del comportamiento humano y quedan otros por investigar aun: Se denomina neurociencias a todas las que se ocupan del estudio del sistema nervioso donde se advierte las siguientes especializaciones: *Neurociencia molecular* que se ocupan de los órganos celulares, *Neurociencia celular*, de las membranas celulares, del núcleo, y su relación dinámica, *Neurociencias de los sistemas*, que tratan de los sistemas sofisticados como visión, audición, etc., *Neurociencias del comportamiento*, se ocupan del complejo y singular comportamiento humano y las *Neurociencias cognitivas*, que se ocupan de la mente, la actividad cognitiva, la subjetividad, de la compleja construcción cognitivo-afectiva, las creencias, ideologías, supersticiones, dogmatismos, etc. (Bear, 1998).

Hay igualmente, descubrimientos que han mostrado avances irreversibles para la ciencia: En neurociencias no existe la dicotomía mente cerebro (Bear, 1998). El cerebro es la base material de la mente (Bear, 1998). Estas dos afirmaciones escuetas, lacónicas y categóricas, confirman la afirmación de Popper (1997) que el dualismo mente cerebro nunca existió, y que fue creado únicamente por nuestra ignorancia. Confirma igualmente que la dimensión espiritual no es más que una construcción literaria o religiosa antes que científica (Martel, 2012).

Esta simple afirmación escueta desata y seguirá desatando pasiones, quienes nos sentimos inmensamente complacidos por una nueva confirmación de los que proponemos el monismo materialista para explicar el comportamiento humano y quienes se aferran a la irracionalidad, desconociendo los aportes de las neurociencias. Esto lo comprobamos cotidianamente en el ejercicio profesional, tanto con los colegas como con los estudiantes y profesionales de otras especialidades. Esta es una discusión todavía reservada a escasos círculos académicos e intelectuales.

Las especializaciones que se han mencionado, aportan una inmensa cantidad de datos cuya interpretación constituye todo un desafío al conocimiento y la imaginación, entender cómo las membranas celulares semi-permeables y, sobre todo sus poros al permitir el flujo de la información contenida en el ARN mensajero del

núcleo celular a los órganos del citoplasma da lugar a otros cambios en la condensación de los iones según su carga eléctrica, cuya intensidad fluctúa regularmente entre los 0.007 y 0.020 voltios aproximadamente. Es lo que genera las sucesivas modificaciones en el estado del sistema nervioso ante cualquier estímulo y pueden elaborar o no una respuesta, con arreglo estricto a las intensidades (Maturana, 1993). Y que de este fenómeno singular dependen todos y cada una de nuestros comportamientos cotidianos, desde los más elementales hasta los más complejos es uno de los aportes más valiosos de las neurociencias.

Los estímulos pueden ser físicos o subjetivos, internos o externos, elementales o complejos, esto explica igualmente nuestra competencia o ingenuidades, credulidad o escepticismo, la honradez o la falta de ella, nuestra actividad consciente o aquella no consciente, etc. Estas son las bases sobre las cuales debe construirse las teorías científicas de la Psicología. El desconocimiento de estos avances o más bien su resistencia a admitirlos constituye el cuarto obstáculo para el desarrollo de los conocimientos científicos y de las investigaciones.

Lo que nos falta por conocer

A pesar de estos aportes valiosos, es todavía frustrante si creemos que al aproximarnos a las neurociencias, ésta nos libraré de los males endémicos que padecemos cada vez que intentamos alcanzar un conocimiento menos defectuoso, con pretensiones de científicidad; de un lado la vieja raigambre de nuestras creencias y supersticiones y de otro lado la dependencia económica que adquirimos a los empleos donde muchas veces la calificación académica es postergada y sobre todo, no hay urgencia para la actualización del repertorio de conocimientos de los que nos valemos para ejercer una profesión cualquiera (Jeeves, 2010). Este es el quinto obstáculo para el desarrollo de la investigación científica.

Las neurociencias solo nos explican la compleja fisiología del sistema nervioso (Johnson, 1968), falta afinar todavía la tecnología para discriminar el tránsito de la ingenuidad a la calificación, de la lealtad a la ruptura, de la honestidad a la corrupción, etc. Esto no impide hacer algunas hipótesis: De las 5,000 terminaciones nerviosas de todas y cada una de las neuronas, que disponemos, generalmente, no menos de 4,800 se orientan hacia el sentido común, solo las restantes, eventualmente a la actividad académica. Esto varía gradualmente a medida que nos vamos involucrándonos en la tarea académica, gracias a la neuroplasticidad y finalmente podemos adquirir la competencia necesaria para procesar una información más compleja, sólo entonces las extrañas teorías de la literatura dura se nos hace accesible, grata y placentera (Mora, 1996).

El cálculo aproximado anterior, suele ocurrir con mucha frecuencia en otros miembros de la comunidad académica, donde se observa una polarización con arreglo a la microfísica del poder (Foucault, 1993), quien sostiene que en algunos casos nos alineamos con el poder y en otros, contra el poder. En efecto, lo que describe Foucault se produce en algunos casos a baja intensidad y en otros casos se advierte una mayor polarización. Al respecto, la afirmación que en todas partes se cuecen habas, y que en el Perú, solo se cuecen habas, cobra vigencia.

La neurociencia nos explica exhaustivamente la fisiología del sistema nervioso (Johnson, 1968); sin embargo, no tenemos información sobre los contenidos subjetivos de la información o las informaciones que comportan, seguimos esperando mucho de ella y lo que obtenemos nos resulta insuficiente todavía. Esta polarización en las instituciones académicas es el sexto obstáculo que dificulta el desarrollo de los conocimientos científicos. Pero los avances son considerables, ha quedado resuelta la antiquísima dicotomía cuerpo mente (Popper, 1997, Martel 2012). Esta dicotomía fue falsa desde su construcción, es decir, nunca existió, nuestra ignorancia fue la que nos impuso durante algunos milenios, y el grueso de la población tampoco se da por enterada todavía y muchos miembros de la comunidad académica guardan todavía un sospechoso silencio al respecto.

La falta de información no impide que intentemos interpretar los acontecimientos

El disponer de escasa información no constituye impedimento alguno en la construcción de los conocimientos, sobre todo en el sentido común. En la actividad científica es distinto, o debiera serlo. En cuanto a la explicación

de este hecho, dentro de las neurociencias se observa en la disposición de las personas por la investigación, es muy frecuente la tendencia en evadirla, suele ocuparse de ella en situaciones de exigencia, para la obtención de algún grado académico o como condición para un subsidio, en estos casos preferimos elegir problemas que se adecúen a la disponibilidad de los métodos o técnicas, pero no por la necesidad de actualizar y perfeccionar nuestros conocimientos.

Lo que ocurre con frecuencia es que los problemas los reducimos a la escasa información que disponemos, si esta información es apropiada, podríamos considerarnos afortunados. Pero cuando además de ser escasa, es defectuosa, no hay forma de percatarse de esto. Son muy escasas las personas que reconocen los límites de su conocimiento, sobre todo si es que previamente no han tenido alguna disciplina que los haya ejercitado en esta actividad. Por eso es que subsisten teorías longevas, obsoletas, reduccionistas, sin sustento teórico.

En las condiciones que se han descrito, lo más probable es que los acontecimientos que observamos y que pretendamos explicar, sean reducidos a nuestros prejuicios, como ocurre a diario en el pensamiento de sentido común, el cual es el menos común de los sentidos, pues cada uno tiene el suyo (Bunge, 2002). Muchos pretenden quedarse cómodamente instalados en el sentido común y por la precariedad académica de las instituciones a las que acuden: lo consiguen. O más bien, forman parte del autoengaño académico, que lamentablemente está muy generalizado en nuestro medio.

Heidegger (1960) señala “es que la indigencia se hace tan indigente, que no se percata de su propia indigencia”. Además este asunto, es tan antiguo como la misma humanidad, es la pugna perpetua de la racionalidad y la irracionalidad. Muchos supondrán que este asunto es un problema exclusivo del sentido común y no involucra a la actividad científica. Lamentablemente no es así, en los predios científicos y sobre todo en los académicos, este problema en el aprendizaje subsiste, sobre todo en las ciencias sociales, humanas y en las ciencias de la conducta también.

Además la pugna entre la racionalidad e irracionalidad es desigual: Mientras el conocimiento es necesariamente finito, por más abundante y cuidadoso que sea; mientras que la ignorancia siempre será infinita (Popper, 1976). ¿Es irracional esta afirmación? No. Más bien nos previene para ser mucho más rigurosos en la construcción de nuestro pensamiento, sobre todo si es que lo hacemos en el ámbito académico y los conocimientos pertenecen a alguna disciplina científica.

Cuando, finalmente admitimos que estamos frente a un problema, surgen otras dificultades: las hipótesis que nos proponemos probar y los métodos que emplearemos para este propósito. Los métodos que empleemos se encuentran subordinados a lo que la disciplina científica nos proporciona (Martel, 2011), y las hipótesis, se orientan, o más bien deben orientarse de acuerdo a supuestos teóricos científicos. Sobrevalorar los métodos genera un círculo vicioso, la metodolatría, este es el séptimo obstáculo que nos limita el desarrollo de la ciencia. Que debe ser sustituido según Gadamer (1994) por otro círculo, esta vez, virtuoso.

En estas condiciones ya es fácil suponer el resultado de las investigaciones, supuestamente científicas que se hacen en nuestro medio, se encuentran sesgadas en una dirección muchas veces deficiente, y las instituciones académicas, finalmente terminarán por convalidarlas. El cambio no es sencillo, requiere de un cambio de paradigma, de matriz del conocimiento, por eso es valioso estudiar la filosofía de la ciencia, donde se pueda analizar distintas formas de tratamiento de la información que suponemos como científicas, este es uno de los temas más descuidados en la formación profesional de nuestros estudiantes universitarios, y es que los especialistas de estos temas también escasean: Entre los filósofos de profesión, muy pocos se interesan por las ciencias, su formación profesional no ha incluido este aspecto y los profesionales en otras ciencias tienen una formación filosófica muchísimo más precaria aún.

En el futuro inmediato, se requiere de alentar la formación de profesionales dedicados a reparar esta deficiencia. Muchas veces se ha intentado paliar este problema incluyendo asignaturas de filosofía en los primeros ciclos y otra de epistemología hacia el final, en el mejor de los casos. En el peor de ellos carecen de toda información de este tipo. Esto explica la incipiente formación académica en muchas profesiones.

En el caso de las profesiones que incluyen asignaturas de filosofía podemos señalar que esta reflexión filosófica se encuentre orientada hacia los fundamentos de las ciencias que habrán de adherir y practicar en el futuro. Esto incluye necesariamente la deontología. La ausencia da lugar a torpeza ética en muchos profesionales. Las

instituciones educativas de formación profesional, se encuentran todavía lejos de poder atender estas necesidades académicas de sus alumnos.

Lo anterior se observa en la formación profesional de las distintas especialidades, en muchos casos, cuando se trata de profesiones supuestamente liberales, la carencia de una formación humanística es lamentable. Pero en el caso de la formación del educador o del psicólogo o de una profesión dentro de las ciencias humanas o de la salud, esta carencia es más evidente, y lamentable.

La falta de ética

Las universidades tanto públicas como privadas no son ajenas a las faltas a la ética; en ciertas ocasiones nos encontramos con investigaciones defectuosas, cuyos autores ofrecen resistencia a ejecutar las correcciones que se les indica, las correcciones a veces llevan dos a tres semestres, con estas deficiencias que no pudieron levantarlas pasan a sustentación. Desde luego que no logran aprobación. Sin embargo en otros casos el jurado se muestra benévolo y las aprueba con una larga lista de observaciones que ya no hay disposición para cerciorarse si es que fueron atendidas, aquí se requiere prever una disposición expresamente para tal fin. La falta de ética es el octavo y seguramente el mayor obstáculo que encontramos cuando se trata de corregir los males endémicos que padece la investigación científica en nuestras instituciones académicas.

Los problemas señalados, no son exclusivos de las instituciones de nuestro país, en el extranjero para paliar estas deficiencias han autorizado legalmente a los egresados tomar los servicios de agencias encargadas de asesorar y ejecutar las investigaciones, y el interesado se limita a sustentarlas en actos públicos. Tales agencias tercerizadas son integradas por docentes universitarios donde se sustentan estas investigaciones, como ocurre en los Estados Unidos de Norteamérica.

Dogmatismos e ideologías marginales

Estas formas de interpretar la realidad muchas veces se contraponen a la investigación y por lo tanto a la construcción del conocimiento científico. Diariamente se asiste a discusiones interminables por el impacto de ellos, en nuestras clases cotidianas los conflictos cognitivos se generan igualmente por habernos tropezado con alguno de ellos. Algo parecido ocurre con nuestros colegas de profesión y los compañeros de labores. En torno a los dogmatismos se construyen las “lealtades” que perduran un tiempo mayor al que podamos imaginar, generando distintas formas de marginación y conflicto.

Cada vez que alguna teoría no nos simpatiza, es que muchas veces debe tratarse de la oposición que encuentra con nuestros saberes previos orientados por algunos de los defectos arriba señalados. Es cierto que no podemos renunciar de inmediato a nuestras ideologías, las cuales son una forma de sesgar nuestras percepciones, y si las ideologías son irrenunciables, entonces, procuremos que estas no sean tan defectuosas.

Las ideologías podemos ubicarlas también en un ordenamiento por tercios: superior, medio e inferior. Con poco defecto y poca ingenuidad, otras defectuosas y candorosamente ingenuas y las demás con demasiados defectos e irritantemente ingenuas. En nuestra sociedad, la mayor parte de las personas adhieren ideologías de los tercios medio e inferior, confirmando la asociación existente entre la marginalidad y las ideologías. Pareciera que las personas, por su marginalidad, eligen, o se sintieran más cómodos con ideologías que oferten reivindicaciones a futuro: Como en esta vida no es posible, la ofertan en la otra. Como en esta sociedad no es posible, la ofertan en la otra (Mendoza, Montaner, Vargas Llosa. 1994, 1997, 2003)

Al respecto Bunge medita: Sería recomendable que los docentes universitarios practiquemos el liberalismo académico opuesto al los dogmatismos ideológicos, esta parece una recomendación sensata y enteramente racional. Muy lejos de los habituales derogamientos maniqueos de “derechas” e “izquierdas” a los que se nos ha impuesto en las últimas décadas. Más bien las dicotomías pudieran dirigirse hacia el flujo ininterrumpido, frecuente y diario de la insensatez a la sensatez. Estas ideologías supersticiosas junto a las creencias dogmáticas constituyen otros obstáculos para la construcción del conocimiento científico.

De otro lado, las ideas que se han expuesto, responden parcialmente la interrogante que nos hiciéramos algún tiempo atrás ¿Por qué carecemos de liderazgo académico? Existen muchas otras que se encuentran comprendidas dentro de lo que Eco (2007) señala como las marginalidades recientes y remotas que conspiran contra la investigación científica, la racionalidad y el humanismo.

Prospectiva a futuro a modo de conclusión

En el corto plazo esperamos la confirmación que nos aporte las neurociencias acerca de la composición bioquímica neuronal que nos conduce de la credulidad al escepticismo, de la necesidad a la sensatez, del consumismo a la moderación, de la corrupción a una vida digna. El avance de la tecnología nos hace abrigar fundadas esperanzas, habrá que estar atentos, con la disposición orientada hacia el conocimiento, reduciendo gradualmente nuestros dogmatismos, ingenuidades y supersticiones.

A mediano plazo se advierten cambios alentadores, la tolerancia de vosotros parece confirmarlo; sin embargo el camino es bastante largo todavía, los avances que se observan son individuales antes que institucionales, por lo que estos aportes son insuficientes para atender las necesidades señaladas anteriormente, la tendencia utilitaria en la formación profesional de los estudiantes universitarios, ha reducido drásticamente la formación humanística y en otros casos la ha erradicado completamente.

Como consecuencia, la formación profesional es mucho más precaria, la falta de competencia profesional y sobre todo de ética es alarmante, las autoridades que debieran adoptar decisiones, carecen de estas nociones, y las instituciones académicas tampoco muestran capacidad para corregirse así mismas, se encuentran más bien dedicadas a un mayor posicionamiento en el mercado, mediante la oferta más nefasta: reducir aún más la exigencia académica o solo limitarla al pago de las obligaciones económicas por parte de sus alumnos.

La discusión para revertir esta tendencia ya se inició hace algún tiempo, tenemos disponibilidad de acceder a pocas instituciones a partir de las cuales podrá organizarse asociaciones más amplias para fortalecer un trabajo ya iniciado aunque disperso e insuficiente. Es posible hacer tesis decorosas a pesar de las marginaciones recientes o remotas (Eco, 2007).

Ahora que se han revisado las limitaciones que confrontamos, a largo plazo abrigamos la esperanza que podamos elaborar estrategias que nos permitan superarlas, o por lo menos ya sabremos qué hacer para no continuar deteriorando la escasa producción que contamos en la investigación científica. Estos problemas no son nuevos, llevamos ya siglo y medio en la pugna, pues hace ciento cincuenta años que por lo menos una parte de la humanidad ha empezado a interesarse por la ciencia como un modo de vida racional y deseable, en esta muy reciente aventura, la mayor parte de la humanidad se encuentra todavía en una condición marginal (Mosterín, 1996, 2004).

Los plazos señalados, pueden cumplirse en dos escenarios: individualmente, es posible alcanzarlos mediante el esfuerzo personal, sobreponiéndose a las limitaciones que se han enumerado. Colectivamente, la situación se torna más dificultosa, al respecto, hay que señalar que en cualquier caso el aporte individual antecede a los logros colectivos.

Referencias bibliográficas:

- Anojin, P. (1987). *Psicología y filosofía de las ciencias*. México: Trillas.
- Bear, M. (1998). *Neurociencias: Explorando el cerebro*. Barcelona: Williams & Wilkins.
- Bruner, (1988). *El proceso mental en el aprendizaje*. México: Trillas.
- Bunge, M. (2002) *Crisis y reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Gedisa.
- Eco, U. (2007). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona Gedisa.
- Foucault, M. (1993). *La microfísica del poder*. México: Siglo XX.
- Gadamer, H. (1994). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- Galperin, Y. (1976) *Introducción a la psicología*. Bs. As: Pablo del Río.
- Heidegger, M. (1960) *Sendas perdidas*. Bs. As: Lozada.
- Heidegger, M. (2007). *Sobre el comienzo*. Bs. As: Biblos.
- Jeeves, M y Pérez, M. (2010). *Neurociencias, psicología y religión: Ilusiones, espejismos y realidades sobre la naturaleza humana*. México: FCE.
- Johnson, S. (1968). *La mente de par en par. Nuestro cerebro y la neurociencia en la vida cotidiana*. México: FCE-
- Kuhn, T. (1986) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Mendoza, A, Montaner, C. y Vargas Llosa, A. 2000. *Manual del perfecto idiota latinoamericano*. Bs. As: Atlántida.
- Mendoza, A, Montaner, C. y Vargas Llosa, A. 2003. *Fabricates de miseris*. Bs. As: Atlántida.
- Mendoza, A, Montaner, C. y Vartgas Llosa, A. 2007, *El regreso del idiota*. Bs. As: Sudamericana.
- Martel, H. y Urbano, V.(2011). *Psicología de la actividad psíquica*. Lima UPCUS.
- Martel, H. (2011). *Excesos de la metodolatría en la investigación supuestamente científica*. www.academiaperuanadepsicologia.org.
- Martel, H. (2012). *La dimensión espiritual en la condición humana: Una aproximación al problema psicofísico*.
- Maturana, H. (1993) . *De la biología a la psicología*. Santiago: Síntesis.
- Mora, F. (1996). *El cerebro íntimo: ensayos sobre neurociencias*. México: FCE.
- Mosterín, J. (1996). *Epistemología y racionalidad*. Lima: FEUPIGV.
- Mosterín, J. (2004). *Crisis de los paradigmas en el siglo XXI*. Lima: FEUPIGV.
- Popper, K. (1976) *Conjeturas y refutaciones en la investigación científica*. México: Tecnos.
- Popper, K. (1997) *Búsqueda sin término*. Madrid: Tecnos.
- Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Nihilismo y diversidad: ¿no consiste lo sagrado en que hayan dioses y no un dios?

Dr. Zenón Depaz Toledo, UNMSM.

“Cuando alzaban los muros, ¿cómo no pude notarlo!”
Constantino Kavafis

Resumen:

Este ensayo intenta mostrar que, de acuerdo a Nietzsche, no es la muerte de Dios lo que trae consigo la desacralización del mundo y la vida, fenómeno característico de la modernidad, sino más bien la afirmación de aquel Dios. Para ello se explora la alegoría de la muerte de los dioses, atacados de risa fatal al oír, de aquel otro Dios, que lo sagrado no puede ser plural. Con ello, abordamos los alcances civilizatorios de aquella alegoría, con particular interés en la relación que supone entre la defensa de la diversidad, la recuperación del sentido de la tierra y la afirmación de lo sagrado como dimensión plural e inmanente al mundo y la vida.

Palabras clave: Nihilismo, diversidad, sagrado, dioses.

Abstract:

This essay intends to show that, according to Nietzsche, it's not God's dying, but the reinforcement of that God, which produces the profanation (disenchantment) of the world and life, characteristic of modernity. To that purpose, it explores the allegory of the dying of gods, attacked by mortal laughing when one of them said that the sacred couldn't be plural. So we explore the consequences of that allegory in terms of civilizational critics, particularly in terms of the relation between the defense of diversity, the recovering of earth's sense and the affirmation of the sacred as a plural and immanent dimension of the world and life.

Keywords: Nihilism, diversity, sacred, gods.

La filosofía como alegoría de Occidente

Friedrich Nietzsche sostuvo tales pensamientos y los propuso en un lenguaje tal, que para hallar algo parecido probablemente haya que retroceder dos milenios y medio, hasta dar con el viejo Heráclito, llamado “el oscuro”. No cabe duda de que él era muy consciente de ello. Estaba convencido de que había un horizonte radicalmente diferente a aquel en que se había desplegado la filosofía postsocrática. “Conozco mi destino. Alguna vez se asociará mi nombre al recuerdo de algo tremendo: el recuerdo de una crisis como no ha habido jamás otra en la tierra, de la más honda colisión de conciencias, de una condena de todo lo que hasta ahora se había creído, postulado, santificado. No soy un hombre: soy dinamita” (1998: 149), había afirmado, queriendo dar cuenta de que estaba pulverizando toda una historia previa: la historia de la filosofía, a la que considera una alegoría de la cultura occidental que, en su versión moderna, ha impuesto su hegemonía a escala planetaria. Cabe notar que Nietzsche consideraba esa historia como la historia de un error, consistente en postular como realidad suprema un “mundo verdadero”, accesible a través de la teoría.

Una década antes de morir, el año 1900, con la razón trastornada, viendo castigar con crueldad a un caballo, lo impidió con su cuerpo, abrazándolo en llanto, como cuestionando un orden en que la voluntad de dominio se vuelve contra la vida. Se dice que en aquel acto perdió definitivamente la razón; en cualquier caso, nunca más volvió al orden que negó tan apasionadamente, cuya superación propugnaba. Murió sin saber que su obra escrita pasaba entonces a ser motivo de creciente interés e intenso debate.

Había dicho cosas como las siguientes: “*Contra el positivismo que se limita al fenómeno (‘ sólo hay hechos ’), diría yo: no, hechos precisamente no los hay, lo que hay es interpretaciones (...). ‘ Todo es subjetivo ’, os digo yo; pero ya esto es interpretación. El sujeto no es nada dado, sino algo añadido, imaginado, algo que se esconde detrás. Por último, ¿es necesario poner también una interpretación detrás de la interpretación? Ya esto es poesía, hipótesis.*” (1947: 176)

¿Qué quiso decir con ello? La primera idea -no hay hechos; sólo interpretaciones- pone en cuestión el “objetivismo”, es decir, una manera de entender la experiencia, según la cual nuestra conciencia se limita a registrar “hechos” que, se supone, se dan en sí mismos, fuera de nuestra conciencia, como objetos de nuestro pensar. Lo que Nietzsche parece decir es que los hechos no se dan por sí mismos, que siempre son “hechos”, es decir, cosas hechas. ¿Quién los hace?, cabría preguntar. ¿El sujeto? Si así fuera, ¿propone Nietzsche una tesis “subjetivista”? Tampoco parece ser el caso, puesto que dice que el “sujeto” también es “hecho”, “imaginado”. ¿Qué es, entonces, lo nos es dado en la experiencia? Ya vimos su respuesta: pura poesía, creación constante, el juego de la interpretación.

Y si sólo hay interpretaciones e interpretaciones de las interpretaciones, ¿qué es la Verdad propugnada por la filosofía de raigambre platónico cristiana? Diría Nietzsche: una ilusión. Considerémoslo un poco: ¿Qué es la ilusión? Todos sabemos lo que es una ilusión. Todos lo experimentamos. Es algo que nos atrapa y, sin embargo, no nos inmoviliza. ¡Al contrario!, nos pone ligeros, hace ligera, llevadera y gratificante la vida. Aquello tal vez ocurra porque la ilusión tiene la naturaleza del juego. Por lo demás, el término “lúdico” –con el que nos referimos a todo lo que tiene que ver con el juego- tiene la misma raíz etimológica que la palabra ilusión. Ciertamente, cuando uno juega no parece sentir el cansancio, ¡queremos seguir jugando!

Para explorar un poco las implicancias de ello, vincularé esta idea a la de un nietzscheano muy cercano a nosotros: me refiero al Amauta José Carlos Mariátegui. En un texto titulado *El alma matinal*, se pregunta si la esperanza de la “batalla final” –de la derrota definitiva de la injusticia-, que motiva el compromiso de los revolucionarios de su época, corresponde a la realidad o es una ilusión. Y dice que, por un lado, considerando que la historia no se acaba y siempre habrá nuevas batallas que pelear, aquella esperanza constituye una ilusión. Pero, por otro lado, viene a ser, igualmente, una realidad tangible en la historia, en tanto es capaz de encarnar en las multitudes y encauzar sus energías. Por tanto, ¿qué es, en definitiva?, ¿una realidad o una ilusión? El Amauta dice: una realidad y una ilusión, al mismo tiempo. Como se deja notar, esto nada tiene que ver con el objetivismo (una de cuyas versiones es la teoría leninista del reflejo). ¿Y qué tiene que ver con la ligereza o el peso de la vida? Pues, que la vida nos es soportable, y aún agradable, cuando tiene un propósito, una meta, y nuestro andar se vuelve ligero cuando nos sentimos próximos a esa meta. Compromete todas sus energías quien cree que la pelea en la que está empeñado es la batalla final. Si le dijéramos a alguien que el camino que tiene por delante es infinito; que no acaba en ninguna parte; se sentirá terriblemente cansado antes de dar el primer paso. Necesitamos, pues, estar en alguna ilusión. Mariátegui y Nietzsche están diciendo que, bien consideradas las cosas, siempre estamos en una ilusión, que la ilusión teje la trama de la experiencia y que sostiene aún a la verdad.

Pensando así, Nietzsche debió estar en desacuerdo con la tradición filosófica que suponía que la tarea del pensamiento es precisamente disipar las ilusiones y ponernos frente a la Verdad. En efecto, asume que originariamente la experiencia humana es de naturaleza pragmática, y que la actitud teórica toma cuerpo como un juego de construcción de hipótesis. De allí que propugne una gaya ciencia, una ciencia alegre, que tenga la jovialidad del arte.

La muerte de Dios

Pero las implicancias de ello van más allá del ámbito de la epistemología; afectan a la totalidad de la cultura. Nietzsche da cuenta de esto con la célebre metáfora de la muerte de Dios; del Dios único; de ese Dios que se postula como absoluto, como Verdad absoluta. Se entiende por qué: Si contamos con Dios, si Dios está y actúa sobre nosotros –que es diferente de decir que existe-, entonces hay una Verdad fuera de toda discusión y opinión. Puede que esa Verdad sea accesible a nosotros, en virtud a nuestro mérito o por gracia divina. Aún podría ser que resulte inaccesible, tal como lo creyera Kant que, no obstante, lo postula como referente de la praxis, a fin de que sirva como un consuelo, como imperativo moral y soporte de la acción.

¿Pero si Dios no está?... Pues, Nietzsche sostiene precisamente que ya no está; que estuvo, pero no está más; que ha muerto; que el hombre moderno lo ha matado y que no nos hemos dado cuenta de ello.

Diversos pensadores, han señalado la desacralización del mundo como un rasgo característico de la modernidad. La metáfora de la “muerte de Dios” daría cuenta de aquel proceso, que abre paso al nihilismo, a la desvalorización de la vida y la pérdida de su sentido. En un pasaje de su libro *La gaya ciencia*, titulado “El hombre loco” (2001: 218), Nietzsche presenta a un personaje que anuncia por las calles que Dios ha muerto. Algunos, que se burlan de él, parecen decir: ¿cómo puede morir lo que nunca ha existido? Es obvio que se trata de ateos, sujetos que, como tipo, son característicamente modernos. Podríamos preguntarnos, por tanto, qué sentido tiene predicar a los ateos que Dios ha muerto y que, encima, ellos no se han dado cuenta.

Pues bien, sin reconocerlo, el ateo sería un típico creyente, ya que cree saber la Verdad. Con ello ha reemplazado al Dios tradicional por uno nuevo. Tiene su Dios, su Absoluto; se llama Ideología. Lo que Nietzsche postula es un ateísmo más radical. No dice que Dios no exista (eso sería afirmar una Verdad, implicaría saber el fondo último de todas las cosas), lo que dice es que Dios ha muerto; que ya no hay Verdad en qué creer; que todo son ilusiones y que lo más grave es que aún no nos damos cuenta de todo lo que eso implica.

La idea nietzscheana de la muerte de Dios está emparentada con la tesis propuesta por pensadores como Max Weber o Arnold Toynbee, según la cual la modernidad conduce a un desencantamiento –a una pérdida de sentido- del mundo y de la vida. Lo que eso quiere decir es que como la cultura moderna tiende a racionalizarlo todo, no deja lugar para el misterio, la ilusión; lo vuelve todo calculable, manipulable, dominable, extinguiendo radicalmente la fe en que pueda haber algo así como un sentido del mundo.

En esa misma línea de pensamiento, Heidegger diría que la cultura moderna lo convierte todo en recurso, en material a ser empleado con vistas de lograr su mayor productividad. Así, la naturaleza se ha convertido en un stock de “recursos naturales”, el tiempo en un recurso a dosificar, el conocimiento en un poderoso recurso y el hombre mismo en “recurso humano”, “capital humano”.

La muerte de los dioses

Lo destacable es que Nietzsche percibe que esa tendencia ya estaba en curso mucho antes; que, en rigor, no es la muerte de Dios lo que trae consigo la desacralización del mundo y la vida, sino precisamente la afirmación de aquel Dios. Al respecto, la retirada de lo sagrado -el desencantamiento del mundo-, fenómeno que caracteriza a la cultura moderna, aparece más bien graficada por otra metáfora que alude a un evento del que la muerte de aquel Dios no es sino la inevitable secuela; se trata de la muerte de los otros dioses, atacados de risa fatal al oír de aquel intolerante Dios la mayor afirmación deicida que cabe hacer: que lo sagrado no es plural.

En un pasaje de la tercera parte de *Así hablaba Zaratustra*, titulado “de los apóstatas”, propone una alegoría que da cuenta de ese proceso. Cuenta un incidente en que los dioses (nótese la referencia plural) habrían muerto; que se habrían muerto de risa cuando uno de entre ellos, viejo y gruñón, dijo: “¡Existe un único dios!”. He aquí aquel pasaje:

“Los viejos dioses hace ya mucho tiempo, en efecto, que se acabaron: ¡y en verdad, tuvieron un buen y alegre final de dioses! (...) encontraron su propia muerte, ¡riéndose!

Esto ocurrió cuando la palabra más atea de todas fue pronunciada por un dios mismo; la palabra: “¡Existe un único dios! ¡No tendrás otros dioses junto a mí!”. Un viejo dios huraño, un dios celoso se sobrepasó de ese modo. Y todos los dioses rieron entonces, se bambolearon en sus asientos y gritaron: ‘¿No consiste la divinidad precisamente en que existan dioses, pero no dios?’ ... El que tenga oídos para oír, oiga”. (1985: 256)

¿Intentamos una interpretación de lo que Nietzsche está diciendo? Propongo una que, apelando a una perspectiva intercultural, examine el tema del desencantamiento del mundo producido por la modernidad, tomando como referente horizontes de sentido alternativos, como aquellos aún actuantes en el espacio andino amazónico. Para ello debemos notar que en los pueblos originarios -como ocurre aún entre las tribus amazónicas

o entre las comunidades andinas- todo estaba encantado, lleno de dioses, es decir, ¡todo era manifestación de lo sagrado! La montaña es un apu, el árbol tiene una madre, la lluvia es hembra o macho, etc. Se trata de cosmovisiones con fondo animista; en ellas todo está animado y tiene la condición de lo que Heidegger denominó Dasein, ser-ahí o ser-en-el-mundo; aunque él, preso del horizonte civilizatorio cuyos límites intentaba conjeturar, circunscribiera esa condición solamente para el modo de ser que nosotros llamamos humano.

Es de notar que en el límite de la descripción que efectúa Hegel de aquella figura de la experiencia que parte de la dicotomía sujeto-objeto -que Hegel vincula a la intencionalidad de la conciencia-, forma de experiencia que la modernidad instala como sentido común, irrumpe la noción de “fuerza”, como aquello que se hace manifiesto en los fenómenos y les otorga unidad. Ese factor desestabiliza toda dicotomía, incluyendo la que separa lo interno y lo externo, lo immanente y lo trascendente. Lleva razón Alexander Kojève cuando en su comentario sobre el pasaje de la *Fenomenología del Espíritu* en que Hegel despliega ese tema, lo ejemplifica en primer lugar con el “mana” de las sociedades totémicas. En el mundo de las culturas originarias, de referente totemista, chamánico, a nadie se le ocurre dominar la tierra, considerarla un objeto, pues es percibida como intrínsecamente sagrada, como manifestación de lo sagrado que abarca dioses, hombres y demás seres de la naturaleza, todos ellos conformando igualmente comunidades que interactúan entre sí.

En el politeísmo se expresa todavía ese fondo animista. Un cambio radical ocurre con la aparición del mono-teísmo; la extraña idea de un Dios único. Esa idea conlleva y exacerba, hasta el límite de su estallido, la distinción entre lo sagrado y lo profano, entendido como ámbito de ausencia de lo sagrado. Ciertamente, sin esa distinción no podría concebirse un Dios único, pero paradójicamente esa misma distinción hace igualmente inconcebible ese Dios. Si el mundo y lo sagrado no fueran dos ámbitos diferentes entre sí, si uno manifestara al otro, eso equivale a decir, como ocurre entre los pueblos originarios, que la montaña, el árbol, la lluvia, la gran boa, etc., son sagrados. Por ello, el Dios único tenía que situarse fuera del mundo, convirtiendo a éste en contingente, cosificándolo, reduciéndolo a la condición de una cosa que contiene a todas las cosas, pero cosa al fin y al cabo, privado de ser propio. Y bien, ¿cuál es el problema allí?; ¿qué es lo risible de eso?; ¿qué es aquello que mató de risa a los dioses originarios? ¿Por qué señalan ellos que afirmar que hay un solo Dios es lo más ateo que cabe decir? ¿Por qué señalan que lo divino consiste precisamente en que haya dioses y no un Dios?

Veamos. Ese Dios dice ser el único, pero eso no puede ser si a la vez no se identifica con el mundo, puesto que éste vendría a ser algo diferente de él. Al instituirse como único, ese Dios asume ser infinito; pero eso tampoco puede ser, ya que allí está el mundo que le pone un límite. Si dijéramos que también está en el mundo -cosa que, ciertamente, es posible, como ocurre en el panteísmo filosófico-, entonces tendríamos que reconocer, como los pueblos originarios, que todo es sagrado: la montaña, la lluvia, la anaconda, el río, etc. Por tanto, para que haya un Dios único, que no se concibe como plural, no debe estar en el mundo;... pero entonces el mundo -que no es sagrado- se le opone y lo limita; por tanto Dios no puede ser único, etc., etc. Esto parece ser lo que mató de risa a los dioses. Debieron notar que eso es absurdo. Lo sagrado tiene que ser immanente al mundo o simplemente no es. Una vez que lo sagrado se ha “retirado” del mundo, una vez que se ha colocado fuera del mundo, va a tener que disolverse, necesariamente. Pues bien, eso es lo que parece ha ocurrido -viene ocurriendo todavía- en la historia moderna.

Este proceso conduce al nihilismo: al descreimiento total. “¿Qué significa el nihilismo? – Significa que se desvalorizan los más altos valores. Falta la meta; falta la respuesta al “¿por qué?” (1947: 35). Ni dioses ni ideologías: ya no hay nada en qué creer, puesto que nada es Verdadero. Ese es -advierte Nietzsche- el escenario en que se multiplica el más despreciable de los hombres: el último hombre. Aquel para el cual no hay nada grande, aquel que con nada se entusiasma, el que sólo busca distraerse y evitar los riesgos. “Llega el tiempo del hombre más despreciable, el incapaz ya de despreciarse a sí mismo. ‘¿Qué es amor? ¿Qué es creación? ¿Qué es anhelo?...’ -así pregunta el último hombre y parpadea. La tierra se ha vuelto pequeña entonces (...); Ningún pastor y un solo rebaño! Todos quieren lo mismo, todos son iguales...” (1985: 39)

El superhombre y el sentido de la tierra

Pero, ¿es necesario que algo sea “Verdadero” para creer en él? Nietzsche postula que es posible proyectar una fe y apostar por ella, no porque sea verdadera, científica o esté garantizada por el curso de la historia, sino para promover la vida. Cuando Zaratustra baja de la montaña, tras diez años de aislamiento, contempla

al pueblo reunido en el mercado y le habla así: “*El hombre es algo que debe ser superado (...) ¡Mirad, yo os enseño el superhombre! El superhombre es el sentido de la tierra. Diga vuestra voluntad: ¡sea el superhombre el sentido de la tierra! Yo os conjuro, hermanos míos, permaneced fieles a la tierra...!*” (1985: 34) Propone, pues, como ideal el superhombre –esto es, la superación de la historia que culmina en el último hombre–, un tipo humano que deje de añorar al gran Dios y guarde fidelidad a la tierra. Evidentemente, se trata de una apuesta vital, sostenida en un acto de voluntad y una opción por la reconciliación con la tierra, la vida y la diversidad que la caracteriza.

Señalamos al inicio que si hay algo que caracteriza al modo de vida moderno - funcional al capitalismo - es la “desacralización” del mundo y la vida. Todo en él es reducido al frío cálculo mercantil; todo es materia de compra y venta, aún el honor, la inteligencia o la belleza. Ello contrasta con la actitud de las culturas supuestamente “bárbaras”, vinculadas a la tierra, que han mostrado siempre un gran respeto por la naturaleza y un cuidado de la vida a partir de una sensibilidad para lo “sagrado” que habita en cada ser y da pleno sentido a cada acto. Aquí hay que recordar que no hay manera de “justificar” racionalmente el valor y el sentido de la vida. Toda la filosofía y ciencia modernas son un gran fracaso al respecto. Al parecer, si no suponemos que la vida es valiosa en sí misma, ésta no tiene ningún sentido y, con ello, no tendría ningún sentido la apuesta por otros mundos posibles. Si eso es lo que significa asumir el mundo y la vida como “sagrados”, podríamos reivindicar el sentido de lo sagrado y ser ateos, sin ninguna incongruencia en ello; no tendríamos por qué identificar esta reivindicación con ninguna confesión religiosa en particular, ni mucho menos con los fundamentalismos de matriz judeo-cristiana-islámica, que han incubado la intolerancia y el desdén por el mundo y lo corporal, concibiéndolo como bajo, pecaminoso y carente de valor en sí mismo. Por eso, en diálogo con Nietzsche, empezábamos haciendo notar la responsabilidad de aquella matriz religiosa en la desacralización y cosificación del mundo -cosa que no ocurrió en otras culturas-, al haber hipostasiado lo sagrado, situándolo fuera del mundo, en un Dios absolutamente trascendente, sin cuya voluntad arbitraria ni siquiera habría existido mundo alguno, con lo cual éste pasó a ser considerado ontológicamente contingente -carente de necesidad y sentido propio- y encomendado al dominio del hombre, “imagen y semejanza de Dios”. El proceso de desacralización provocado por esa tradición ha traído consigo el desencantamiento del mundo y la vida, su banalización, su cosificación, su conversión en un stock de “recursos”, en una masa manipulable, carente de propósito o valor intrínseco. Este desencantamiento ha sido y es la condición necesaria para la dominación impune y la instrumentalización sin límites de todo lo existente, que ha conducido a la anomia, el descreimiento y el nihilismo que caracteriza la vida contemporánea.

A propósito de ello, de la vida, del sentido de lo sagrado y de dioses que ríen, unos versos de Edith Södergran nos dicen:

*No se conocen bien los hombres a sí mismos,
tan desvalidos se creen como aparecen en la vida,
no saben que los dioses viven en su pecho, desconocidos.
Los dioses se ríen. La vida les pertenece. (...)¹*

Tal vez, efectivamente, la tarea de conocernos, reconocernos y, por tanto, valorarnos, implique ahora discutir sobre la pertinencia de un reencantamiento del mundo y la vida, como una condición para construir modos de vida alternativos, como un soporte de gran potencia para resistir la dominación capitalista, cuyo poder es en gran parte ilusorio, en tanto está contenido por un gran vacío: aquel que tiene que ver con la cuestión central del sentido de la vida y su valor... El capitalismo nada tiene que decir al respecto. ¿Por qué no atender las voces alternativas de culturas que - despreciadas, cercadas y acorraladas - aún se expresan entre nosotros?

A modo de conclusión

La reflexión nietzscheana tiene alcances de crítica civilizatoria. Por ejemplo, cuando considera que la desacralización del mundo y la vida producida por la modernidad habría sido incubada por la matriz civilizatoria de la que ésta emergió: el Occidente. Paradójicamente, la modernidad, que busca legitimarse en la apelación a

¹ Versos tomados del poema titulado “*Llegan los dioses*”

una radical ruptura y superación de la tradición, vendría a ser la apoteosis de la tradición occidental y sus dos afluentes culturales básicos: la filosofía griega, de cuño platónico, y el cristianismo, al que Nietzsche considera un platonismo de masas, vertientes culturales que producen por igual una hipóstasis de la verdad, otorgándole un valor absoluto y trascendente, al postular la idea de un “mundo verdadero”, que desvaloriza al mundo de la vida, reduciéndolo a la condición de mera apariencia. Ese proceso se consumaría en la modernidad como desacralización y desencantamiento del mundo, condición para su conversión en un stock de recursos dispuestos para ser explotados con vista a su mayor rendimiento.

A nuestro juicio, la alegoría en que los dioses se mueren de risa al oír decir a uno de entre ellos que habría un único Dios, sintetiza inmejorablemente la historia del advenimiento de Occidente y la modernidad, cuyos entrapamientos vitales conducen al nihilismo, y provee, al mismo tiempo una perspectiva de gran alcance para el desarrollo de una reflexión filosófica de orientación intercultural. Por su parte, con la figura del superhombre, Nietzsche apuesta a la superación del nihilismo y el horizonte civilizatorio que lo hace posible, ya que esa opción supone recobrar “el sentido de la tierra” y la diversidad que caracteriza a la vida, fuente de todo valor.

Referencias bibliográficas:

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2009) Fenomenología del espíritu. Madrid: Pre-Textos.

Kojeve, Alexander (1971) La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel. Buenos Aires: Pléyade.

Mariátegui, José Carlos (1977) El Alma Matinal. Lima: Amauta.

Nietzsche, Friedrich (1947) La voluntad de poder. Buenos Aires: Poseidón.

(1985) Así habló Zaratustra. Madrid: Alianza Editorial.

(1998) Ecce homo. Madrid: EDIMAT.

(2001) La ciencia jovial (la gaya scienza). Madrid: Biblioteca nueva.

Inclusión de la Filosofía en los estudios de maestría y doctorado. El caso de la Universidad Nacional del Centro del Perú

Dr. Nicanor Moya Rojas, UNCP
Dr. Luis Alberto Baltazar Castañeda, UNCP

“Gorgias, el orador, decía que los que descuidan la Filosofía entregándose a las ciencias particulares son semejantes a los pretendientes de Penélope, los cuales queriendo a Penélope, se juntaban con sus criadas” (Citado por J.C. Ballón, El reto de hacer Filosofía en el Perú, 1999).

Resumen

Se analiza la limitada visión del mundo, la naturaleza, la sociedad y sus diversos problemas que muestran la mayoría de los estudiantes de Maestría y Doctorado, especialmente en la Universidad Nacional del Centro del Perú, en tanto que en sus programaciones curriculares no se incluyen contenidos de la filosofía y sus disciplinas, propiciando con ello conocimientos fragmentados, acentuando el saber especializado, en desmedro de lo universal; igualmente se desmerece los aportes ético-axiológicos, estéticos y políticos, consustanciales a los seres humanos.

Palabras clave: Filosofía, universidad, educación, maestría y doctorado.

Abstract

The limited vision of the world, the nature, the society and his various problems that evidence most of the students of Maestría and Doctorate are analyzed, mainly at the National University of the Center of Peru, while in their curricular programmings they do not include contents of philosophy and their disciplines, propitiating with it fragmented knowledge, stressing the specialized knowledge, in impairment of universal; equally he is unworthy of the contributions ethical axiological, esthetic and politic, consubstantial to the human beings.

Key words: Philosophy, university, education, mastery and doctorate

Introducción

El artículo que aquí se expone deviene de la discusión, el análisis y el intercambio de experiencias académicas, educativas y filosóficas que ha tenido lugar en el reciente *I Congreso Regional de Filosofía y Ciencias Sociales*, llevado a cabo los días 24, 25 y 26 de octubre, del año en curso, en la Universidad Nacional del Centro del Perú, con asistencia de docentes y estudiantes de diversas instituciones de educación superior, de la región central del país, en el que se evidenció la vigencia de la Filosofía como un saber universal para interpretar la realidad, valorar la acción, promover la investigación, a través de la crítica, la reflexión y la rigurosidad para comprender los problemas sociales contemporáneos.

No obstante la diversidad de temas sustentados concomitantes a la Filosofía y las Ciencias Sociales, uno de los que más nos ha concitado interés es sobre la necesidad de analizar la situación en que se halla la filosofía y su presencia en las cuestiones curriculares no solamente en los estudios de Maestría, Doctorado, sino, igualmente en los estudios de pregrado y en Educación Básica Regular. El resultado es bastante desalentador, pues se

ignora o se hace lo posible para no incluir los temas filosóficos en las distintas menciones de Maestría y en los estudios doctorales.

El problema es que se desconoce que la Filosofía, siendo un saber universal, riguroso y crítico exige en los hombres y universitarios una intensa participación en el curso de la vida real, en los procesos del conocimiento y en los hechos sociales como condición de vitalidad y validez de sus pensamientos y teorías. La participación en el acontecer social es la base de su reflexión, como afirma Mendo (2006). Es más, a sabiendas que la Filosofía tiene que explicar las acciones humanas de variada naturaleza (asuntos del ser, del conocer, del hacer y del convivir), no pocos docentes y estudiantes evaden estos estudios, brindando un caro servicio a los criterios irracionales y antihistóricos suscitados por el positivismo, el neopositivismo, el pragmatismo y el neotomismo, corrientes muy influyentes en la vida académica universitaria y en la vida social del país y la región, ignorándose todos los nuevos problemas suscitados por la ciencia, la técnica y la sociedad. Este es el legado de Ludwig Wittgenstein, a decir de Bunge (2007), que ha reducido la Filosofía al simple tratamiento de problemas del lenguaje.

Condiciones académico-educativas y curriculares en Maestría y Doctorado

Se considera que la Universidad es la institución académica del más elevado nivel, productora de ciencia y tecnología en un mundo marcado por la importancia de la producción del saber como fuente de poder que define el destino de las colectividades (Depaz, 2006); más aún si se trata de las Escuelas de Posgrado y sus diversas Unidades que tienen el deber de promover la investigación científica, para el descubrimiento y producción de nuevos conocimientos, en condición de conceptos, categorías, leyes, teorías científicas o tecnologías y garantizar el desarrollo socio-económico del país (Ñaupas y otros, 2011). No cabe duda que estas elevadas actividades académicas y científicas, bajo la orientación filosófica, sistemática, reflexiva y crítica deben favorecer a la formación de agentes propulsores de cambios y transformaciones en nuestro medio, como demanda Cerda (2011).

Sin embargo, cuán lejos se está del logro de estos retos universitarios, en Maestría y Doctorado. Son diversos los factores concurrentes a ello; pero, sin intentar agotarlos, podemos indicar los más llamativos: mayoría de docentes sin una adecuada formación científico-filosófica, que les facilite captar la realidad natural y social en su real dimensión, la inobservancia de una cultura organizacional sustentada en valores éticos y estéticos; asimismo, una deficiente estructuración y organización curricular, por falta de una política educativa institucional que debe orientar a la Escuela de Posgrado y sus Unidades. No se advierte que el currículo debe consistir en experiencias de aprendizaje y metas que los docentes deben alcanzar –en su planificación y en el desarrollo de la enseñanza– en relación a los grandes retos humanos y sociales, como advierte Darling-Hammond (2005), citado por Moral (2010). En lugar de ello el currículo organizado se reduce a una agrupación de asignaturas dispersas, que direccionan más a las especializaciones, que siendo importantes, son insuficientes para comprender el mundo en que se vive, sus virtudes, retos y limitaciones.

En el caso de la UNCP, es constatable la escasa, por no decir la ausencia de saberes filosóficos en los estudios de las diversas menciones de Maestría y Doctorado que se ofrece; mucho más grave es lo que sucede en los estudios de pregrado, que no condice con la **Visión** universitaria, que dice ser: una Universidad humanista e innovadora, generadora de ciencia y tecnología, líder en el desarrollo sostenible, en tanto que en su **Misión** alude a la Formación de profesionales competitivos, investigadores con identidad y práctica de valores morales, comprometidos con el desarrollo sostenible. Es sorprendente que en la absoluta mayoría de los estudios de Posgrado se ignore o simplemente no se incluya alguna asignatura de Filosofía o sus importantes disciplinas, que viabilicen la comprensión racional y crítica del tipo de sociedad en que se vive y en la que ha de ejercer una determinada labor profesional, menos se valore y destaque el rol fundamental del hombre, principal valor de la existencia humana, el desarrollo social y generador de los avances económicos, sociales, científicos, tecnológicos y culturales.

Por estas ausencias se ignora, las enseñanzas vertidas por Peñaloza (2005), citada por Mendo (2009), cuando estima que el ser humano es el único ser creador de cultura y que, además, debido a la cualidad de este ser humano, es a la vez, creado por la propia cultura que él mismo creó. Este proceso de creación

y recreación ad infinitum de la cultura comprende la aparición y desarrollo de la ciencia, de la filosofía, de la religión, del arte, de las vivencias y otras hermosas expresiones humanas. Se desconoce que la cultura, a decir de Guardia (1971) es vida, es torrente que se precipita hacia el futuro y no charco que se estanca; cultura es humanismo, humanismo debe ser amor al hombre. Es más, la cultura para ser tal, debe difundirse entre todos los hombres que forman la sociedad, como la sangre por todo el organismo.

Ahora bien, el reconocimiento y constatación de la no prescripción en las áreas básicas y formativas universitarias, de modo especial en la Escuela de Posgrado, no es algo reciente, pues en el mundo académico se han dado diversas demandas regionales y nacionales. En el caso nuestro, por ejemplo, allí está una de las preliminares investigaciones llevadas a cabo por Moya (2006), publicada en la *Revista Educación y Ciencia No. 1*, de la entonces Facultad de Pedagogía y Humanidades, en que se sostuvo que el estudio, la investigación y empleo de la Filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico y transformador, así como su presencia en los contenidos curriculares en el nivel primario, secundario y superior es inexistente y nada alentador.

Las causas de esta situación fueron y aun son, aparte de las referidas en líneas anteriores, el divorcio u olvido del suelo nutricional que le hace relevante: *El mundo de la vida* y las condiciones económico-sociales en las que se desenvuelven los seres humanos, que son ajenos o ignorados por el idealismo objetivo y subjetivo. También se debe al criterio inmediatista, fácil y superficial de los horizontes que construyen en los tejidos sociales que nos circundan, según Vargas y Guillén (2004), así como a la reducción del quehacer filosófico por los docentes, a la mera descripción de 'hechos positivos'. Lo es igualmente la imposición del modelo económico y político neoliberal, que concibe al hombre como un ser egoísta, individualista, competitivo, dueño de sí y de sus bienes, a decir de Benites (2000).

Similares conclusiones fueron afirmadas por Moya (2008) en otra investigación: *La Filosofía y sus aportes al desarrollo del pensamiento crítico en las instituciones educativas de la ciudad de Huancayo*, reivindicando aquella verdad afirmada por Ballón (1993): la filosofía al promover el desarrollo humano, tiene necesariamente que comenzar cuestionando o debatiendo aquellas ideas, principios, categorías o ideologías que para el común de los hombres parecen evidentes o intocables en una época o un pueblo determinado y sobre las que muchas veces se construyen inmensas barbaridades y sólo profundizan el embrutecimiento y el dolor humanos. Estos hechos restringen, en unos casos, anulan y hasta prohíben la Filosofía y las ciencias sociales, haciendo difícil la explicación de los problemas más generales, el problema del pensamiento humano, el desarrollo dialéctico de la sociedad a partir de la creatividad y producción de los hombres, la naturaleza de la crisis educativa y sus posibles alternativas de tratamiento y solución.

Sin embargo, el problema no queda allí. Se confirma la versión que la Filosofía y las Humanidades continúan desvirtuadas o sesgadas, dando lugar a la "formación de especialistas en parcelas reducidas del conocimiento, resultando un saber fragmentado de lo humano. No es ya el hombre y su problemática lo que interesa, sino la formación de expertos", por no decir eficientes tecnócratas que requiere el sistema imperante. Como advierte López (2007), esta cultura de expertos se ha divorciado de la "cultura popular", resultando que la amplia producción en las diversas áreas de las disciplinas "humanísticas" poco tienen que decir del hombre común, acerca de sus preocupaciones, sus problemas de identidad, pertenencia y vinculación social.

Es preocupante, entonces, la ausencia de disciplinas filosóficas como la axiología, la ética, la lógica, la política y la estética, como ejes transversales en los estudios de Maestría y Doctorado, lo que motiva la débil formación universitaria, con maestrías y doctorandos con carencia de valores sociales, capacidades y actitudes innovadoras y creativas, priorizando a la preparación de especialistas o "expertos", que es tarea de los institutos pedagógicos o tecnológicos, bajo la influencia de concepciones tecnocráticas, pragmatistas y positivistas, signadas por el reduccionismo cognitivo y el relativismo filosófico, como reconoce Bunge (2007), pero sin emoción y sentido social y moral, pero sí partidarios de una visión individualista, deshumanizadora, gélida, fundados en la obtención de ganancias a cualquier precio, al margen de cualquier consideración social, como lo demanda el modelo económico-político neoliberal.

El caso de proliferación y degeneración moral que ha vivido y vive aun el Perú y sus regiones en las últimas décadas es consecuencia, precisamente por la falta de una educación universitaria basada en valores éticos fundamentales. Basta revisar los casos de corrupción, latrocinio y conculcación de los derechos humanos cometidos entre 1990 al 2001, con prolongación hasta la actualidad para reafirmar la práctica de una educación cientificista, tecnocrática, pero sin contenido axiológico, político y ético.

Por si fuera poco, el desconocimiento de la Filosofía y su relación con la política da lugar a una inadecuada comprensión de la esencia de la política, ignorando que ésta constituye la capacidad racional de organización y dirección de la sociedad, del acceso al Estado y sus instancias gubernamentales y solución de los problemas nacionales y regionales. No cabe duda que la despolitización y la orfandad de una educación ciudadana es visible y constante. En lugar de ello, habría que comprender la orientación de Bunge (2007) cuando afirma: se debe intervenir en los asuntos políticos de la sociedad. No basta dar o escuchar conferencias contra el oscurantismo. También, hay que hacer política por un orden social más justo, que no use la superstición como instrumento de control social para beneficio de unos pocos. Más, para hacer política en serio, y no como pasatiempo, hay que empezar por conocer el medio en que se actúa: hay que estudiar los problemas sociales del barrio, la ciudad, la provincia o la nación en que se vive.

La subestimación de la lógica y la estética en la formación universitaria de Posgrado motiva, asimismo, una precariedad en el nivel de pensamiento racional y el empleo del arte, expresados en la superficialidad, el empirismo y el subjetivismo, con el desconocimiento del manejo de los juicios, los conceptos y razonamientos, así como la falencia cognitiva de la valía e importancia de la estética, disciplina encargada de fomentar la belleza, la hermosura, la alegría, el optimismo y el rol protagónico del arte, importante medio espiritual para la sensibilización y humanización del hombre, urgidos en estos tiempos de cosificación o fetichización mercantilista.

La valía e importancia de la Filosofía en el desarrollo académico de Posgrado

Los grandes problemas que tiene hoy la sociedad internacional y la peruana en especial, deben exigir que la universidad, sus autoridades, docentes y estudiantes viren en su accionar, superando la condición de ser instituciones académicas tradicionales, que según los estudios de Bunge (1999) implica basarse y enseñar según el dogma, el memorismo y el autoritarismo, brindando solamente información y no formación, con ausencia de debates para aprender a pensar por cuenta propia, aprender a discutir, etc.

En lugar de ello, se debe propender a una universidad moderna y actualizada, en la que los estudios, la práctica de la investigación científica y la generación de nuevos y mejores saberes, se ejerza a través de la actitud crítica, la rigurosa observación y aprehensión de la realidad natural y social, enseñando a estar alerta del error, buscando la verdad, por ser inherente al quehacer universitario, y esto es viable si y solo si se accede al hacer Filosofía, extremando la claridad y el debate en las distintas menciones de Maestría y sobremanera en los estudios Doctorales, donde se supone que los estudiantes y docentes deben expresar una elevada posición filosófica sobre el hombre, sus virtudes, los retos y limitaciones que ofrece este mundo tan contradictorio; asimismo se debe estimular la asistencia a los eventos filosóficos, como son los simposios, congresos, fórums, etc. Estas exigencias se deben relacionar con *Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo, acordado en la última Conferencia Mundial de Educación Superior*, llevado a cabo en París, en 2009, incrementando la mirada interdisciplinaria y promover el pensamiento crítico, independiente y la ciudadanía activa, lo cual debe contribuir al logro del desarrollo sustentable, la paz, el bienestar y el desarrollo y los derechos humanos, incluyendo la equidad de género.

Por lo que antecede, estas razones son suficientes para que en el sistema universitario nacional y en la Escuela de Posgrado de la UNCP, se realicen los esfuerzos para incluir la Filosofía en dichos estudios, de modo que éstos promuevan elevadas ideas, razones y actitudes, que no aprendieron en la escuela, colegio e incluso en el pregrado o que las aprendieron de gente no preparada o mayormente empírica. Depaz (2002), demanda que en el medio universitario, que es esencialmente reflexivo, no se puede reproducir acríticamente fórmulas y esquemas de las cosas, los fenómenos existentes; hay que reivindicar el derecho a pensar, examinar y discutir todo aquello que parece como indiscutible y hemos de ser más humanos cuanto más se haga uso de la razón y la capacidad crítica.

Sin embargo, no es suficiente aceptar y sentirse grato con esta exigencia; es menester implementarla a través de la construcción curricular en los estudios de Maestría y Doctorado, obviamente en un marco de flexibilidad, diversificación y participación, expresando mejores ideas, proyectos, nuevas situaciones, reflexiones persona-

les y grupales, como recomienda Fernández (2009). No está demás, el reafirmar que en esta labor de ejecución curricular deben incluirse los fundamentos filosóficos, epistemológicos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos para procesar acertadamente la enseñanza y el aprendizaje, en un contexto de reflexión, análisis, crítica e innovación académica. El aprender a pensar, a solucionar problemas y operacionalizar conceptos es y debe ser un proceso extensivo y no una fórmula intensiva (Cerdea, 2011).

En especial es importante promover los aportes filosóficos al quehacer humano y a la educación, concibiendo que ésta, según Mendo (2006) es una actividad consciente humana, que no puede ser pensada en forma abstracta, aislada de los hombres concretos que la llevan a cabo. Es una actividad realizada por hombres vivientes y a través de la cual éstos se relacionan entre sí. Por eso la educación es una praxis social específica, un tipo específico de relaciones sociales, una relación social de educación, un aspecto específico de la producción de lo social, y más si se la entiende que es una actividad que debe darse a lo largo de la vida, en el marco del fomento de las competencias integrales, capacidades y habilidades, sustentadas en el saber ser, el hacer, el aprender y el convivir, como delinea Delors (1997) en su obra *La educación encierra un tesoro*.

Entonces no por gusto filósofos notables como Salazar (1991), Bunge (2009), Mosterín (2009) y otros, enseñan que la Filosofía es y tiene que ser una actitud positiva hacia la vida, un modo de vivir y pensar fecundo y contagiante (Lucas, 2003). En este decurso de los estudios de Maestría y Doctorado la búsqueda y preservación de la libertad, la existencia y el desarrollo humano, a los que como seres humanos tenemos derecho, deben ser una constante universitaria, a fin de alcanzarlos mediante una acción consciente, responsable y organizada y no como una dádiva o un servicio, de pésima calidad, como lo hace el modelo económico neoliberal en estos tiempos de crisis financiera y social. Ante esta forma subalterna de actuar y pensar, Mosterín (2011) reconoce que la Filosofía nos ayuda a vivir con los ojos abiertos, es decir, a entender el mundo que nos rodea y a entendernos a nosotros mismos.

La comprensión filosófica debe, además, viabilizar el comprender que la ciencia, con toda su capacidad escrutadora, su curiosidad, su sentido crítico, problematizador y capacidad de asombro, es capaz de abrir caminos en su lucha contra los dogmas, las supersticiones, los prejuicios y la intolerancia, superar la condición de estar mayormente en el consumismo y el enriquecimiento económico de unos pocos, orientándose, creadoramente, hacia el humanismo más comprensivo y sensible, como reflexiona Cerda (2011).

Como una forma de contribuir a la revaloración humana y universitaria es urgente generalizar en las diversas currículas de Posgrado, las disciplinas filosóficas de la axiología, encargada de explicar la valía e importancia de los valores, y la ética, que a decir de Giusti (2007), es una concepción valorativa de la vida. Su peculiaridad reside en el hecho de tratarse de una concepción valorativa, que pretende decirnos cuál debería ser el orden de prioridades en la organización de la convivencia humana, es decir, que se propone establecer cuál es la mejor manera de vivir, a fin de garantizar la formación de los maestristas y doctorandos para que actúen y laboren con decoro, responsabilidad, honestidad, dignidad, justicia y libertad, para revertir y superar los escandalosos cuadros de corrupción e inmoralidad en que se halla el país, sus diversas instituciones públicas y privadas, según se evidencia a cada momento.

Finalmente, los estudios filosóficos, el hacer Filosofía en la Escuela de Posgrado, y por extensión en las distintas facultades de la universidad deben servir para tener una mayor perspectiva para comprender las cosas, los fenómenos, las personas, y no convertirse en simples y meros especialistas metidos nada más que en un corredor angosto de su área o especialidad. Como advierte La Torre (1999), se debe hacer conciencia que todo forma sistema y todo tiene relaciones con lo que le rodea, y a veces con las cosas que están aún lejos de uno, entonces la perspectiva es efectivamente una cosa absolutamente esencial. Ello, implicará, incluso aclarar las ideas, los conceptos, las teorías, así como igualmente a cualificar las deficientes formas de escribir, hablar y pensar en condición de docentes y estudiantes universitarios, a pesar de ostentar ciertos grados académicos.

Conclusiones

- 1ª. La Filosofía, como un saber crítico, reflexivo y sistematizado, contribuye a la comprensión racional del ser humano, de la sociedad y el mundo, en un contexto universal, global, a fin de valorar la vida, la libertad,

el ambiente y buscar la justicia y la humanización sensata de los seres humanos. Por tal razón debe ser necesariamente incluida en las programaciones curriculares de las distintas menciones de Maestría y los estudios Doctorales. Contribuirá a superar la fragmentación cognitiva y demasiada especialización en que se incurre.

- 2ª. Los estudios filosóficos y la práctica de sus disciplinas, especialmente la Epistemología, la Ética y la Axiología, deben fundamentar la formación científica, idónea y transparente de los maestristas, doctorandos y ser sensibles a los retos humanos y la superación de los cuadros de corrupción que afecta al país y la región central.

Referencias bibliográficas:

- Benites Gustavo (2000). *El antihumanismo neoliberal*, Editorial Arteidea, Lima, Perú.
- Bunge, Mario (1999). *Vigencia de la filosofía. Ciencia y técnica*. Investigación y universidad. Universidad Garcilaso de la Vega, Fondo Editorial, Lima, Perú.
- Bunge, Mario (2007). *Una filosofía realista para el nuevo milenio*. Obras Escogidas. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Nuevos Tiempos. Nuevas Ideas. Fondo Editorial, Lima, Perú.
- Cerda Gutiérrez, Hugo (2011). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*, Cooperativa Editorial Magisterio, Colombia.
- Delors, Jacques (1997). *La educación encierra un tesoro*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Depaz Toledo, Zenón (2006). *La Universidad en el Perú. Razones para una reforma universitaria*. Informe 2006. Dirección de Coordinación Universitaria, Ministerio de Educación. Lima, Perú
- Fernández Batanero, José María (2009). *Un currículo para la diversidad*, Editorial Síntesis, Madrid, España.
- Giusti, Miguel (2007). *El sentido de la ética*. Introducción, en *Debates de la Ética Contemporánea*. Colección Intertextos. Ediciones Atenea irl. Lima, Perú.
- Guardia Mayorga, César Augusto (1971). *La Cultura Humana. Del renacimiento a la revolución francesa*, Lima, Perú, Ediciones Los Andes.
- Ñaupas Paitán, Humberto y otros (2011). *Metodología de la Investigación Científica y Asesoramiento de Tesis*. Centro de Producción Editorial e Imprenta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Mendo Romero, José Virgilio (2006). *Entre la utopía y la vida. Ensayos sobre Filosofía, Educación y Sociedad*. Fondo Editorial San Marcos, Lima, Perú.
- Moral Santaella, Cristina (2010). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Ediciones Pirámide. Madrid, España.
- Mosterín, Jesús (2011). *Filosofía y Ciencia. Un continuo*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Fondo Editorial, Lima.
- Moya Rojas, Nicanor (2006). *La sistemática exclusión de la filosofía en la currículo universitaria*, en *Revista Educación y Ciencia*, No. 01, Facultad de Pedagogía y Humanidades, de la Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú.
- Moya Rojas, Nicanor (2008). *La Filosofía y sus aportes al desarrollo del pensamiento crítico en las instituciones educativas de la ciudad de Huancayo*, Facultad de Pedagogía y Humanidades, UNCP., Servicios Educativo Biozgrafic, Huancayo, Perú.
- Peñaloza Ramella, Walter (2005). *El currículo integral*. Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la UNMSM, Centro de Producción Editorial e Imprenta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior 2009. Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. París, Francia.

Ética, violencia y revolución en Marcuse

Dr. Miguel Ángel Polo Santillán, UNMSM

Resumen:

El artículo analiza las ideas de Marcuse sobre la justificación del uso de la violencia en las revoluciones sociales. Se revisan los conceptos de revolución, violencia, libertad, dictadura educativa, usados por Marcuse. Desde el punto de vista ético y filosófico vemos ciertas arbitrariedades en el razonamiento de Marcuse, que no justifican el uso de la violencia política.

Palabras clave: Ética, revolución, violencia, marxismo, no-violencia.

Abstract:

The article analyzes the ideas of Marcuse on the justification of the use of violence in social revolutions. We review the concepts of revolution, violence, freedom, educational dictatorship, used by Marcuse. From the ethical and philosophical point of view we see certain arbitrariness in Marcuse reasoning, which does not justify the use of political violence.

Key words: Ethics, revolution, violence, Marxism, nonviolence.

Introducción

El uso de la violencia por parte de diferentes actores sociales siempre ha sido un problema para las mismas sociedades, así como para sus pensadores. ¿Hay una violencia justa? ¿La de los pobres y excluidos? ¿La que lleva al mundo la libertad y la democracia? ¿La que trata de llevar el progreso a la sociedad? El uso de la violencia en nombre de la religión, de la ciencia, del progreso material, de la riqueza, de los pobres, de ideales nobles, etc., siempre se tratarán de justificar, pero dichas justificaciones buscan conducirnos a aquietar nuestras conciencias críticas contra el mismo uso de la violencia, es decir, a seguir naturalizándola. Y despertar la conciencia crítica implica “desnaturalizar” las justificaciones.

Hemos tomado el capítulo “Ética y revolución” de la obra *Ética de la revolución*, porque resume muy bien los argumentos de muchos marxistas para justificar el uso de la violencia, pensamiento filosófico y político que también buscó justificar la violencia política. Marcuse trata de darle una justificación racional. Por lo que nuestro objetivo es asumir una actitud crítica para analizar si pueden sostenerse sus argumentos.

La definición de revolución

Marcuse busca justificar una revolución como buena y legítima para la libertad y dicha del hombre en la comunidad. Este planteamiento inicial ya tiene un fuerte contenido ético, dado que su finalidad es la libertad y la dicha. Sostiene: “la finalidad del gobierno no es sólo la libertad más amplia posible, sino también la dicha mayor del hombre; es decir, una vida sin miedo ni miseria, una vida de paz” (1969: 141). Una meta moral muy elevada, que los hombres y mujeres de distintas épocas han buscado. ¿Y esa finalidad noble justifica la violencia? Sigamos.

Luego define el concepto de revolución: “Por revolución entiendo yo el derrocamiento de un gobierno y de una constitución legalmente establecidos, por una clase social o un movimiento cuyo fin es cambiar la estructura social y la estructura política” (1969: 142). La legalidad de un gobierno no impide la rebelión. Quizá faltó en esta perspectiva añadir la cuestión de la legitimidad que también requiere un gobierno, es decir, el cumplimiento

de los fines que lo pueden sostener moralmente. El incumplimiento de los fines morales haría ilegítimo el gobierno.

Estos dos primeros argumentos de Marcuse nos parecen débiles. En una perspectiva histórica que él reclama, la “finalidad del gobierno”, ¿es siempre la libertad y la dicha? Una visión tradicional que nos viene desde los griegos era darle una tarea pesada al Estado: la felicidad de los seres humanos. Quizá era entendible en las ciudades griegas, por su tradición y extensión. Pero en sociedades actuales, donde su extensión y tradiciones hacen imposible esa meta, las teorías de los filósofos modernos comenzaron a dejar esa enorme responsabilidad y a darle una tarea más modesta, el garantizar los derechos de los individuos para que puedan realizar sus vidas, a lo que luego se añade también el ofrecer condiciones de vida aceptables humanamente para la realización de las personas¹. Por lo tanto, no es tan claro que la finalidad del gobierno que establece Marcuse sea la única verdadera.

Además, el sentido de la palabra revolución implica un “movimiento completo”, un “cambio radical”. Por lo que desde este significado preguntamos: ¿es revolucionario el movimiento que solo se limita al “derrocamiento de un gobierno”? Creo que es una acción política fragmentaria. ¿Cómo puede pretender ser revolucionario cuando empieza fragmentariamente? Un desplazamiento violento, que deja para después, para el futuro, a la libertad, la dicha y la no violencia. La revolución, si no es repetición del ciclo anterior, tiene que plantearse fines y medios nuevos, radicalmente nuevos.

Las políticas modernas se han planteado la toma del poder como fin. Y han terminado creyendo que la revolución es ese acto violento, sin percatarse que la revolución también es el ciclo terminado. Una revolución fragmentaria no es revolución, ni tiene justificación. Y si tal revolución completa (en sus fines y medios, en su ciclo completo), entonces la revolución no existe y hemos inventado una palabra para justificar nuestros anhelos sociales que no sabemos plasmar en la realidad.

Búsqueda de criterios racionales

La revolución como un tipo de “alteración radical y cualitativa, incluye la violencia” (1969: 143). Esta misma expresión es contradictoria, por lo menos éticamente. Si es cualitativamente diferente entonces como sigue incluyendo la violencia?, ¿Dónde estaría la superioridad moral? Desde Gandhi este asunto quedó claro: solo tiene superioridad moral aquel que hace frente al poder violento por medio no-violento. Quizá sea utópico, pero eso sería lo radical y cualitativamente diferente, porque se trataría hasta de una no-violencia interior y exterior. Otro asunto es si es eficiente siempre una acción no-violenta.

Como pone a la violencia como posibilitadora de la “alteración radical y cualitativa”, Marcuse se pregunta: “¿Se puede justificar el empleo de la violencia revolucionaria como medio para el establecimiento y la promoción de libertad y dicha humanas?” (1969: 143). Para no caer en la arbitrariedad, el filósofo alemán busca criterios racionales, pero estos criterios racionales según Marcuse tienen que ser históricos. Este es el tema de la legitimidad de la violencia:

“Pero si se postula que efectivamente hay disponibles medidas y criterios racionales para juzgar de las posibilidades humanas de libertad y de dicha, entonces habrá que admitir que las unidades de medida éticas y morales son históricas. Si no lo fueran, quedan aun como abstracciones sin significación. En relación a nuestra pregunta, quiere esto decir que un movimiento revolucionario, para poder recabar derechos éticos y morales, tiene que ser capaz de aportar motivos racionales que hagan comprender sus posibilidades reales de ofrecer libertad y dicha humana. Y tiene que ser capaz de hacer ver fundamentalmente que sus medios son adecuados y oportunos para lograr este fin. Sólo si se sitúa el problema dentro de esta relación histórica será accesible a una discusión racional.” (1969: 143)

¹ Los libertarios darán un paso más: ¿acaso necesitamos el Estado para ser libres y dichosos? Más bien el Estado es un impedimento para tales fines. Consecuentemente, ¿para qué sacrificar a las personas para tomar el poder político y después seguir oprimiendo a las personas y generando nuevas formas de dominio? ¿Para que sean libres y felices luego? Un “luego” que nunca llegará.

Así, los criterios racionales son históricos, criterio que usó el mismo Marx², sin duda herencia hegeliana. El siglo XIX nos trajo una nueva perspectiva: la histórica. Decía Hegel que los filósofos son hijos de su tiempo, de este modo quedan atrapados a las coordenadas del espacio y del tiempo. Y el marxismo también tomó el criterio histórico. Pero el historicismo pasó a ser el nuevo criterio absoluto y así caía en paradojas. Si la violencia ha sido usada en los grandes cambios porque respondían a su espacio y tiempo, ¿no habría que usarla necesariamente en esta época, porque nuestras condiciones no son las mismas? Y si las condiciones son las mismas, ¿entonces no hay transformaciones históricas? Y quererla ver como una ley de la historia, como una constante, entonces implicaría que hay ciertas cosas que están más allá de la historia, como las leyes históricas, que explican la historia. Es una forma oculta de saberse Dios que puede juzgar el pasado, el presente y el futuro. De ese modo, la historia se hace ciencia exacta y esconde la interpretación que subyace en toda historia.

Siguiendo con Marcuse, entonces “las unidades de medida ético y morales son históricas”. Es difícil determinar con exactitud el alcance de esta expresión. ¿cada pueblo oprimido deberá determinar si tiene las condiciones para usar la violencia? ¿Y esas condiciones históricas están determinadas por las posibilidades de alcanzar la libertad y la dicha? ¿No esconde este historicismo un utilitarismo, que si vemos las posibilidades reales de alcanzar los ideales, entonces debemos usar la violencia? ¿Y esas “unidades de medida” solo se determinan por las coordenadas históricas presentes y no debe tener en cuenta la experiencia humana? ¿Es decir, una historia diacrónica o sincrónica o ambas? Si es ambas, entonces podemos ver que la humanidad ha ido ganando históricamente límites morales contra la arbitrariedad de los demás y de los Estados, como son los Derechos Humanos. Eso es parte de nuestra historia humana y es un factor a tener en cuenta en las decisiones políticas. Desde esta última posibilidad, podemos pensar que los “derechos fundamentales” son parte de las unidades de medida de nuestro tiempo³.

Luego Marcuse hace ver que la violencia ha tenido diversas funciones y conveniencias sociales. Pero el autor por quedarse con los “hechos históricos” no comprende que en todos esos actos de violencia hubo sufrimientos y muertes de seres humanos. Es decir, que por distintas funciones que pueda tener la violencia, siempre es un acto que trae consecuencias, agresión contra otros seres humanos. Una mirada historicista siempre tomará las muertes y sufrimientos simplemente como sacrificios que necesita el avance de la historia.

Estos hombres y mujeres de carne y hueso que son asesinados son parte de los hechos, pero que al parecer no son “datos” importantes desde una visión histórica de conjunto. Con su visión histórica cree encontrar algo importante que el mismo Marx encontraba: “La teoría y la práctica políticas reconocen situaciones históricas en las cuales la violencia se convierte en el elemento esencial y necesario del progreso” (1969: 145). Según esta teoría, al fin y al cabo la actitud de Robespierre fue correcta:

“Robespierre pide el “despotismo de la libertad” contra el despotismo de la tiranía: en la lucha por la libertad un interés de la totalidad contra intereses particulares de opresión, el terror puede convertirse en una necesidad y obligación. Aquí la violencia revolucionaria aparece no solo como medio político, sino como obligación moral.” (1969: 145)

¿El terror en una necesidad y obligación moral? ¿Quién determina que sea una necesidad? Volvemos a afirmar que esta posición supone ver con el ojo de Dios, es decir, comprender el pasado, el presente y el futuro, por lo tanto saber lo que se debe o no hacer. Sin embargo, parafraseando a Nietzsche, no son los hechos históricos, sino una interpretación de los hechos históricos lo que nos dice “esto es necesario”⁴.

- 2 Interpretando la historia Marx creía ver que la violencia ha sido la partera, es decir, que ha dado nacimiento a los grandes cambios. De esa manera, los revolucionarios no tendrían que dejar de usarla para transformar el capitalismo en comunismo. Es la ley de la historia.
- 3 Obviamente esto no excluye el uso ideológico de los Derechos Humanos por parte de Estados y agrupaciones políticas, para ocultar sus crímenes contra la humanidad.
- 4 La masacre a la comunidad campesina de Lucanamarca realizada por Sendero Luminoso, ¿sería una necesidad histórica? El coche bomba en la calle Tarata, ¿sería una obligación moral? ¿Qué el curso de la historia en nuestro país llevaba a realizar esos actos? Justamente una visión científica de la historia del marxismo dogmático ha justificado masacre de seres humanos, ante los cuales están tranquilos con su conciencia. Les cuesta asumir que sus crímenes fueron realizados porque alguien interpretaba la realidad creyéndose el poseedor de la verdad y que detrás de esa verdad solo hay una forma de interpretarla.

La necesidad histórica de la contraviolencia

Es interesante todo lo que presupone el texto de Marcuse. La defensa de los ideales modernos llevó a la defensa violenta contra toda contrarrevolución. Sin embargo, dicha defensa violenta no solo fue contra la monarquía y sus defensores, sino contra toda sospecha. Hasta el mismo Robespierre también fue sospechoso y luego ejecutado. El revolucionario pasó a ser contrarrevolucionario, el defensor de los ideales modernos fue ejecutado por aquellos que “interpretaron mejor” el curso de los acontecimientos. ¿No se volvió a repetir esto cuando los revolucionarios rusos fueron sometidos a la “violencia revolucionaria” del stalinismo? En el caso francés, la defensa de los ideales revolucionarios llevó a Napoleón a erigirse como nuevo emperador, traicionando el movimiento revolucionario antiabsolutista. En el caso ruso, la defensa de los ideales revolucionarios llevó a Stalin a erigirse como nuevo Zar, tanto por la concentración del poder y por la violencia contra toda oposición.

Por las mismas razones cree que la violencia es necesaria en la dictadura del proletariado. En principio según Marcuse toda violencia revolucionaria es contra-violencia, es decir, violencia contra los que todavía se oponen al avance del progreso. Pero una vez lograda la derrota de las clases dominantes, debe detenerse la violencia. La teoría de Marx supone que las clases dominantes antiguas nunca abandonarían voluntariamente su situación, que serían los primeros en emplear la violencia contra la revolución y que la violencia revolucionaria no es sino defensa contra la violencia contra-revolucionaria.

Es interesante esta lógica marxista: aplicaré la violencia según circunstancias e ideales morales y cuando lo haga habrá una reacción que deberá aplacarse con más violencia. Ese es el costo del progreso de la sociedad. Y una vez que cese la violencia, entonces entraremos al reino de libertad y gozo. La experiencia rusa mostró que la violencia no cesó, ni interna ni externamente, dándose razón a la creencia popular de que la violencia solo genera más violencia.

La paradoja de la libertad

Por intentar sustentar racionalmente lo insostenible, Marcuse se da cuenta que cae en la paradoja. Nos habla de una “dictadura educativa”, que “hay que obligarle al hombre a ser libre”, de la “función moral de coerción” (1969:145). Marcuse se da cuenta que cuando se defiende la idea de que hay que enseñarles a los no libres a serlo, el argumento en contra puede ser: “¿Quién educa a los educadores? ¿Con qué derecho hablan aquellos que ejercen la dictadura actual, en nombre de la libertad y de la dicha como estados generales?” (1969: 146)⁵.

Pero este argumento no es suficiente según el autor, la libertad no es algo estático contra el proceso histórico, que incluye la alteración radical de la vida.

“La forma y el contenido de la libertad cambian con cada nuevo estadio de desarrollo de la civilización, que consiste en el ejercicio del poder creciente sobre el hombre y sobre la naturaleza, por el hombre.” (1969: 147)

El marxismo, hijo de la modernidad, también cree que la libertad se gana a través de una acumulación de poder ejercida por el hombre contra la naturaleza y contra el hombre mismo. Esa es la marcha de la historia. Por lo tanto, parece decirnos Marcuse que los educadores violentos deberán educarse en el camino, pues una formación moral a priori no servirá al progreso. ¿Puede el hombre controlar la naturaleza? ¿Puede el hombre controlar a los otros hombres? ¿Es la libertad una lucha contra la opresión? ¿Y por qué leer todo nexo, quizá vital, como una forma de esclavizarse? La libertad moderna es demasiado antropocéntrica, tiende a aislarla de relaciones que le dan sentido e identidad. No separa las relaciones vitales de los lazos opresivos y represivos. Así, con respecto a la naturaleza, no todo dominio técnico será positivo ni será un avance de la libertad humana. Asimismo, no todo acto de liberación política traerá realmente libertad, sino puede traer nuevas formas de opresión.

5 Si la historia nos mostraría que los hombres no tienen libertad ni paz ni dicha, ¿cómo se puede darlos? En este punto, los humanistas tienen razón: no puedes dar lo que no tienes.

La violencia en nombre de la libertad

Y para justificar la violencia en nombre de la libertad, Marcuse dice:

“Consecuentemente, y en la medida en que la libertad es un proceso de liberación, una transición de formas de libertad inferiores y limitadas, a otras superiores, dicho proceso quebranta el estado existente y legítimo. Y precisamente por esa razón, la opresión y la violencia revolucionarias han sido justificadas como altamente eficaces, en tanto que contra-violencia, es decir, que violencia necesaria para asegurar formas superiores de la libertad contra la resistencia de las antiguas formas establecidas.” (1969: 147-148)

La razón marxista de Marcuse lo conduce a hablar de “cálculo histórico” de las posibilidades de una sociedad futura, para ello tienen que conciliarse los sacrificios que se exigen. Así, la propuesta marxista pide sacrificios por un “ideal racional”, que no es otra cosa que la destrucción del presente, existente, por un futuro no existente. Claro que Marcuse trata de excluir los excesos como parte de la violencia revolucionaria. Pero lo cierto es que no hay un criterio objetivo y racional para tal distinción. Los asesinatos selectivos de los enemigos políticos de Stalin ¿fueron un exceso o parte de la violencia revolucionaria? ¿No es la violencia misma un exceso? Y mirados desde nuestro tiempo, ¿todo eso fue para el logro de una libertad superior? Resulta difícil estar de acuerdo con Marcuse.

Entonces, ¿tiene sentido ético la violencia?

Sin embargo, dice Marcuse, las revoluciones establecen su propio código moral que pasa a tener una validez ética general. Es decir, inicialmente se impusieron con la violencia y terminaron imponiendo una nueva moral. Pero la violencia como tal nunca ha sido un valor revolucionario (1969: 150). De lo cual deducimos que termina siendo un medio amoral, que sirve a los propósitos del avance de la sociedad humana.

Luego de otras reflexiones, Marcuse se pregunta si el fin revolucionario puede justificar todos los medios. Pues nos dice que cuando las posibilidades de incrementar la libertad existen, entonces “no se puede empezar a adoptar posturas morales y éticas” ante la revolución (1969: 153). Marcuse mismo se pregunta: “¿Puede el fin revolucionario justificar todos los medios? ¿Podemos establecer diferencias entre represión racional e irracional, entre la necesaria y la arbitraria?” (1969: 154). Y añade que en marco de la revolución bolchevique, hubo actos en el sentido de la revolución, pero también los contrarios. Por eso escribe:

“Sin embargo no se puede justificar –tampoco en el sentido de la revolución– los procesos de Moscú, el terror permanente, los campos de concentración y la dictadura del Partido sobre las clases trabajadoras.” (1969: 155)

Pareciera ser, entonces, que los hombres revolucionarios no son tan racionales para detener su violencia y que puede haber actos violentos dentro de la revolución que no son justificables. Pero el filósofo alemán, atrapado por su lógica totalizadora, termina diciendo:

“La relación entre medio y fin es el problema ético de la Revolución. En cierto sentido, el fin justifica los medios: cuando promueve demostrablemente el progreso humano en libertad. Este fin legítimo, el único fin legítimo, exige la creación de condiciones que faciliten y favorezcan su realización. Y la creación de estas condiciones puede justificar el sacrificio de víctimas como la ha justificado a lo largo de toda la Historia. Pero esta relación entre medios y fines es dialéctica. El fin, para que pueda ser alcanzado, tiene que estar vivo y operante en los medios represivos. También entonces los sacrificios implican violencia; la sociedad sin violencia, queda como posibilidad de un escalón histórico aún por lograr.” (1969: 156)

El crítico del pensamiento positivista y del hombre unidimensional nos dice que cuando se “promueve demostrablemente el progreso”, entonces sí el fin justifica los medios. La violencia se justifica si se hace en nombre de esta finalidad. Así se pueden admitir sacrificios mientras se crean las condiciones de una sociedad libre. Y termina colocando a la no-violencia de una sociedad futura, porque no existen condiciones para su aplicación.

Concluyendo: unas reflexiones adicionales

Marcuse resume bien los argumentos de los marxistas que creen que la violencia sigue siendo la partera de la historia y que no hay otro medio para transformar la realidad. Y de ello no se desprenden sino paradojas que ni las “prácticas revolucionarias” han resuelto: “dictadura educativa”, “hay que obligarle al hombre a ser libre”, “función moral de la coerción”, “sacrificios humanos en función de una meta superior”, “el fin moral justifica los medios no morales”, etc. Más aún, el uso histórico de la violencia se convierte en el marxismo en un uso legal, es decir, que “hay ocasiones donde las condiciones muestran el uso de la violencia” se transforma en “la violencia es una ley de la historia.”

Pero vuelvo a reiterar el argumento humanista que las grandes sabidurías han enseñando: solo das lo que tienes. No podemos soñar en una sociedad futura libre, justa y pacífica, sino hacemos de nuestras vidas ahora libres, justas y pacíficas. La revolución, que merezca llamarse así éticamente, empieza por la mente y el corazón de las personas. ¿Cómo puede haber una promesa de mundo mejor cuando la “dictadura educativa” solo se convierte en “odio de clase” y juzgar a todos entre mis amigos de clase y mis enemigos de clase (distinción puramente ideológica). Por eso siempre los librepensadores resultaron peligrosos para todas las revoluciones comunistas. Después de todo se pretende sacar a las personas de un sistema inhumano para introducirlo a otro con iguales características. Debemos recordar que Gandhi mostró la superioridad moral y política de la no-violencia, que no es solo resistencia al mal sino contiene un poder transformador del sujeto agresor e injusto⁶.

Finalmente nos parece absurdo obligarle a alguien a ser libre. Uno puede destruir las cadenas de un esclavo pero eso no lo hace libre. Uno puede cambiar el “capitalismo” por el “comunismo” pero eso no nos hace libre. El obligarle a trabajar en el campo o en las fábricas, el obligarlo a aprender una “nueva” ideología no lo hace libre. Es cuando uno se da cuenta del desorden, de la violencia y sus consecuencias, que uno puede negarlos y ser libre de ellos. De ese modo, saliéndose de la locura del sistema, con mente serena y corazón compasivo, uno puede ayudar a otros a encontrar su camino.

Referencias bibliográficas:

Eggers Lan, Conrado (1970). *Violencia y estructuras*. Buenos Aires, Ediciones Búsqueda.

Jervolino, Domenico (2005). “Marxismo, violencia, no-violencia”, en la Revista de Filosofía *Filosofazer*. Año XIV, N° 27. 2005/II.

Marcuse, Herbert (1969). *Ética de la revolución*. Madrid, Taurus.

Muller, Juan-Marie (1995). Gandhi. *La sabiduría de la no-violencia*. Bilbao. Desclée de Brouwer.

Russo, José Antonio (1985). *De filosofía, paz y religión*. Lima.

⁶ Existen marxistas que hoy se toman en serio la relación revolución y no-violencia, por lo que la no-violencia no sería un arma sentimentalista, sino humanizadora. Para ver esta relación recomiendo el artículo de Domenico Jervolino, “Marxismo, violencia, no-violencia” (2005).

SECCIÓN:

EDUCACIÓN

Una educación que apuesta por el atraso

*Dr. Luis Alberto Yarlequé Chocas, UNCP
Mg. Maribel Padilla Sánchez, UNCP
Lic. Linda Loren Navarro García.*

Resumen

Se discute la Resolución Ministerial N° 0622-2011-ED., a la luz de la tesis de Vygotsky acerca de la relación entre aprendizaje y maduración. Se presentan evidencias que conducirían a poner en duda la solidez de los argumentos psicológicos subyacentes a la referida resolución.

Palabras clave: Educación, atraso.

Abstract

Discusses Resolution Ministerial N° 0622 - 2011-Ed, in the light of the theory of Vygotsky about the relationship between learning and maturation. Presents evidence that would lead to calling into question the soundness of the underlying psychological arguments to the aforementioned resolution

Key words: education, backwardness

Introducción

La educación es un fenómeno histórico social que surgió con el hombre mismo y que tiene por objeto que los miembros de una sociedad hagan suyos los elementos de su cultura. Es decir que aprehendan los conocimientos de que se dispone, desarrollen las capacidades necesarias y ponderadas en dicha formación social, adquieran los valores y las cualidades de personalidad que han permitido el desarrollo de la misma entre otros. De este modo, los miembros jóvenes de la sociedad no tienen que comenzar a descubrir lo que ya ha sido descubierto. Esto asegura la continuidad del desarrollo. Así pues la labor de educar a los miembros jóvenes de la sociedad es una obligación de la misma y cuanto más se valora el desarrollo, tanto más énfasis se pone en la educación de sus miembros.

En las siguientes líneas, intentamos probar que en la sociedad peruana, no se cumple a cabalidad esta tarea; antes bien, se está actuando, en contradicción con el desarrollo.

Consideraciones

En el discurso que dio Vargas Llosa (2010) con motivo del Premio Nobel, dijo entre otras cosas lo siguiente: "Aprendí a leer a los cinco años, en la clase del hermano Justiniano, en el Colegio de la Salle, en Cochabamba (Bolivia). Es la cosa más importante que me ha pasado en la vida. Casi setenta años después recuerdo con nitidez cómo esa magia, traducir las palabras de los libros en imágenes, enriqueció mi vida..."

Paradójicamente en la última década y particularmente en esta gestión ministerial, se enfatiza en el hecho de que a los niños de 5 años o menos, "No hay que enseñarles a leer, ni a escribir". Ciertamente es que al parecer esto no se ha escrito, aunque se dice y practica. Lo que sí se puede comprobar es que se ha emitido la Resolución Ministerial N° 0622-2011-ED, en la cual se establece taxativamente entre otras cosas que no pueden matricularse al primer grado los niños que hasta el 31 de marzo no hayan cumplido los 6 años. Pero ¿Cuáles son los argumentos para tal disposición?

Hemos tenido ocasión de oír y leer diversos argumentos al respecto. Los más, pocos serios y nada científicos como: “Si adelantas al niño, le haces perder su niñez”, “Si le enseñas antes de tiempo, después se cansará y ya no querrá estudiar”, “Si se le enseña más de lo que el niño puede aprender de acuerdo a su edad se altera su desarrollo afectivo”; “El cerebro del niño es como el estómago, si le das mucha comida le provocas una indigestión”.

Estos argumentos, no ocuparán nuestro tiempo ni espacio por obvias razones. Ya que desde el punto de vista científico, es insostenible la idea de que alguien pueda perder su niñez por entrar a la primaria antes de cumplir los 6 años, que las personas se cansen de estudiar o que se altere su desarrollo afectivo. Y mucho menos que se pueda hacer una analogía entre el estómago y el cerebro.

Sí analizaremos los argumentos oficiales. Veamos: La actual ministra Salas, únicamente ha justificado la medida señalando en todos los medios de información que “Hay necesidad de hacer un corte y uniformizar la edad de ingreso a la primaria”.

En este sentido la especialista del nivel inicial Nedy Vanetty Molinero Nano, ha señalado en el programa de José María Salcedo (RPP-24-1-2012) que el niño primero debe madurar para que luego aprenda. Pero la cosa no queda allí, el Viceministro de Educación ha señalado (26 de enero del 2012 en Panamericana televisión) que los padres no tienen por qué preocuparse de que sus hijos se atrasen, “atrasarse no es malo” ha dicho, “actualmente los chicos están terminando a los quince años y no saben qué hacer”.

¿Es realmente necesario hacer un corte en la edad de ingreso al nivel primario?

¿Por qué el criterio para decidir el ingreso a la primaria tiene que ser la edad cronológica y no el desarrollo biopsicosocial del niño? La norma referida implica asumir que al cumplir los 6 años, súbitamente el niño adquiere cualidades que hasta el día anterior no tenía. Sólo aceptando tal idea podría explicarse la intención de uniformizar la edad de ingreso a la primaria.

Tal posición supone un biologismo y mecanicismo extremo que ningún científico serio suscribiría, pues equivale a decir algo como “Feliz cumpleaños hijo, hoy día cumples seis años y haz alcanzado la maduración que ayer no tenías, tú que hoy 31 de marzo cumples 6 años estas apto para iniciar los estudios primarios, pero no lo está tu amiguito que mañana los cumple. Por lo tanto, tu irás al primer grado y el asistirá a inicial para niños de 5”.

Los conspicuos científicos del desarrollo humano (Vygotsky,1988),(Piaget,1981),(Gessell,1977), (Lublianskaia, 1977), (Papalia, Wendkos y Duskin, 1995) (entre otros), están de acuerdo en que este no está regido por leyes estáticas y que hay variables biológicas y sociales que pueden acelerar o hacer más lentos los procesos madurativos, por ello es que algunas chicas tienen su menarquía a los 11, otras a los 12, otras a los 13 y muchas antes o después de las edades señaladas, tampoco existe una edad para los varones en que se produce la primera polución nocturna. No imaginamos a una madre diciendo a su hija “aquí tienes un paquete de toallas higiénicas, porque mañana que cumples trece las vas a necesitar” o un padre que diga a su hijo “Mañana cumples trece hijo, así que a las 12 de la noche tendrás tu primera polución”.

La maduración neurológica tampoco se rige estricta y mecánicamente por la edad cronológica de manera que la medida aludida no tiene asidero científico y únicamente puede ser comprendida como una medida de carácter técnico-administrativa que permite tener un orden en la documentación pero no mejora el sistema educativo propiamente dicho. Desde esta perspectiva, sería totalmente explicable o legítimo que tal medida surgiera en la mente de un administrador o de un jurisconsulto pero no en la de un educador, porque la percepción de unos y otros son diferentes.

¿Es qué a nadie se le ha ocurrido proponer que la decisión acerca de en que momento ingresa el niño al nivel primario debe hacerse en base a un informe psicológico y pedagógico? ¿No existen acaso los suficientes profesionales, psicólogos y educadores con calidad para realizar esta función? ¿No sería acaso una decisión más

profesional desde el punto de vista de la educación? Lo que el ministerio de educación está diciendo al pueblo peruano es que no queremos más Vargas Llosas en el Perú.

Relación entre el aprendizaje y la maduración

Detengámonos ahora en la idea sostenida por la especialista Molinero del nivel inicial. De acuerdo con su argumento, hay que esperar que el niño madure para luego estimularlo. En efecto esta es una posición en educación y en psicología. Probablemente el representante más conspicuo de ella es Piaget (citado por Flavell, 1961) quien en su tiempo sostuvo que si la experiencia que se proporcionaba al niño, estaba por encima del nivel de madurez alcanzado, este no podría asimilar la experiencia. De esto, se sigue que el docente deberá tener en cuenta el desarrollo alcanzado por sus estudiantes al diseñar sus sesiones de aprendizaje. Pero, en ninguna parte de la teoría de Piaget - al menos en ninguna que nosotros hayamos leído - se dice que la edad cronológica es el principal indicador de desarrollo y que ésta (La edad cronológica) debe constituirse en máximo criterio de decisión para la estimulación que ha de brindarse. Es más la propia historia personal de Piaget lo refuta. En efecto, Piaget publicó su primera investigación a los 10 años (Flavell, 1961, p. 21). Lo que significa que ha esa edad había ya superado la etapa de las operaciones concretas, es decir mucho antes de lo que se suele pensar. Así, el paso del pensamiento concreto al pensamiento abstracto no ocurre únicamente por la madurez neurológica o por los años que ostenta el individuo. Esto requiere también que, la persona enfrente situaciones que la obliguen a operar con abstracciones y a crear respuestas a ese nivel (Yarlequé, Moya y col. 2009).

Nuestras observaciones (Yarlequé, Javier y Monroe, 1998), han puesto de manifiesto, que una pequeña de cuatro años (Graciela) a la que se le enseñó a sumar, con los dedos u otros objetos, posteriormente era capaz de hacer sumas con cifras que excedía el número de objetos que tenía al alcance. En efecto, en el experimento, se preguntaba a la niña: ¿Cuánto es 13 más 5? Como no poseía 13 dedos ni 13 de ningún otro tipo de objetos, se le decía: "tienes 13 en tu cabecita, ahora súmale éstos otros cinco señalando los dedos de una de sus manos". Así Graciela logró operar con elementos abstractos, combinándolos con elementos concretos para luego prescindir de estos. Graciela ingresó a la universidad a los 15 años y egresó a los 20, actualmente tiene 22 años y realiza estudios de maestría. Lo cual no ha afectado su desarrollo social ni emocional. Resultados análogos se han obtenido con otros niños (Luis, Pabel y Samantsa).

Pero, en el terreno del desarrollo hay dos grandes posiciones entre las que se mueven los profesionales de la educación: Los que suscriben las tesis Piagetanas y quienes suscriben las tesis Vygotskianas. La propuesta Vygotskyana es exactamente opuesta a la de Piaget. Veamos: "...Los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje..." (Vygotsky, 1988, p. 139).

Esto significa, que el aprendizaje tiene un papel muy importante en la maduración y desarrollo del individuo. La idea podría plantearse en los siguientes términos: "hagamos que el niño aprenda para que se desarrolle" (Yarlequé, Moya y col. 2009). Lo cual se apoya en los modernos hallazgos de la neurociencia (Alba, 2012) (Aguilar, 2012) (II Congreso Mundial de Neuroeducación) Cada aprendizaje supone el establecimiento de conexiones entre diversos puntos de la corteza y cuantas más conexiones, con mayor rapidez y facilidad se establecen otras nuevas. Así pues la afirmación de que hay que esperar la maduración del niño para dar la estimulación significa colocarse a la cola del proceso madurativo en lugar de tomar un rol protagónico (Yarlequé, Tello y col. en preparación).

Cabe entonces preguntarse ¿cuál de estas posiciones es la más conveniente y necesaria para una sociedad atrasada que aspira a ser desarrollada? La respuesta cae por su propio peso.

Una educación que toma medidas para atrasar a los estudiantes

Por lo dicho, no resultan afortunadas las declaraciones del viceministro a las que se ha hecho alusión ¿Cómo

puede pedirse a los padres, más aún a la sociedad que no se preocupen porque los miembros jóvenes de ésta se atrasen?

De otro lado, el argumento de que hay jóvenes que terminan a los 15 años la secundaria y “no saben que hacer” no justifica la medida. ¿Acaso no hay jóvenes de 18, 19 ó 20 años que no saben qué hacer? ¿No hay incluso autoridades que no saben qué hacer? El que un joven sepa qué hacer con su vida no depende de la edad en que ingresa a la primaria ni de la edad con que egresa de la secundaria, sino de otros factores como la educación que recibió, los modelos, las aspiraciones y el hecho de si tiene o no un proyecto de vida, etc.

Lo preocupante, es que estas medidas se condicen plenamente con las del ex Ministro Sota Nadal, quién al ver que muchos de nuestros niños destacados de 12, 13 y 14 años desafiaban con éxito a los exámenes de admisión de Universidades importantes como San Marcos, UNI y La Agraria entre otras, lejos de ofrecerles un apoyo adicional del Gobierno como se hace en otros países (EE.UU, Israel, Inglaterra, Italia, Alemania, Francia Suiza, Portugal, Rusia, Indonesia, Singapur, Taiwan, Filipinas, Japón, Ecuador, Venezuela y Colombia entre otros) Prohibió esta práctica so pretexto de que luego no quieren estudiar. Es decir aspiramos a ser desarrollados pero nos comportamos como atrasados.

Lo que se viene logrando hasta hoy con estas medidas entre otras cosas es que : Actualmente tenemos en el nivel inicial aulas de 3 años con niños que ya cumplieron 4, aulas de 4 años con niños que tienen 5 y aulas de 5 años con niños que tienen 6. En primaria tenemos en primer grado niños con 7 años. Por consiguiente, se espera que en los próximos años los estudiantes del Perú no egresaran de la educación básica regular hasta los 17 años. ¿Es que realmente no debe preocuparnos que la edad de egreso de la secundaria aumente entre 1 y 2 años, sin razón científica que lo justifique? ¿Acaso existe alguna investigación seria que demuestre que los estudiantes que ingresan jóvenes a la universidad luego no quieren estudiar? Por ejemplo en Portugal los alumnos con alta capacidad intelectual ingresan a la educación primaria un año antes que los otros alumnos.

Es claro que las medidas que se han venido tomando en el sector educación conducen al atraso de los estudiantes peruanos sin razón que lo justifique. Peor aún si esto contradice la tendencia mundial. En efecto los magísteres y doctores destacados en el mundo ya no son únicamente profesionales con 20 ó 30 años de labor. Hoy hay doctores y maestros muy jóvenes. Es más entre los requisitos para acceder a un trabajo se encuentra la edad cronológica y lo mismo ocurre con la edad para acceder a las becas para estudios de posgrado que tienen un tope que casi siempre está por debajo de los 30.

Una propuesta teórica que puede ser útil a una sociedad atrasada

Vygotsky (1988), hablando del aprendizaje acuñó y desarrollo tres conceptos: Zona de desarrollo real, zona de desarrollo próximo y zona de desarrollo potencial. Detengámonos en ellos:

1. Zona de desarrollo real. Es la que observa el docente, cuando presenta al estudiante un conjunto de situaciones problema, que éste resuelve en forma individual. Como se puede apreciar, cada estudiante tienen su propia zona de desarrollo real, que expresa el estado actual de su aprendizaje.

2. Zona de desarrollo potencial. La zona de desarrollo potencial se expresa a través de lo que el estudiante logra hacer, con el apoyo del docente que le da pistas y diversos tipos de ayuda o con el de otro estudiante más avanzado, que resuelve con él, la tarea poniendo en juego conocimientos, estrategias e ideas. Este concepto es de enorme importancia, porque para explorar la zona de desarrollo potencial, el docente debe proponer al estudiante, problemas que estén por encima de su zona de desarrollo real, de tal suerte que no pueda resolverlos por sí sólo. Cuando con la ayuda proporcionada, finalmente logra resolver el o los problemas, el docente puede legítimamente razonar, más o menos del siguiente modo: “sí ahora que este estudiante, no tiene todos los recursos ni los conocimientos necesarios para la solución de este tipo de problemas. Logra resolverlos con apoyo ¿cuánto más no será capaz de hacer, cuando los tenga?” El concepto de zona de desarrollo potencial es de enorme utilidad para el docente, en cuanto que bien empleado le permite aproximarse al futuro del estudiante, es decir tiene poder predictivo. En la vida cotidiana el docente encontrará que hay estudiantes que se

sirven mejor de las pistas y ayudas que otros. Esta mayor o menor facilidad funciona como predictor del futuro intelectual del individuo.

Pedimos a nuestros estudiantes de cuarto ciclo de La Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, que diseñaran y ejecutaran una clase, estos estudiantes contaron con nuestro apoyo, así como el de otros docentes para su planificación. Al observar los diseños de sesión de aprendizaje no se encontró diferencias ostensibles en su calidad, las diferencias se notaron en la ejecución. Hubieron estudiantes que nos llevaron a pensar: *“si ya en cuarto ciclo, conduce una sesión de aprendizaje de esta manera, cuando tenga todo los conocimientos y recursos, que adquirirá en los seis ciclos restantes, será un gran profesor”*.

Como se puede apreciar, la idea de proponer tareas cuyo nivel de dificultad excede las posibilidades reales del estudiante, es sumamente interesante y en la docencia, puede tener un valor predictivo; además del papel motivador que le otorga (Gagné, 1979), (Bruner, 1956).

3. Zona de desarrollo próximo. Vygotsky (1988) ha definido a la zona de desarrollo próximo como la distancia entre la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo potencial. Veamos, en el momento en que el estudiante enfrenta con el apoyo del docente u otros estudiantes un problema que está por encima de su zona de desarrollo real, se producen interacciones sociales que permiten al aprendiz observar los recursos, estrategias, formas de razonamiento e información que posee, quién o quienes lo apoyan (procesos interpsicológicos), no obstante, no sólo los observa, sino que los va interiorizando; los va haciendo suyos y los va a emplear para enfrentar los problemas que se le presenten (procesos intrapsicológicos). La zona de desarrollo próximo, es pues, el espacio de interacciones sociales y comunicación que genera el maestro para que el estudiante, al enfrentar problemas que están por encima de su zona de desarrollo real, vaya tomando como prestados los recursos intelectuales y ejecutivos de los demás, hasta llegar a interiorizarlos y hacerlos suyos. Cuando esto ocurre el estudiante ha alcanzado una nueva zona de desarrollo real.

En síntesis, la teoría Vygotskyana propone que al estudiante debe presentársele problemas y tareas cada vez más, por encima de lo que su nivel real permite, que con ayuda o pistas, deberá tratar de resolver. Esto no sólo permitirá al docente predecir que es lo que el individuo será capaz de hacer más adelante, sino que tendrá un papel muy importante, en su desarrollo psíquico. De esta suerte, el maestro no es un mero facilitador, sino que tiene un rol fundamental en el desarrollo intelectual de sus estudiantes. La propuesta de Vygotsky tira por tierra aquella concepción muy de moda subyacente a las medidas ministeriales que son objeto de nuestro análisis. Apostaba a un niño que se desarrolla social e intelectualmente en virtud de la riqueza del contenido de las interacciones sociales (estudiante- estudiante; estudiante- docente). El docente Vygotskyano, se preocupa por elevar la calidad de la estimulación que recibe el estudiante y no de bajarle el nivel.

Conclusiones

Si bien en psicología y en educación hay dos grandes corrientes de pensamiento en pugna, la que sostiene la idea de que hay que esperar la maduración natural del niño para estimularlo en función de esta y la que sostiene que el aprendizaje antecede a la maduración, es claro que la cuestión está aún en controversia. Por consiguiente hay necesidad de seguir investigando al respecto. En este contexto la decisión de hacer un corte en la edad de ingreso a la educación primaria constituye una medida de carácter técnico- administrativa pero los profesionales de la educación debemos priorizar los criterios científicos. Sería pertinente retroceder para abrir el camino que permita dilucidar el tema a través de la investigación científica; que debería impulsar el propio Ministerio de Educación a través de las universidades. Es más si los actuales responsables del Ministerio de Educación suscriben las tesis piagetanas, podrían suscribir también la idea de Popper, según la cual debería hacerse todos los esfuerzos para refutar la hipótesis que pretenden probar (Hay que esperar que el niño madure para estimularlo). Lo cual significaría poner a prueba también la teoría Vygotskyana, en experimentos serios de envergadura nacional.

Los casos referidos en este ensayo proporcionan evidencias de que la riqueza de la estimulación que recibe el individuo parece ser más importante que la edad cronológica y dan argumentos para poner en duda la idea de que es dañino para el niño aprender tempranamente la lecto-escritura e ingresar a la educación primaria. Es cierto que hay niños que tienen 5 años y no están listos para ingresar a la educación primaria, pero también

hay niños de 6 o de 7 que no lo están. En consecuencia se hace necesario que los psicólogos y pedagogos hagan evaluaciones serias para las que deben ser preparados con especial énfasis en la ética que permitan tomar las decisiones con base científica acerca de cuáles niños deben incorporarse a la educación primaria y cuales deben permanecer en el nivel inicial.

El Perú es un país atrasado y su población aspira al desarrollo, en ese contexto hay necesidad de meditar las decisiones políticas entorno a la educación y en casos como este en que hay controversias entre las teorías científicas, probablemente sea más justo para dicha población apostar por un enfoque que promueva el desarrollo en lugar del atraso, por lo menos mientras se dilucida la cuestión de modo científico.

Referencias bibliográficas:

Lublianskaia, A. (1977) Desarrollo psíquico del Niño. México: Grijalbo.

Piaget, J. (1981) Seis estudios de la psicología. Barcelona: Edit. Seix Barral S.A.

Gagné, R. (1979) Principios básicos del aprendizaje para la Instrucción. México: Edit. Diana.

Vygostky, L. (1988) El desarrollo de Los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona: Crítica.

Gessell, A. (1977) Psicología evolutiva de 1 a 16 años: Tomo I. Buenos Aires: Edit. Paidós.

Bruner, J. (1956) A Study of thinking. Wiley y Sons. INC. New York.

Alba (agosto, 2012) Los niños y niñas aprenden mejor haciendo: el valor de los proyectos. Ponencia en el II Congreso Mundial de Neuroeducación en Lima, Perú.

Aguilar, L. A. (agosto, 2012) ¿puede el estrés causar interferencia en el aprendizaje? Mesa redonda en el II Congreso Mundial de Neuroeducación en Lima, Perú.

El tiempo y el espacio sociales: implicancias en la investigación pedagógica y educativa

Mg. Carlos Astete Barrenechea, UNE

Resumen

Este artículo expone un tema insuficientemente revisado en la literatura de las orientaciones epistemológicas en la investigación educativa y pedagógica. Se refiere al contexto de lo temporal y lo espacial, como una premisa y componente sustantivos de la investigación en ese campo. Sin dejar de lado la dimensión filosófica ni la fisicomatemática, orientamos este artículo a la comprensión de las implicancias de esas dimensiones en el quehacer indagatorio de los investigadores pedagogos y de otras disciplinas entroncadas con el campo de la educación. Tres fuentes constituyen nuestros referentes teóricos, P. Bourdieu, A. Giddens y M. Castells para el análisis del tema, sobre el que encuentro concurrencias conceptuales significativas en los planteamientos de estos científicos sociales.

Palabras clave: Tiempo, espacio social e histórico, epistemología, educación, investigación, pedagogía.

Abstract

This article aims to post a topic insufficiently reviewed in the literature of the epistemological orientations in educational and pedagogical research. It is the subject which refers to the context of time and space, as a premise and component nouns of research in that field. Without leaving aside the philosophical dimension or the physic - mathematical, this article we guide to the understanding of the implications of these dimensions in the investigative work of researchers pedagogues and other disciplines that has to do with the broad field of education. Three sources are our theoretical references, P. Bourdieu, A. Giddens and M. Castells for analysis of the issue, on which I find significant conceptual convergence in the approaches of these social scientists.

Key words: Time space social and historical, epistemology, research, pedagogy.

I. Precisiones necesarias acerca de nuestras interrogantes

Las primeras interrogantes que ocurrieron al tratar el tema fueron: ¿Cómo entendemos la noción de tiempo social?, ¿Y la del espacio social?, ¿Y qué implicancias tienen ambas en la investigación educativa? Empezar respuestas a interrogantes tan complejas supone un trabajo de largo aliento, cuya ruta crítica intentamos bosquejar en las siguientes líneas.

En ese intento, se acude a tres fuentes teóricas que tratando el tema del tiempo y del espacio sociales, ayudan a problematizarlo, discutirlo y engarzarlo en un discurso de síntesis personal. Hemos tomado prestadas nociones fundamentales expuestas por Pierre Bourdieu (*Meditaciones Pascalianas*, 2000), Anthony Giddens (*Consecuencias de la modernidad*, 1999) y Manuel Castells (*Sociedad red*, 2006)

Ambos conceptos han sido estudiados como dimensiones materiales o conceptuales desde la filosofía, de la física y la matemática. Debemos precisar que el trabajo no trata tales nociones en ninguno de esos enfoques. Es más bien un enfoque relacionado con la sociología de la educación, la teoría de los campos sociales, desarrollados y expuestos por Bourdieu en su rica producción intelectual.

La actualidad de este tema es evidente. Los avances más significativos de la epistemología social se orientan precisamente a rescatar la construcción epistemológica desde los espacios socio-históricos culturales y temporales que rescatan la mirada de los espacios sociales culturales, sociedades avasalladas, colonizadas social, cultural y científicamente, en ese terreno (De Sousa Buenaventura, 2011; Aníbal Quijano, 2008).

1.1. El tiempo-espacio social histórico

A la luz del proceso social de los últimos 30 años, las transformaciones en el mundo no se han limitado al campo puramente tecnológico de la información, se han manifestado procesos que teniendo una fuerte relación con el nivel tecnológico e instrumental, se dinamizan en un entramado de componentes históricos, económicos y sociales, que han reconfigurado el escenario internacional y nacional. Un tema crucial en este escenario es el del *tiempo social*.

El tiempo social es una dimensión que se construye en las complejas relaciones de la sociedad, del campo social. Es al mismo tiempo sustancia y producto social. Sustancia porque establece la dimensión temporal de la existencia social, de los agentes y las estructuras. Su sentido unidimensional no supone linealidad, sino el paso de los sujetos y las instituciones del pasado al futuro, su origen y caducidad por rutas plurales, caminos divergentes y sentidos diversos. Sobre este asunto, la propuesta de Stephen Hawking (2010) acerca de un nuevo determinismo sobre el tiempo: la probabilidad de la existencia de “diversos futuros y pasados en lugar de determinar con certeza un futuro y un pasado”, en su teoría que denomina M, propone como propiedad natural que espacio-tiempo tiene once dimensiones (9 desconocidas) y que a partir de esta constatación el nuevo determinismo es la incertidumbre, válida también para la vida social. Es producto en la medida en que sólo se manifiesta como resultado de la interacción relacional social, su percepción y su desarrollo tiene como actores a los individuos, a la sociedad.

En ellos el tiempo reconfigura formas, estrategias y entendimientos intelectuales y prácticos. En tanto que el espacio es la dimensión que expresa la dimensión territorial del quehacer social. Los procesos y actividades sociales sólo se desarrollan en un contexto espacial en la medida en que la materialidad territorial se manifieste como tal. Según Bourdieu el espacio social desde el entendimiento de la fórmula pascaliana, 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” (Pascal, *Penseés*, p.348).

El mundo, dice, me incluye materialmente, cosa entre cosas, cosas que comprendo, el mundo. 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, adquiero un conocimiento, un dominio práctico del espacio circundante. Pero sólo puedo comprender esta comprensión práctica si comprendo 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.

Bourdieu amplía el concepto de espacio físico pascaliano, al espacio social. Espacio donde coexisten posiciones sociales, puntos exclusivos para sus ocupantes que originan puntos de vista diferentes. “El “yo” inscrito, implicado, en el espacio en el que ocupa una posición de la que “sabemos mediante el análisis estadístico de las correlaciones empíricas”, está habitualmente asociada a ciertas tomas de posición: opiniones, representaciones, juicios, etc. acerca de ese mundo físico y social...”

El lugar que ocupamos como cuerpo en los espacios físico y social; es el *topos*. *Un lugar, un rango, topológicamente, una localización, dentro de un orden*. El cuerpo, refiere, ubicado en el espacio y el tiempo funciona como principio de individuación, definido jurídicamente como un ser abstracto intercambiable, sin cualidades; es, al mismo tiempo, como agente real, “es decir en tanto que *habitus*, con su historia, sus propiedades incorporadas, un principio de “colectivización”(...) al tener propiedad (biológica) de estar abierto al mundo y, por tanto expuesto al mundo, moldeado por las condiciones materiales y culturales de existencia en las que está colocado desde el origen, se halla sometido a un proceso de socialización cuyo fruto es la propia individuación, ya que la singularidad del “yo” se forja en las relaciones sociales y por medio de ellas”(p. 177,178).

Mientras que el espacio físico se define por la *exterioridad recíproca de las posiciones*, el espacio social “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” (p.178). Todas las distinciones del espacio social se expresan 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. El espacio social es, pues, el tiempo social cristalizado.

El espacio social bourdieano es una continuidad que se estructura en las instituciones instaladas en campos sociales interrelacionados. Son esos campos que se manifiestan en sus formas estructurales las que determinan las relaciones entre sus agentes. Campos en los que las tensiones, diferencias, disputas y contradicciones se manifiestan de modos distintos en función de las fuerzas y poderes que se mueven dentro de esos campos. Los agentes construyen sus disposiciones duraderas no conscientes a través de las pautas de juego de cada campo por la que pasa, pernotan y a veces abandonan. Son esas disposiciones que se forman como el sentido práctico de la vida de los agentes, los que constituyen los hábitos que son al mismo tiempo producto de las estructuras del campo donde habitan y en su interrelación construyen las estructuras que caracterizan dichos campos.

En esa relación de los agentes al interior de los campos sociales es que se puede entender la naturaleza, las reglas de juego, los intereses en disputa. Es en cada campo que el agente se realiza en tanto sujeto activo, en primer lugar aceptando las normas del juego de cada campo en función de las diversas formas o modos de capital que portan como resultado de sus historias de vida. Cada agente posee determinados tipos de capital con los que ingresa al campo social: el capital económico que perfila su poder material relacionado directamente con sus estilos de vida; el capital social que se enriquece en las relaciones; el capital cultural que resulta de una larga trayectoria que va del nacimiento a la muerte: capital cultural incorporado que se constituye desde la primera socialización y de lo que denomina la pedagogía espontánea familiar, en la que construyen los elementos ontológicos del hábito de los agentes (lenguaje, costumbres, creencias, esquemas corporales, gustos básicos); capital cultural objetivado aquel que se manifiesta en forma de recursos que apoyan la constitución de la cultura disponibles para el agente: biblioteca, equipos, aparatos, materiales, obras de arte, asistencia a museos o teatros, todos ellos construyendo ese capital especial que hace raíz de la distinción entre los agentes; capital institucionalizado es aquel que se adquiere en la institución escolar que conduce al grado y al título profesional.

1.2. Los contextos histórico-sociales

Desde el punto de vista de Giddens el tiempo y el espacio social son dos categorías indispensables para confrontar el análisis y la comprensión de la dinámica institucional de la sociedad moderna tardía, particularmente de la fase posindustrial dominada por el neoliberal. Pues tanto el tiempo, así como los espacios sociales, ha recorrido una trayectoria dialéctica en directa vinculación con el campo social e histórico en el que han existido y sido. Si se parte de la premisa que tanto el tiempo como el espacio contienen y están en el contexto de las relaciones y posiciones de los hombres y las agencias sociales, cambian y se transforman concordantes con el desarrollo social, el movimiento de la sociedad en su conjunto. Tiempo y espacio están articulados prosaica u doctamente a la intrincada red de relaciones e interrelaciones entre los cuerpos y las mentes que ocupan un territorio, yacen, actúan, interactúan y se comunican cotidianamente. En ese sentido, entendemos, que la comprensión y análisis de la sociedad moderna implica el conocimiento de las condiciones de ese mutuo accionar. En tal sentido el tiempo no es solo una variable física atómica, es una dimensión de lo social hecho cuerpo-mente y acción.

Para ilustrar esa postura, atendemos desde el aporte de Giddens, las nociones que relacionan tiempo-espacio sociales desde el enfoque institucional, estructural. En las sociedades premodernas (las que existieron antes del siglo XV-XVI en Occidente), la estimación del tiempo era imprecisa y variable. La percepción del tiempo estaba ligada a un referente espacial específico (o lugar): la hora relacionada a la ubicación del sol y a la perspectiva de los individuos, por ejemplo. En la vida práctica y la percepción del hombre premoderno, el tiempo y el espacio sociales existen íntimamente conectados. No se podía establecer la hora del día sin hacer referencia a otros indicadores socio-espaciales, dice Giddens: el “cuándo” estaba ligado al “dónde”.

1.3. Sociedad globalizada: disgregación del espacio/ tiempo

La sociedad moderna establece los condicionamientos culturales, científicos y tecnológicos para la separación del espacio-tiempo sociales. La expansión y pervivencia de la economía y el sistema mundo capitalista no se explica por sí mismo en el campo social global, sino en función de un conjunto de factores socio-culturales en general: la expansión del lenguaje escrito, la industria editorial, los medios de producción del conocimiento y los medios y modos de producción de la información, que se desarrollaron todos a lo largo de los siglos XVII-XX.

Giddens observa que este proceso devino en una especie de “vaciamiento social” tanto del tiempo como del espacio. ¿Qué significa este vaciamiento social? En primer lugar, este proceso es propio de las sociedades modernas o, también denominadas posmodernas y se possibilitó desde el momento en que los individuos en sus mutuas relaciones pudieron establecer una dimensión uniforme del tiempo social; es decir, que todas las acciones sociales de los más diversos matices y tipos, se organizaron bajo una medida de homogeneidad temporal, el “rigor del tiempo” adquiere una dimensión pautada y comúnmente asumida como única y útil.

Así la uniformidad de la medida del tiempo permitió emparejarse con la uniformidad en la organización social del tiempo. El reloj mecánico, ejemplifica, invento de fines del siglo XVIII, permitió este proceso. El tiempo racionalmente medido se introduce de modo inexorable en las acciones y actividades de los agentes sociales, institucionales e individuales: organiza la vida social en términos modernos. Señala además que este cambio se completó en el siglo XX con la homologación mundial de calendarios.

Otro aspecto que permitió el vaciamiento del tiempo fue la estandarización del tiempo a través de las diversas regiones, pues hasta fines del siglo XIX, cada región incluso dentro de un Estado tenía su “propio tiempo”. El “tiempo vacío” refiere, pues, a la ruptura paulatina de las antiguas relaciones del “cuándo” y del “dónde”. La ruptura del lugar, del terruño, como una referente de la hora del día, de las tareas sociales en función de esa enclaustrada relación lugar-tiempo. Es una simbiosis en la cual el tiempo aparece como vacío de lugar; que el lugar dejó de ser el referente del tiempo, aquí y ahora.

La separación del espacio-tiempo en las sociedades modernas, supuso también el “vaciado espacial” que puede entenderse en términos de separación entre “espacio” y “lugar”. En cuya relación entendemos por lugar a lo local, entendido como los asentamientos físicos geográficos de la actividad social, el terruño tradicional. Las nociones de espacio y lugar aparecen como naturalmente identificadas; por ello en las sociedades premodernas hay coincidencia entre el espacio y el lugar, porque las dimensiones espaciales de la vida social están dominadas por la “presencia”, la relación presencial, la interacción directa que genera la intersubjetividad primaria, entendida como la relación cara a cara entre los actores sociales.

Con el advenimiento de la modernidad que expande las relaciones a distancia entre los individuos, en cuyo proceso juega un papel de primerísima importancia el lenguaje oral (por tanto la expansión creciente de la lectura como proceso constructivo de la individualidad y de la intimidad de los ciudadanos), por lo mismo la disminución creciente del analfabetismo, de modo que las relaciones entre “ausentes” facilitan la separación el “espacio” del “lugar”. El lugar (lo local) parece más profundamente penetrado y configurado por influencias sociales que se originan a distancia. De forma que lo “visible de lo local” oculta distintas relaciones que determinan o modifican su naturaleza.

La disolución de los vínculos entre espacio y lugar no está tan estrechamente ligada solo a la influencia de métodos de uniformidad de medidas, sino también a factores más complejos que tienen que ver con el desarrollo de la sociedad en su conjunto. El “espacio vacío” está vinculado a dos conjuntos de factores, según el mencionado autor: A aquellos que permiten la representación del espacio sin referirse a un lugar determinado como lo planetario y global avanzando sobre lo local y lo global ingresando en lo mundial, lo que se acuña como lo glocal (por ejemplo, la formación planetaria del docente según postula Morin) y, por otro lado, a aquellos que hacen posible la sustituibilidad de diferentes unidades espaciales (el espacio virtual y la migraciones globales, entre otras).

Fueron los descubrimientos geográficos del siglo XVI, que permitieron la disponibilidad de una configuración

del espacio como independiente del lugar. Surge en un largo proceso la noción de lo global, de los mapas mundiales que tuvieron su punto de origen en la cartografía de los descubrimientos del siglo XVI-XVII; así, la noción de espacio social se abre sin límites en la concepción del hombre moderno tardío, la ciudadanía cosmopolita se cimienta en ese sentido espacial abierto, sin una referencia específica a una determinada perspectiva de los sujetos concretos.

1.4. Importancia de la relación espacio-temporal

Entendiendo que la separación espacio-tiempo no es unilineal sino diversa y dialéctica a lo largo de la historia humana y que esa separación permite “recombinarlas” en la actividad social: migraciones intensivas de diversa naturaleza confluyendo hacia destinos y horarios totalmente distintos, en el que el lugar es subsumido por la idea de espacio social, y deja de tener la significación del apego tradicional en los agentes, y es reemplazado por una relación viva de espacio tiempo diverso y entramado, creando una nueva sensibilidad de esta “fractura” espacio temporal. La separación que mencionamos tiene una importancia mayúscula para entender el dinamismo de la sociedad moderna, en razón de las siguientes situaciones:

- a) Es la condición para lo que Giddens llama “desanclaje” institucional, entendido como “el despegar las condiciones sociales de sus contextos locales de interacción y reestructurarlas en indefinidos intervalos espacio-temporales”, porque esa separación dentro de las dimensiones estandarizadas y vacías, permite romper las conexiones existentes entre la actividad social y su anclaje en las particularidades del contexto de presencia. Las instituciones desvinculadas extienden el ámbito de distanciamiento espacio-tiempo al desvincularlas de hábitos y prácticas locales. Desde esta perspectiva, el desanclaje de la institución escolar en todas las sociedades modernas está originando la internacionalización de la escuela, particularmente del nivel superior: la formación profesional se aleja de lo local y se instala en una visión global, la homogenización de los planes y programas de formación profesional regionales y globales están caminando en plazos acelerados, incluso en nuestro país, en condición de un país donde los espacios metropolitanos modernos está virando en ese sentido, abismando brechas con las regiones premodernas y no integradas.
- b) Produce la organización racionalizada, como rasgo distinto de la sociedad moderna. De modo que también las sociedades modernas pueden aunar lo local con lo global en formas que hubiera sido imposible en sociedades premodernas. La racionalización abarca todas las instancias institucionales y es condición de modernidad. Un Estado no racional, como diría Cotler (2011) un estado carente de institucionalidad lo que produce es una permanente crisis de gobernabilidad, en la que la conflictividad social es la variable estable y la crisis moral socava gravemente una condición de elemental racionalidad social. Una pieza clave de este estado social, en el campo educativo es la grave crisis institucional de la universidad, en la que racionalidad de la creación científica ha sido desplazada por el interés corporativo y la adhesión a las granjerías que produce el clientelaje.
- c) Facilita la historicidad radical; es decir, la separación espacio-tiempo al recombinarse forman *un marco histórico-mundial para la acción y la experiencia*.

1.5. La sociedad y el espacio virtual

Para Castells la relación espacio temporal es una noción relacionada con las formas de organización en las que se manifiesta el proceso social. Ni el espacio ni el tiempo pueden definirse “*sin hacer referencia a las prácticas sociales*”. Desde su perspectiva “el espacio social es el soporte material de las prácticas sociales que comparten el tiempo”. Tal soporte material conlleva siempre un *significado simbólico*. En el mundo actual las prácticas sociales se desarrollan simultáneas en el tiempo, lo que no significa contigüedad, porque las prácticas sociales dominantes hoy dan soporte material a la simultaneidad. Por lo mismo hipotetiza que los “*cambios en la sociedad red están determinados por los cambios en el espacio, antes que en el tiempo*”.

El espacio de los flujos, constituido como “forma material del soporte de los procesos y funciones dominantes de la sociedad informacional”, desde su punto de vista pueden ordenarse dentro de una clasificación como la recombinación de *tres capas* por lo menos, de soportes materiales de los que hacemos mención:

- a) La primera capa formada por un circuito de impulsos electrónicos (microelectrónica, telecomunicaciones, procesamiento informático, sistemas de radiodifusión y transporte de alta velocidad, basados en las tecnologías de la información) que forman la base material de la sociedad red, en la que ningún lugar existe por sí mismo; se definen por los flujos. Los lugares no desaparecen pero sus lógicas y su significado son absorbidos por la red.
- b) La segunda capa, la constituyen los nodos y los ejes. El espacio de los flujos no carece de lugar, pero su estructura lógica, sí. Algunos lugares son intercambiadores eje de comunicación y otros nodos de la red. Los lugares de cada uno puede cambiar en función de las condiciones específicas de diverso orden. La ubicación en el nodo conecta la localidad con el conjunto de la red.
- c) La tercera capa hace referencia a la organización espacial de las élites gestoras dominantes que ejercen funciones directrices en torno a las que el espacio se articula. Las sociedades están organizadas en forma asimétrica en torno a intereses dominantes de nuestra sociedad. La lógica espacial no es la única lógica espacial de nuestras sociedades. Sin embargo es la lógica espacial dominante porque es la lógica de los intereses/funciones dominantes de nuestra sociedad. La manifestación espacial de esta lógica es que las élites son cosmopolitas; la gente, local pero, globalizada y atomizada en el anonimato, fragmentada en los símbolos de la comunicación y la información, que procura la misma constitución de los flujos lógicos. Y precisamente en ese flujo de símbolos dominantes ubica Peter McLaren a lo que denomina “cultura depredadora” norteamericana (1997) y Gimeno Sacristán (2001) al referirse a la educación en la cultura global.

II. Implicancias de las nociones espacio tiempo sociales para la investigación pedagógica y educativa

2.1. Intentando una articulación de las teorías acerca de la relaciones espacio-tiempo expuestas

En el campo de la educación el capital cultural y sus modos de manifestación determinan la posibilidad de imponer la dominación simbólica de lo que denomina como cultura legítima, impuesta por el poder simbólico, en sus formas variadas. En el espacio social los agentes provistos de tales capitales luchan por imponer tal dominación, con la aquiescencia de los dominados. En la sociedad red la base social se asienta en “*los flujos que son la organización material de las prácticas sociales en tiempo compartido que funcionan a través de los flujos*”. Esta proposición no contradice las propuesta de los campos sociales sino que agrega una nueva forma de capital que dinamiza las redes de tensión, conflicto y oposición en la que será finalmente una clase o sector de clase social la que asumirá el poder de dominación, e impondrá su dominación simbólica, como lo señala Castells: *la organización espacial de las élites gestoras dominantes que ejercen funciones directrices en torno a las que el espacio se articula. Las sociedades están organizadas en forma asimétrica en torno a intereses dominantes de nuestra sociedad. Es la lógica espacial dominante porque es la lógica de los intereses/funciones dominantes de nuestra sociedad.*

La construcción teórica de Giddens acerca de las relaciones entre tiempo y espacio sociales, enfocada desde una visión de movimiento institucional, en las sociedades modernas tardías de Occidente, no está en la orilla opuesta de las propuestas del sociólogo francés. En esencia, su postura se asienta en la constatación de los cambios espacio-temporales como factores explicativos de los desanclajes institucionales y tal proceso es el agente social que actúa modificando radicalmente las relaciones espacio temporales de la sociedad tradicional, protomoderna.

¿De qué modo este conjunto de enunciado teóricos sociológicos se vincula con la educación y la pedagogía? ¿Y qué implicancias tienen para quienes realizan investigación en este campo social?

2.2. La investigación pedagógica desde el tiempo-espacio sociales globalizados en el campo de la educación

- a. La noción de espacio social constituye hoy una propuesta teórica de primera importancia para el estudio de la educación. Ésta se desarrolla en un campo social con un conjunto de fuerzas polarizadas como los arcos de una fuerza gravitacional en constantes tensiones, intereses y sentidos opuestos, complementarios y contradictorios. La concepción del espacio social, del campo y del agente provisto de disposiciones duraderas, estructuradas y estructurantes como es el habitus. Constituye una propuesta de gran fortaleza teórica para la investigación científica de la educación; particularmente, el campo escolar como escenario de conflictos de capitales y poderes, en el que los agentes luchan por alcanzar un capital escolar competitivo. En las universidades la lucha entre los agentes que la constituyen se manifiesta en la búsqueda de capital científico intelectual con la finalidad de lograr el prestigio que les otorgue poder simbólico labrado con las armas y los argumentos de la ciencia.

La investigación pedagógica tiene en esta proposición teórica un conjunto de nuevos retos problemáticos referidos a como los agentes desarrollan y se apropian de los distintos estados del capital cultural, asimismo, a partir de la idea de campo el estudio de las instituciones y sus agentes en las escuelas: discriminación, enculturación, dominación simbólica, resistencias culturales minoritarias, mecanismos compensatorios, etc.

- b. Por otro lado, el análisis sociológico institucional construido por Giddens, para comprender los cambios ocurridos en la sociedad moderna capitalista tardía nos pone en la estacada de comprender de qué modo las rupturas de las relaciones espacio-temporales producidas por la modernidad afectan las relaciones de tiempo y espacio escolares, del proceso lento pero inexorable del desanclaje de la Escuela, una de las instituciones más conservadoras de la sociedad moderna, que cuestiona varios de los fundamentos de la acción pedagógica, de la construcción del capital escolar y de la formación de los poderes de prestigio que emergen del capital intelectual y del poder simbólico.
- c. Finalmente, aún cuando el desarrollo de una sociedad racionalizada, organizada en base a la información, al espacio y tiempo de flujos, a la ruptura de los vínculos tradicionales entre tiempo-espacio, en el que los procesos de desanclaje de las instituciones y de los individuos, no han removido todavía los cimientos de la educación en una sociedad protomoderna como la nuestra, es bastante verosímil y previsible que la educación recibirá, sucesiva y extensivamente, el impacto de una sociedad dinamizada por los factores antes señalados. Es decir, que las instituciones que cumplen funciones educativas en nuestra sociedad están siendo cada vez más impactadas por esos procesos sociales del nuevo escenario.

Ya las familias, las escuelas, las universidades y todas las demás instituciones educativas han recibido el impacto de lo que Castells considera las tres capas del espacio de flujos, de la sociedad red. Por ello, la nueva generación de los "nativos digitales" (M. Prensky, 2011) estarán exigiendo abrir las paredes de la escuela hacia las nuevas percepciones y sensibilidades del tiempo-espacio socio históricos del mundo global, en busca del "edutainment", término que suele utilizarse para referirse a los juegos educativos: educación más entretenimiento.

Los parámetros y paradigmas de la investigación educativa, deberán ser revisados en sus puntos de vista tanto epistemológicos como metodológicos en relación con la dialéctica del espacio-tiempo en el nuevo escenario mundial y dentro de la conflictiva y diversa sociedad peruana, de la educación peruana como factor sustantivo en las posibilidades de ingresar en el circuito de la red, no en calidad de agujero negro de la miseria informacional, sino como agentes de creación y respuesta.

Referencias bibliográficas:

- Bourdieu, P. (2003) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2004) *Campos de conocimiento: Teoría social, educación y cultura*. Facultad de Humanidades. UNAM. México.
- (1980). "Los tres estados del capital cultural" en *Sociológica*, UNAM Azcapotzalco. México, n° 5, pp. 11-17
- (1991). *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- (1999) *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama S., A.
- Buenaventura de Sousa S. (2010) *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: IIDS-Programa Democracia y Transformación global.
- Castells M. (2006) *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cotler, J. (2011) Entrevista televisiva Canal 9 por Álvarez Rodrich,
- Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*. España: Alianza Editorial.
- Gimeno, J. (2001). *Educar y Convivir en la Cultura Global: Las Exigencias de la Ciudadanía* Madrid: Morata.
- Hawking, S. y L. Mlodinow (2010). *El gran diseño*. España: Crítica.
- McLaren, P. (1997) *Pedagogía Crítica y Cultura depredadora*. España: Paidós.
- Prensky, M. (2011) *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Editorial SM
- Quijano A. (2000) *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Argentina

Una aproximación crítica y valorativa del pensamiento educativo del Dr. José Virgilio Mendo Romero

Maestría Graciela Carhuamaca Lavado (IV Semestre Enseñanza Estratégica), UNCP.
Maestría Tatiana Vila Ureta (II Semestre Psicología Educativa), UNCP.

Resumen

El pensamiento educativo de José Mendo, fundamentándose en la filosofía y la filosofía de la educación, contribuye a comprender que la educación es una actividad consciente humana e histórica, que está orientada por los aspectos políticos, económicos y sociales. No es ni puede ser una actividad neutra, abstracta y aséptica; a la vez, contiene dimensiones ontológicas, axiológicas, lógicas y epistemológicas.

Palabras claves: Pensamiento educativo, filosofía, filosofía de la educación, política.

Abstract

José Mendo's educational thought, being based on philosophy and the educational philosophy, contribute to understand that education is a conscious human and historic activity, that it is orientated by the political, cost-reducing and social aspects. It is not neither she can be a neuter, abstract and aseptic activity; At the same time, he contains ontological, axiological, logical and epistemological dimensions.

Key words: Educational thought, philosophy, educational, political philosophy.

Introducción

La seria y profunda crisis que afecta a la educación peruana, demostradas por los estudios de Tovar (1996), Morillo (1998), Rivero (2006), entre otros, viene dando lugar a una serie de interpretaciones, no pocas veces de manera antojadiza y subjetiva, sobre este aspecto importante que tiene que ver con la formación de la personalidad de los estudiantes y personas, que no mantiene correspondencia con lo que acontece en la realidad. Es más, en un buen sector de educadores peruanos prevalecen ideas erróneas sobre lo que es la educación, su forma de organización e implementación en las instituciones educativas e incluso sobre la labor que cumplen como principales agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, en medio de este ambiente educativo confuso, distorsionado y erróneo, aún existen docentes investigadores de notable valía, premunidos por la visión filosófico-política, de naturaleza científica, como sucede con el Dr. José Virgilio Mendo Romero, que mediante valiosas publicaciones educativas realizadas, *Entre la utopía y la vida* (2006), obra en que explica el desarrollo de la teoría y de la acción en el terreno de la educación y de la pedagogía, haciendo uso de la filosofía, la explicación social educativa y pedagógica y el de la investigación; *Desde nuestras raíces* (2010), que contiene serias reflexiones de ilustres educadores del Perú, como Villarán, Deustua, Mariátegui, Peñaloza, Salazar, Carvallo, Encinas, útiles para fomentar la investigación educativa y otras en que sustenta un conjunto de tesis educativas, que en sí delinear su pensamiento educativo, a fin de que los educadores de diversos niveles de Educación Básica Regular, superior universitario y no universitario, tengan la capacidad de comprender realmente la naturaleza de la educación. Los principales fundamentos de este pensamiento educativo residen en lo siguiente:

1º. Comprender que la educación está orientada y sustentada por la filosofía

Como científico social que es, Mendo asevera que la filosofía, a través de la filosofía de la educación, permite ejercer la reflexión sobre los fundamentos de la teoría y la práctica educativa. Es más, siendo una reflexión sobre los fundamentos o fines últimos de la teoría-práctica educativa, constituye un saber fundamental, sin el cual no es viable explicar ni ejercer ninguna pedagogía, menos ninguna educación. Y en relación a la educación, arguye que ésta se halla conformada por los fines y valores sancionados socialmente, a partir del control del Estado, adquiriendo una esfera del poder social. A diferencia de quienes conciben la educación como un fenómeno libre de toda influencia social y económica, Mendo advierte que la filosofía de la educación tiene que referirse necesariamente al examen del tipo de sociedad, en la cual se da la formación de los hombres, especialmente los educandos. Es más, se debe examinar la educación con los ejes o dimensiones de la educación (concepción de educación, política educativa y práctica educativa).

Entiende, además, que la educación responde a la dimensión ontológica-axiológica, que alude al ser, a la realidad objetiva, de la que depende la educación; luego a la presencia de los valores, que implícita y explícitamente difunde y defiende ciertos valores; asimismo tiene la dimensión lógico-epistemológica, que se refiere a los modos de conocer y construir el conocimiento científico para superar las creencias, supersticiones y alienaciones que inundan a la educación, el proceso de enseñanza y aprendizaje, afectando a los educadores, y con mayor razón a los escolares, como sucede en estos tiempos de grandes demandas sociales y esfuerzos por alcanzar mejores niveles de vida, de trabajo, de educación, etc.

Mendo estima que la filosofía, siendo un saber sistemático, riguroso, totalizador y profundamente crítico ha de permitir que la educación es un proceso ininterrumpido de reestructuración y de reformulación de sus principios, que exige una gran capacidad de imaginación y de constante creatividad, que está sujeto a cambios, en función a los cambios de la propia sociedad y los intereses económico-sociales predominantes. En esta dimensión arguye que la educación no puede ser definida como algo acabado, definitivo y dado de una vez para siempre; no puede ser definida solamente por lo que es ahora sino también por lo que puede ser en el futuro. En la educación hay un ingrediente prospectivo, utópico, esperanzador, que la caracteriza en primera y última instancia.

Coincidiendo con Freire, Mendo advierte que lo utópico, aquí no es pensado como algo irrealizable, menos en algo imposible, sino en el sentido de que aquello alcanzable, a través de la unidad dialéctica, dinámica, entre la denuncia y el anuncio de un sueño posible de una sociedad que sea más humana, menos discriminatoria, como puede verse en una publicación suya, bajo el título de Educación posible o educación como utopía (2011).

2º. La educación es y tiene que ser considerada como un proceso social-histórico

El pensamiento educativo de Mendo, fundándose en la orientación filosófica, de naturaleza científica, también tiene el mérito de discernir que la educación no debe ser entendida como un fenómeno estable, definitivo e inmodificable, para todas las épocas y clases sociales, sino que se halla en relación a la situación en está una determinada sociedad, más aún, respondiendo a los procesos sociales que la recorren y configuran. Advierte que no puede ser comprendida sino analizando su modo de inserción histórico en el movimiento dialéctico de la sociedad. Agrega que está condicionada por los aspectos económico-sociales dominantes, respondiendo a las aspiraciones de la clase social que controla el poder económico y político.

Desde la constitución histórica de la sociedad, de la configuración del esclavismo, transitando por el feudalismo y el capitalismo, ha servido para preservar los intereses y deseos de las clases propietarias, respondiendo a sus objetivos, metas y propuestas, con un norte profundamente teleológico e intencional. Por ello no puede ser un fenómeno abstracto, aislados de los hombres concretos que la llevan a cabo. Para que entiendan los educadores, especialmente los neófitos e ingenuos, la educación es una actividad realizada por los seres humanos vivientes y a través de la cual éstos se relacionan entre sí. Es un aspecto específico de la producción de lo social, pero que

responde, cuando menos a interrogaciones de fondo, como las siguientes: *¿Qué es en verdad educación?, ¿cuáles son sus aspectos?, ¿para qué educamos hoy?, ¿hacia qué fines se orienta y en base a qué valores?, ¿qué tiene que ver la educación con la sociedad, con el destino personal de cada cual?* (Entre la utopía y la vida, 2006: 22).

Si se trata de contrastar estas indagaciones con el caso de la sociedad peruana, Mendo, siguiendo los lineamientos básicos señalados por Mariátegui, Basadre y otros investigadores, asevera que la educación peruana, desde la organización del sistema republicano durante el siglo XIX, continuando en el XX, no ha tenido la capacidad de resolver el problema social y económico de los indígenas, sirviendo, por el contrario a los sectores agroexportadores, comerciantes y grandes propietarios de tierras, animales y la fuerza de trabajo gratuito de millones de pobladores del campo. No sirvió esa educación para unir al país, es el pensamiento de Mendo, sino para profundizar la división, para impedir la formación de la unidad nacional.

Estimando sus ideales educativos, debemos reafirmar la siguiente versión: *“la educación en el Perú estuvo orientada, desde un comienzo, a profundizar la fractura entre lo indio, lo cholo, lo aborígen, lo dominado y explotado, por un lado, y, por otro, lo dominante y explotador, lo blanco, lo español, lo europeo, lo occidental y lo cristiano. Invoca, por ello, el esfuerzo por desaparecer hasta el último rastro de la cultura original, esfuerzo que permanece vigente todavía, constituye la base explicativa de los estudios de interculturalidad y del rol de la educación en la actualidad* (Desde nuestros raíces, 2009:18).

3°. El pensamiento de Mendo concibe que la educación es un proceso social-político

Mientras que el grueso sector de educadores, debido al proceso de despolitización que vive la sociedad peruana y el bajísimo nivel formativo-profesional y política que padece, cree que la educación es un fenómeno aislado de la política, la ideología y la filosofía, Mendo considera que esto es un craso error; por el contrario advierte que está inspirada y recorrida profundamente por la política, respondiendo a los intereses económicos y sociales predominantes. Coincide con Capella (2002), quien citando a Salazar Bondy (1972), reconoce que la educación es inevitablemente política, es irrenunciablemente política.

Entre La Utopía y la Vida, una de sus mejores expresiones bibliográficas en que delinea su pensamiento educativo, escribe: *“desde el punto de vista de su relación con el orden social, la educación ha sido vista, desde sus orígenes, como uno de los elementos necesarios para conformar o construir un orden social dado. Esto es lo que siempre ha caracterizado y privilegiado la educación y lo que señala su carácter profundamente político”*. Esta constatación que subyace en el pensamiento educativo de Mendo es y debe ser útil para explicar que la educación no es algo abstracto, neutro, cual si fuera un demiurgo que establece libremente el avance social, menos un ingenuo instrumento que está organizado e implementado sin intención alguna, a la que deben acceder todos los seres humanos, sin distinción alguna. Por el contrario, es un instrumento valioso y útil, ya para someter a los hombres y mujeres, ya para intentar liberarlos. En este enfoque, a decir del pedagogo Freire (1973), la educación ha sido siempre una opción, siempre ha tomado partido, siempre ha sido y es una actividad política y nunca algo neutro, aséptico e imparcial.

Por otra parte, reconoce que toda educación tiene que ver con la formación de las conciencias y, por intermedio de éstas, con la construcción de un determinado tipo de sociedad. Este es el motivo por el cual los regímenes político-sociales experimentan la ineludible necesidad de idear los mecanismos necesarios para controlar la educación y por intermedio de esto, controlar las conciencias para preservar el orden constituido. Este es el aspecto que no se alcanza a distinguir fácilmente por una serie de sutilezas y encubrimientos que efectúan los políticos y gobernantes encargados de administrar el régimen imperante.

De esta aseveración, se desprende que el objetivo de la política educacional es formar un “tipo de hombre adecuado a un tipo de sociedad”. De allí, lo que subyace en la base de toda educación es la determinación del “perfil educativo” del docente deseado, del educando, etc., lo cual lleva implícito el determinar claramente el perfil o tipo de sociedad que se quiere.

Conclusiones:

- 1ª. La filosofía de la educación facilita realizar la reflexión sobre los fundamentos de la teoría y la práctica educativa; por ello deviene en un saber fundamental, sin el cual no es posible explicar ni ejercer ninguna pedagogía y educación.
- 2ª. La educación está formada por los fines y valores sancionados por el Estado. Su estudio implica examinar el tipo de sociedad en que se imparte y afecta a los seres humanos; además tiene que ver con la concepción de educación, la política educativa y la práctica educativa.
- 3ª. La educación responde a las dimensiones ontológica-axiológica y lógica-epistemológica.

Referencias bibliográficas:

Capella Riera, Jorge (2000). Política Educativa. Aportes a la política educativa peruana. Impresos & Diseños S.A..C. Editores. Lima, Perú

Freire, Paulo (1973). Pedagogía del oprimido. Editoria Tiempos Nuevos, Brasil.

Mendo Romero, José Virgilio (2006). Entre la utopía y la vida. Fondo Editorial San Marcos, Lima, Perú.

Mendo Romero, José Virgilio (2009). Desde nuestra raíces. Editorial Fondo del Pedagógico San Marcos, Lima, Perú.

Mendo Romero, José Virgilio (2011). Educación posible ó Educación como Utopía. Instituto de Ciencias y Humanidades, Lima, Perú.

Morillo, Emilio (1991). La Luz Apagada, Editorial Popular. Lima, Perú.

Rivero Herrera, J. (2008). Educación, docencia y clase política en el Perú. Editorial Tarea, Lima, Perú.

Tovar, Teresa (1997). Desde los niños/as. Análisis de las políticas educativas 1995-1997. Foro Educativo. Lima.

SECCIÓN:

PSICOLOGÍA

El problema de la personalidad

Dr. Héctor Lamas Rojas, Academia Peruana de Psicología

Resumen

Se presentan un conjunto de ideas que apuntan a la exigencia del estudio de la personalidad como sistema superior de regulación psíquica, el estudio sistémico e integral de sus relaciones con el medio: la unidad del hombre, una visión holística y teleológica del ser humano, de las diferencias individuales que debe permitir identificar dichas diferencias a partir de la forma de comportamiento de los individuos en sus circunstancias cotidianas.

Palabras clave: unidualidad del hombre, diferencias individuales

Abstract

There are a set of ideas that point to the requirement of the study of the personality as system of regulating top psychic, the systemic and comprehensive study of its relations with the middle way: the unity of man, a holistic vision and teleological human being, of individual differences which make it possible to identify these differences from the behavior of the individuals in their daily circumstances.

Key Words: uniduality of man, individual differences

Introducción

Cuando se presta atención a la literatura occidental, se constata que la idea de hombre, en principio siempre universal en su extensión, es, por el contrario, estrictamente particularista en su comprensión. La idea de la unidad del hombre se afianzó y afirmó en y por el humanismo. El humanismo funda al hombre aislándolo de la naturaleza y autonomizándolo en el derecho; el hombre es autosuficiente y adquiere su legitimidad y su fundamento en la (su) Razón: el homo sapiens quizás surgió de la naturaleza, pero, por su sapiencia, escapa a esta naturaleza. El hombre es el ser supremo, superior, y, por eso debe ser respetado y honrado.

Es evidente que el concepto de hombre es un concepto cultural, que tiene necesidad de un lenguaje para ser formulado, y que está sometido a grandes variaciones según las culturas, según incluso las teorías biológicas. Pero no es menos evidente que las culturas donde se forma el concepto de hombre son algo propio de la organización social de un ser biológico, siempre el mismo en sus caracteres fundamentales de bípedo con gran cerebro, y que podemos llamar hombre.

Lo que nos introduce en un problema de método: el concepto de hombre, incluso allí donde es definido científicamente, conserva un carácter sociocultural irreductible. Pero ahí mismo donde es sociocultural, remite a un carácter biológico irreductible. Es necesario, pues, ligar las dos entradas del concepto de hombre según un circuito en el cual uno de los dos términos remite siempre al otro, circuito que permite al observador científico considerarse a sí mismo como sujeto enraizado en una cultura hic et nunc.

Decir que el hombre es un ser biocultural, no es simplemente yuxtaponer estos dos términos, es mostrar que se coproducen uno al otro y que desembocan en esta doble proposición: todo acto humano es biocultural (comer, beber, dormir, defecar, aparearse, cantar, danzar, pensar o meditar); todo acto humano es a la vez totalmente biológico y totalmente cultural.

Aproximaciones a la personalidad

Una de las más antiguas teorías de la personalidad de las que se tienen noticias es la teoría de rasgos. El médico

griego Hipócrates sugirió que las personas podrían caer en una de las cuatro categorías siguientes: melancólicas (en términos actuales depresivos); coléricos (susceptibles e irritables), sanguíneos (alegres y optimistas) y flemáticos (calmados, pero con cierta tendencia a la apatía). Se suponía que estas cuatro categorías correspondían a los cuatro elementos: tierra, fuego, aire y agua. Los griegos pensaban que los cuatro fluidos que observaron en el cuerpo se expresaban como tipos de personalidad, y la personalidad específica era provocada por el exceso de alguno de los ellos.

Las teorías nomotéticas se basan en la creencia de que todas las características son adecuadas para todos los individuos por igual. Desde este punto de vista, todas las personas ocupan alguna posición respecto de todos los rasgos. Así pues, la personalidad de un individuo es la suma total de la puntuación correspondiente a cada rasgo. Raymond Cattell (1957) se dedicó a identificar un número razonable de características que fueran útiles para describir a todos los individuos y pronosticar su comportamiento. Para poder “delinear” empíricamente la personalidad, utilizó la técnica de análisis factorial. Este procedimiento le permitió analizar información sobre un gran número de variables al mismo tiempo interrelacionadas

Los modelos ideográficos de la personalidad se basan en el supuesto de que los rasgos son concretos, es decir, basados en situaciones específicas y únicas para cada individuo. Uno de los primeros psicólogos de la personalidad que intentó estudiarla desde la perspectiva ideográfica fue Gordon Allport. Según él se debe estudiar la combinación de rasgos, tal como se presentan en un individuo específico. Los rasgos dirigen la forma de comportarse y nos motivan a hacerlo de cierta manera, no obstante algunos son más coercitivos que otros. Allport distingue tres niveles según el grado en que gobiernen la personalidad:

- Rasgos cardinales. Son los más poderosos y penetrantes, dominan la vida de las personas. En realidad pocas los poseen, y cuando éste es el caso, es probable que piensen sobre sí mismas en función de esas características.
- Rasgos centrales. Representan las tendencias altamente características de lo individual y son fáciles de inferir. Allport afirma que el número de rasgos centrales por medio de los cuales se puede conocer en forma adecuada a una personalidad son muy pocos, considera, después de algunos estudios, que con poco más de cinco rasgos basta para describir las atribuciones centrales de una persona.
- Rasgos secundarios. Son los menos frecuentes y los menos importantes para comprender la dinámica de la personalidad de una persona. Incluyen actitudes específicas y preferencias, por ejemplo, el tipo de música o alimentos que a uno le gustan. Los rasgos secundarios son más limitados en su ocurrencia, menos cruciales en la descripción de la personalidad.

Muchas de las personas que buscan los rasgos fundamentales de la personalidad han sugerido que la respuesta se encuentra en la naturaleza fisiológica y biológica del cuerpo humano y el cerebro. El enfoque constitucional, por ejemplo, sostiene que la estructura o tipo de cuerpo determina la personalidad y el comportamiento. Algunos estereotipos expresan esta opinión. Por ejemplo, todos los gordos son felices; los delgados y frágiles son académicos y ascéticos. W.H. Sheldon pensaba que gran parte de esto es cierto, aunque los psicólogos dan poca importancia a estas generalizaciones cotidianas.

La teoría más inquietante acerca del desarrollo de la personalidad fue la del psicoanálisis, propuesta por Sigmund Freud. A finales del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX. Freud plantea que la personalidad está dividida en tres partes, el ello, el yo, y el superyo. Según Freud, el modelo de la personalidad supone que los individuos se desarrollan en etapas diferenciadas y observables. La progresión exitosa de una a otra es un determinante crítico para la salud mental del adulto. Pensaba que las personas que no resuelven los retos y los problemas del desarrollo de cualesquiera de las etapas, se fijan en esa etapa. Al final fracasan en la resolución adecuada de los problemas planteados por etapas posteriores, y como adultos tienen problemas de neurosis que reflejan la etapa en la cual se presentó la fijación. También es posible que una persona vuelva a una etapa previa de desarrollo al experimentar conflictos más tarde. Estos individuos sufren regresiones o retroceden a la etapa durante la cual se presentó la fijación. Por ejemplo, un niño que experimenta un conflicto no resuelto, podría volver a la etapa oral, más tarde podría tener comportamientos infantiles como chuparse el dedo, y ya de adulto refugiarse en el tabaquismo, que es otro tipo de actividad oral.

Adler tiene una visión holística del ser humano. El adleriano Dinkmeyer (1989) resume los puntos de vistas centrales de la psicología individual:

1º- Toda conducta tiene un propósito:

Situación (S)--->Creencia/ Meta (O)----->Conducta (R)

2º- La conducta está regida por un patrón supraordenado de organización de la experiencia constituido en la infancia: el estilo de vida.

3º- La conducta es el resultado de nuestras percepciones subjetivas

4º- La psicología adleriana es una psicología cognitiva: relevancia de los significados, propósitos, creencias y metas personales. Las personas no reaccionan directamente al medio, sino que ante determinadas situaciones actúan según sus construcciones de significados personales (construcción del significado). Esas construcciones están guiadas por las metas personales construidas en la primera infancia (hasta los 5 años).

5º- La persona es un organismo unificado cuya experiencia y conducta está organizada y guiada por metas o fines (principio teleológico). Se propone el "holismo" como expresión de que toda conducta está interrelacionada entre sí coherentemente con las metas personales. Las contradicciones aparentes en la conducta no son, sino diferentes medios de perseguir las mismas metas.

Mientras Freud, con su concepción orientada a la biología acepta tácitamente un positivismo mecanicista y reduccionista e intenta dar explicaciones empiristas-causales, buscando acontecimientos y causas objetivas en el pasado de la persona, Adler se aleja de esta idea manifestando que la persona está guiada por

- a) una fuerza creativa inherente (los constructivistas Maturana y Varela (1980) la llaman auto-poiesis, siguiendo un concepto de Aristóteles)
- b) ficciones (en adhesión a Vaihinger (1911/1965), a quien se remiten también los constructivistas): Las ficciones, aunque no tienen una correspondencia con la realidad, tienen una utilidad pragmática y se consideran imprescindibles para la vida humana.
- c) una causa final ficticia (finalidad): Adler rechaza el principio de causalidad como explicación de fenómenos psíquicos. Para él, la pregunta más importante para entender la mente del ser humano no es "de dónde", sino "a dónde", no "por qué" sino "para qué".
- d) el sentimiento de comunidad (o falta de ello): El sentimiento de comunidad es una posibilidad innata que se ha de desarrollar a lo largo de la infancia. Tener sentimiento social significa sentirse parte de la comunidad humana, sentirse incluido, tener el deseo de contribuir al bien común. El grado de sentimiento social determina la adaptación del individuo a la comunidad y su salud mental (o su normalidad). Pero también es una escala para medir si una determinada acción o determinado pensamiento es racional (vernünftig). (en el sentido planteado por Titze: 1983. p.3) Con referencia a Kant y la definición que da este de la razón, Adler manifiesta: "Por razón entendemos, con Kant, un proceso que tiene valor universal. Racional es, entonces, lo que se entiende por common sense." (citado en Ansbacher y Ansbacher, 1975, p.154.)

Entender a una persona significa, entender su organización cognitiva, su "estilo de vida" (Lebensstil), Oberst, U y Quesada, A. M. (2006). Este estilo de vida se forma en los primeros años de la infancia a través de sus experiencias y decisiones y elecciones creativas a estas experiencias; contiene sus cogniciones y ficciones que le ayudan a organizar, entender, predecir y controlar su experiencia a través de "apercepciones tendenciosas", el modo particular de cada persona de percibir el mundo y a sí mismo. Adler no niega la influencia de herencia y entorno en la persona, pero advierte que es de mayor importancia la respuesta personal de cada individuo a estos factores, que pueden restringir las posibles respuestas, pero no determinar su forma de pensar y sentir.

Carl Rogers (en Darley, Glucksberg y Kinchla; 1987) consideró que el individuo está compuesto por procesos complejos cognoscitivos, emocionales, biológicos y otros. Subrayó el papel del yo y el conocimiento consciente en la vida del individuo. Trató constantemente de ayudar a las personas a resolver sus problemas. La condición de ajuste saludable y maduro se da, cuando una persona puede representarse exactamente en su campo fenoménico. Los desajustes surgen cuando hay un hueco entre la experiencia real de una persona y su conocimiento de que éste existe, en otras palabras, cuando niega o distorsiona partes de esa experiencia (Rogers, en Cueli,

2001). Desde esta perspectiva, la autoimagen es particularmente importante para el desarrollo de la personalidad y ésta se desarrolla a partir de la interacción con otros.

H.J. Eysenck ha elaborado una teoría de la personalidad vinculada estrechamente a los procesos de aprendizaje y a las teorías de Pavlov. Ha aislado tres dimensiones de la personalidad: introversión- extraversión, neurotismo y psicotismo. Eysenck considera además, que cada una de ellas, posee una base física, biológica determinada. Entonces, una personalidad dada constituye la combinación única que asumen los valores de esas dimensiones y que estos valores, dependen a su vez, del nivel de funcionamiento de las estructuras o procesos físicos que subyacen a esas dimensiones.

Cultura y personalidad

La interrelación entre cultura y personalidad plantea que en la mayoría de las situaciones se reflejan las influencias del contexto social y este puede ser reflejado a través de los sistemas de personalidad. Así la comprensión de la estructura social deberá pasar por la comprensión de los factores de personalidad. Vygotski, aporta con un conjunto de ideas, realmente esclarecedoras:

- *Para el ser humano el tiempo es algo más que una propiedad de la materia y una dimensión física. El tiempo humano es historia, la historia de su surgimiento y desarrollo como ser social, en interacción con los demás, es su naturaleza histórica, diferente de su naturaleza biológica.*
- *En el hombre las relaciones con la naturaleza están mediadas por los instrumentos de trabajos. Estos cristalizan, contienen el conocimiento precedente de toda la humanidad. Son portadores de la cultura y en tal sentido son mediadores, lo cual forma parte de la naturaleza cultural del ser humano.*
- *La apropiación como el paso de un plano social externo a un plano individual interno de los productos histórico-culturales de la humanidad, es al mismo tiempo un proceso de construcción de las funciones psíquicas superiores, de su transformación y desarrollo.*
- *El contenido psíquico ontogenético aparece primero en un plano intersíquico, como relación intersubjetiva y luego en un plano intrapsíquico, constituyendo esta la ley genética fundamental del desarrollo psíquico.*
- *En el niño existe una zona de desarrollo potencial entre lo que él sabe hacer sólo y lo que puede hacer con ayuda de los demás. La enseñanza es desarrolladora cuando se organiza desde este espacio.*
- *Para cada sujeto, en cada etapa de su desarrollo hay una especial combinación de las condiciones internas y las condiciones externas que determinan el curso de su desarrollo psíquico, a lo que Vigotsky denominó situación social del desarrollo (la situación social del desarrollo, específica para cada edad, determina y regula estrictamente todo el modo de vida del niño o su existencia social". (Vigotsky, L.S. 2001: 31)*

La dialéctica cultura-personalidad es muy compleja a partir de las influencias de la sociedad desarrolladas en unos contextos sociales muy complejos y con una fuerte heterogeneidad de las influencias culturales. Las décadas de los sesenta y setenta, conocen el nivel de crecida de la psicología transcultural experimental, la "revolución cognitiva" y otras posibilidades. Una de éstas es, retroceder a las primeras décadas de la psicología y emprender un camino no transitado, aquel a lo largo del cual la cultura se coloca en el mismo nivel que la biología y la sociedad moldeando las naturalezas humanas individuales. Es la psicología cultural, una importante manifestación de finales del siglo XX.

El proceso dual de moldear y ser moldeado a través de la cultura supone que los seres humanos habitan mundos "intencionales" dentro de los cuales las dicotomías tradicionales de sujeto y objeto, persona y ambiente, etc. no se pueden separar analíticamente y ordenar temporalmente en variables independientes y dependientes. La visión de Bruner, también subraya la premisa de que la experiencia y la acción humanas se moldean por nuestros estados intencionales. La psicología cultural sitúa el surgimiento y el funcionamiento de los procesos psicológicos dentro de los encuentros cotidianos mediados social y simbólicamente de las personas en los acontecimientos vividos de su existencia diaria.

Según Cole (1999), las características principales de la psicología cultural son las siguientes:

- Subraya la acción mediada en un contexto.
- Insiste en la importancia del "método genético" entendido ampliamente para incluir los niveles histórico,

- ontogenético y microgenético de análisis.
- Trata de fundamentar su análisis en acontecimientos de la vida diaria.
- Supone que la mente surge en la actividad mediada conjunta de las personas. La mente es, pues, en un sentido importante, “co- construida” y distribuida.
- Supone que los individuos son agentes activos en su propio desarrollo, pero no actúan en entornos enteramente de su propia elección.
- Rechaza la ciencia explicativa causa – efecto y estímulo – respuesta a favor de una ciencia que haga hincapié en la naturaleza emergente de la mente en actividad y que reconozca un papel central para la interpretación en su marco explicativo.
- Recurre a las metodologías de las humanidades, lo mismo que de las ciencias sociales y biológicas.

Los psicólogos culturales algunas veces reconocen las limitantes biológicas sobre la persona pero no han hablado hasta ahora de lo que implican estas limitantes sobre el contenido y los procesos del yo, sobre las atribuciones disposicionales y situacionales, o sobre la consistencia conductual. Por supuesto, una cuestión relacionada con la investigación empírica es, si las influencias socioculturales en algunas culturas son más fuertes hasta el punto de que cualquier variabilidad individual que pueda resultar de los rasgos heredados es suprimida completamente, pero esta posibilidad parece algo improbable.

Comenzando con la variable ‘persona’, el marco conceptual incorpora rasgos universales que son culturales, evolucionados y heredables, los cuales existen “con prioridad” a cualquier influencia cultural sobre el individuo, pero que su manifestación en diferentes contextos pueden ser influenciados por la cultura.

En conclusión, la integración de las perspectivas dominantes de la psicología de los rasgos y de la psicología cultural en el estudio de la cultura y la personalidad son posibles, y que tal integración incluiría modelos integrados y cuestiones de investigación tales como los que hemos propuesto. Un objetivo de este artículo ha sido el facilitar una síntesis de la teoría y la investigación desde ambas perspectivas, con la expectativa de que tal síntesis conducirá a una descripción más completa y exacta de la relación entre la cultura y la personalidad.

Reconocer la individualidad

Las diferentes teorías de la personalidad han postulado la existencia de modos singulares y distintivos en los individuos, sin embargo, han desarrollado clasificaciones para ubicarlos en alguna categoría, impidiendo estudiar, justamente, las diferencias individuales. Como lo señala Ribes (1990) el papel que juega la personalidad dentro de la teoría psicológica, tiene justificación sólo si las diferencias entre individuos forman un criterio suficiente para reconocer la individualidad de una persona, con respecto de otra.

Un segundo aspecto tiene que ver con que las teorías de la personalidad han enfocado su atención en morfologías de respuesta, esto es, se han confundido ‘modos’ o ‘maneras’ de comportarse con la forma que adoptan las acciones concretas de los individuos, e incluso con reacciones emocionales. Un tercer factor es el relativo a la poca atención concedida al ambiente en que se despliega la personalidad. Como se señaló, las teorías de la personalidad postulan atributos o rasgos, que por lo general se refieren a morfologías de comportamiento que, al parecer, se presentan al margen de las condiciones situacionales del ambiente.

Por último, hay que señalar que la Psicología de la personalidad atribuye propiedades causales de la conducta a los rasgos o categorías estructurales de la personalidad. Como el propio Ribes (1990) lo señala hay tres dimensiones involucradas en este error conceptual.

- Confundir la ocurrencia de un evento predicho a partir de eventos ocurridos previamente, con una relación causal, esto es, no se puede considerar a la historia del comportamiento como causa de una conducta específica.
- Confundir la categoría que describe una consistencia en la conducta con un evento causal de los eventos que permiten identificar dichas consistencias. Nuevamente, la consistencia en el modo de comportarse antes ciertas circunstancias no puede postularse como causa del comportamiento y
- Otorgar a los factores ocurridos en el pasado el carácter de estructura histórica y atribuir a dicha historia propiedades causales. (Ribes, 1990).

Con base en el análisis de las distintas teorías de la personalidad, así como en una teoría interconductual, Ribes (1990) propone una manera distinta para abordar el problema de la personalidad, partiendo de que una teoría de las diferencias individuales debe permitir identificar dichas diferencias a partir de la forma de comportamiento de los individuos en sus circunstancias cotidianas

El concepto de estilo interactivo se refiere al modo consistente e idiosincrásico en que un individuo se comporta frente a circunstancias sociales típicas. Por ello y dado que el término alude a interacciones, contempla dos niveles. El primero se refiere a la *situación interactiva*, esto es, a las contingencias ambientales con las que un individuo se relaciona y el segundo, a la interacción como modo consistente y único de cada individuo al relacionarse con tal situación. Para abordar el primer nivel Ribes propuso una taxonomía con 12 distintos arreglos contingenciales o situaciones interactivas genéricas: toma de decisiones, tolerancia a la ambigüedad, tolerancia a la frustración, logro o persistencia, flexibilidad al cambio, tendencia a la transgresión, curiosidad, tendencia al riesgo, dependencia de señales, responsividad a nuevas contingencias y señales, impulsividad, y reducción de conflicto. Dichos arreglos se conformaron considerando las opciones de interacción del individuo con las consecuencias, las señales y condiciones disposicionales diversas (Ribes, 1990).

El segundo nivel corresponde al modo *idiosincrásico de interactuar* de cada individuo con esos distintos arreglos contingenciales. Este modo, por ser único, es lo que no puede tipificarse o clasificarse de antemano. Para poder convertirse en un problema teóricamente significativo, las diferencias entre individuos deben poseer dos características según lo planteado.

- “Que las dimensiones interactivas del individuo que operan como parámetros para establecer el criterio de diferencia constituyan modos consistentes de comportamiento en el tiempo y frente a diversas estructuras contingenciales.
- Que dichas dimensiones interactivas posean una organización funcional peculiar en cada individuo”. (Ribes, 1990, p.82).

El enfoque personológico

El enfoque personológico parte de un replanteamiento de la relación de lo interno y lo externo. Con este enfoque queda en un primer plano el estudio de la personalidad y su relación activa con el medio Enfatizando en su papel como mediatizadora y a la vez transformadora de las influencias externas. El enfoque personológico parte de un replanteamiento de la relación de lo interno y lo externo. Con este enfoque queda en un primer plano el estudio de la personalidad dinámica y reguladora de las relaciones con el medio. Enfatizando en su papel como mediatizadora y a la vez transformadora de las influencias externas.

En la realización de este enfoque mantienen actualidad problemas metodológicos tales como el relacionado con la unidad de lo cognitivo y lo afectivo; la relación entre lo consciente y lo inconsciente, entre otros. Existe consenso entre los estudiosos de la personalidad en cuanto a su carácter holístico; sin embargo, asumirlo consecuentemente presupone la determinación de sus relaciones con el medio en su expresión holística también, o sea revelar el contenido psicológico de estas relaciones y su dinámica funcional.

Estas consideraciones sugieren, como una exigencia metodológica, el estudio de las regularidades de la expresión de la subjetividad en el comportamiento, así como la dialéctica de “lo que soy” (lo que el sujeto llega a hacer de sí mismo) y “lo que me sucede” (circunstancias e interrelaciones en que se ve envuelto). Es aquí donde el estilo de vida puede jugar una función heurística relevante.

Un enfoque personológico sobre el estilo de vida tiene importancia esencial para la Psicología en el momento actual. Contribuiría a la integración, sistematización y generalización del enorme cúmulo de datos empíricos existentes sobre unidades parciales del comportamiento utilizadas en diversas esferas de la psicología. Esto permitiría también una representación más integral sobre las relaciones individuo-sociedad.

El estilo de vida individual tiene importancia metodológica para la investigación de la personalidad, por cuanto una condición esencial para el estudio de la personalidad como un sistema, es el establecimiento de las relacio-

nes --sistémicas también-- con sistemas más amplios. Un estudio de la recursividad del sistema personalidad, no puede obviar al estilo de vida.

Mayo (1999,2003) asume que el sujeto individual existe en dos dimensiones: interna y externa. Las mismas se relacionan dialécticamente como dos partes de un todo. La personalidad constituye un componente de la subjetividad interna, mientras que el estilo de vida es la subjetividad objetivada, o sea la expresión comportamental externa de la personalidad del sujeto. Todo comportamiento es una función del sujeto, sin que necesariamente en él participe y se exprese la personalidad.

Conclusiones

1. El hombre es un ser biocultural, lo que no es simplemente yuxtaponer estos dos términos, es mostrar que se coproducen uno al otro y que desembocan en esta doble proposición
2. Cada fenómeno psíquico, si nos tiene que dar la comprensión de una persona, puede ser percibido y entendido sólo como preparación a un objetivo.
3. El análisis de la relación sujeto-personalidad-estilo de vida constituye una alternativa pertinente en la caracterización psicológica del estilo de vida. Siendo el sujeto el individuo concreto, al hablar de él no sólo se hace referencia a su mundo interno, sino también al sistema de relaciones en que se objetiviza su subjetividad.

Referencias bibliográficas:

- Adler, A. (1948): El sentido de la vida. Barcelona. La Miral Editor, 4ta edición.
- Ansbacher, H.L. i Ansbacher, R.R. (1975). *Alfred Adlers Individualpsychologie: Eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften*. München: Ernst Reinhardt.
- Cattell, R. (1957). Estructura y medidas de la personalidad y la motivación. Nueva York: World Book Co.
- Cueli, J., Redil, L.,Martí, C.,Lartigue, T., Michaca, P. (2001). Teorías de la Personalidad. México:Trillas.
- Dinkmeyer,D y Dinkmeyer, D(1989) : Psicoterapia y consejo adleriano. En : Lin, S.J y Garske, J.P : Psicoterapeas contemporáneas.Descleé de Brouwers
- Freud, S. (1950). Obras completas. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Florez-Alarcon, L., Mercedes Botero, M. y Moreno Jimenez,B. (2005) *Psicología de la salud. Temas actuales de investigación en Latinoamérica*. (pp59-76) Bogotá: ALAPSA.
- Mayo, I. (2003) La categoría estilo de vida y su importancia para la psicología de la salud. En <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpyuyApyAFwwPQfzCR.php>. Leído el 18.9.05
- Morin,E (1997) La unidualidad del hombre- *Gazeta de Antropología* N° 13, Texto 13-01 CNRS, París
- Ribes, E. (1990). *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento*. México: Trillas.
- Rivière, Ángel. (1984). La psicología de Vygotski. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vaihinger, H. (1911/1965). *The philosophy of "as if"*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Vigotski, L.S (2001) I Problema de la Edad. En Psicología del desarrollo. Selección de lecturas, La Habana, Editorial "Félix Varela".



Presentación del segundo número de la Revista Horizonte de la Ciencia de la Unidad de Posgrado, Huancayo 2012.

Ventajas anatomofuncionales del ejercicio cotidiano

*Mg. Jorge Luis Tapia Camargo, UNCP
Lic. Amily Vanessa Tapia Camposano
Médico Cirujano. Edgar Alberto Santana Romero*

Resumen

En este artículo se presenta algunas reflexiones en torno a las actividades físicas y su incidencia anatomofuncional en el ser humano. Asimismo se pone en consideración prever las enfermedades de tipo degenerativo como la espondiloartrosis, degeneración de cartílagos articulares. Se ha denominado como hipokinéticas a un gran número de enfermedades que tienen una relación directa o indirecta con la falta de ejercicio regular, el cual debe poseer características educativas: ser racional, metódica y progresiva.

Palabras clave: actividades físicas; incidencia anatomofuncional; prevención de enfermedades.

Abstract

This article presents some reflections on physical activities and their impact on human anatomic. It also puts into consideration foresee degenerative diseases such as spondylosis, degeneration of articular cartilage. Hypokinetic has been called to a number of diseases that have a direct or indirect relationship with the lack of regular exercise, which must have educational characteristics: a rational, methodical and progressive.

Keywords: physical activity; anatomic incidence, prevention of disease.

Introducción

Este artículo pretende darnos una visión general sobre el estado de la investigación científica en el tema de las ventajas del ejercicio físico y su repercusión anatómica y fisiológica en ser humano. Tiene en cuenta la literatura orientada a la biología humana. Es natural que los temas individuales de cada uno de los espacios de conocimiento se toquen sólo de manera básica. Quien desee ampliar sus conocimientos sobre un determinado tema dispone para ello de las referencias bibliográficas. El lector se puede beneficiar de muchas maneras de este artículo teórico como, por ejemplo:

Conocer varios puntos de vista para redondear una impresión general del tema de las actividades físicas y de los cambios favorables que produce en el organismo.

¿Cómo se debería comportar las personas respecto a la actividad física? ¿Qué deberían hacer por su cuerpo y su salud? ¿Cuáles de las formas de ejercicio físico y de la cultura del cuerpo que ejercitan los deportistas calificados, pueden realizar o deben de evitar una persona común? Si se orienta así el tema de este artículo, entonces se refiere a un tema muy antiguo que ha incitado al ser humano a reflexionar sobre su concepción de la vida.

Ya desde mucho tiempo atrás, se señalaba que en el organismo humano y en general en todos los seres vivos, cuando un órgano no se utiliza, tiende a perder su función y a debilitar su estructura, inclusive de no ser utilizado por generaciones, tiende a desaparecer. Esta observación, ya hasta la saciedad demostrada, es perfectamente aplicable a la actividad motriz en los seres humanos.

El hombre fue creado como la criatura más maravillosa de la tierra y fue dotada de gran inteligencia lo cual le permite enseñorear sobre todo de los demás animales, no obstante esta misma cualidad le ha inducido a autopropiarse un notable daño, al desarrollar una tecnología que cada día busca más liberar a las personas de toda actividad o esfuerzo físico en su vida cotidiana. El aparato motriz del humano fue diseñado con el propósito de

permitirle una amplia gama de movimiento, y los músculos capacitados para efectuar tareas físicas de notable magnitud, sin embargo, el hombre moderno, en su alarde tecnológico ha generado una asombrosa cantidad de elementos que lo relevan aun de sus más elementales movimientos como: levantarse para encender un receptor de televisión, abrir la puerta del garaje, lavar los platos, prepararse alimentos, etc.

No es extraño entonces. Que la humanidad empiece ahora a experimentar un increíble aumento de enfermedades de tipo degenerativo como consecuencia de la falta de un mantenimiento racional y una solicitud periódica de sus sistemas funcionales y orgánicos; sumado esto, a la exposición nociva del organismo a un abundante número de injurias ambientales como: el cigarrillo, la contaminación, la sobrealimentación, el stress, la gaseosa, las drogas, etc.

Se ha denominado como hipokinéticas a un gran número de enfermedades que tienen una relación directa o indirecta con la falta de ejercicio regular y no residen ellas solamente en el sistema locomotor, sino también en otros sistemas más vitales como el cardiocirculatorio y el respiratorio, los cuales, distinto a lo que suele pensarse, requieren con alguna frecuencia de una estimulación funcional que les permita conservar sus cualidades en óptima condición.

Trataremos en estas notas de enunciar los cambios favorables que produciría la actividad física en el organismo siempre y cuando se repita ésta con la frecuencia mínima necesaria y cumpla con otras condiciones adecuadas como intensidad, duración, tipo de ejercicio, progresión, etc. Además trataremos de señalar las eventuales ventajas que estos cambios producidos por el ejercicio regular podrían significar en la salud presente y futura del individuo desde el punto de vista preventivo así como también en el tratamiento y la rehabilitación de diversas enfermedades.

Conocer los aspectos fisiológicos y médicos del ejercicio regular, es entonces una materia que además de interesar a médicos, debe atraer la atención de profesores de educación física y psicomotricidad, técnicos, entrenadores y todo tipo de persona que trabaje con ejercitación física. En cierta forma al aplicar sobre seres humanos un instrumento mediante el cual se puede mejorar y aumentar las reservas funcionales del organismo, promover su óptimo desarrollo y fortalecer su estructura orgánica; se está siendo partícipe de una acción de salud, es decir, los profesionales que laboran en educación física, deporte y recreación activa en alguna medida son trabajadores de la salud.

Incidencia del ejercicio físico a nivel cardiocirculatorio

A nivel cardiocirculatorio el ejercicio físico regular induce un efecto regulador sobre el corazón. El trabajo cardíaco se hace más eficiente mejorándose la fuerza de contracción muscular y aumentando de esta manera el volumen sanguíneo por cada latido, lo cual durante el reposo, representa una economía funcional importante que se traduce en una disminución de la frecuencia de latidos por cada minuto. Si el corazón late más fuerte y su impulsión de sangre es más eficaz, entonces, durante el reposo le basta con un número menor de contracciones ventriculares para satisfacer las necesidades sanguíneas de todo el organismo.

Simultáneamente los vasos sanguíneos periféricos aumentan su calibre, disminuyendo la resistencia al flujo de la sangre a través de ellos y de esta forma permiten que el corazón trabaje a una presión menor. Es un hecho, que la presión arterial disminuye como efecto a largo plazo del ejercicio. Esta disminución se hace especialmente a expensas de la presión sistólica, aunque también la diastólica baja discretamente, aquí radica una de las promisorias indicaciones del ejercicio como terapia, pues se ha observado que es posible corregir hipertensiones de tipo leve y moderado en base a un plan de ejercicio y reducción de peso al tiempo que se restringe la sal de la dieta.

La actividad física continuada, potencia las reservas cardiovasculares, aumentando la capacidad del corazón para poner en circulación una cantidad mayor de sangre en acuerdo a las exigencias del organismo ante situaciones especiales, es decir, el gasto cardíaco está ahora en capacidad de incrementarse hasta en unos 6 – 8 veces lo cual significa una reserva funcional notablemente mayor que la de una persona no ejercitada y habla

de capacidad adquirida por el sistema para transportar mayores cantidades de oxígeno a los órganos en funcionamiento. Esto señala una mayor aptitud para el trabajo físico lo cual representa una ventaja en el rendimiento deportivo y en la carga física laboral, al tiempo que hace más livianas las tareas de la vida cotidiana. Es posible de esta forma conservar a los 60 años la capacidad para transportar oxígeno de una persona promedio de 20 años de edad.

Los vasos sanguíneos que alimentan la musculatura estriada esquelética y probablemente también los vasos que nutren el corazón experimentan un aumento en números y calibre, lo cual se constituye en una adecuación funcional y estructural que previene o antagoniza la enfermedad isquémica periférica miocárdica. Estos hallazgos sumados a los innumerables efectos benéficos que se atribuyen al ejercicio sobre los factores de riesgo para sufrir enfermedad arterioesclerótica, son actualmente la bandera de los programas de condicionamiento físico y rehabilitación cardíaca en casi todo el mundo. Se aduce ahora que el ejercicio programado previene el infarto cardíaco, los accidentes cerebro vasculares y en general los problemas circulatorios secundarios a la enfermedad arterioesclerótica, en la medida en que ayuda a controlar factores de riesgo como el hábito de fumar, la hipertensión, el aumento de las grasas en la sangre, la obesidad, la tensión emocional, etc. Además, se ha reportado que el ejercicio aumenta unas sustancias conocidas como lipoproteínas de alta densidad, los cuales, a pesar de contener una fracción de colesterol, parece que protegen al corazón contra el infarto.

En reposo el sistema cardiocirculatorio capacitado por el ejercicio, funciona con menos esfuerzo debido en parte también, a una disminución del tono simpático cardioacelerador, lo cual significa una economía energética importante y evita así, que el corazón se desgaste inoficiosamente, tal vez esto sea garantía de una mayor duración del órgano y quizá de la vida misma, cosa que está aún por demostrar.

En la sangre ocurren por causa del ejercicio regular algunas adaptaciones que sin duda mejoran el nivel de salud del ser humano. La hemoglobina total aumenta, al igual que el número de glóbulos rojos y el volumen sanguíneo total, produciéndose así una mayor capacidad para transportar oxígeno hacia los tejidos del organismo. De esta forma se asegura una mayor nutrición de cada una de las células y se contrarresta la posibilidad de lesiones orgánicas por isquemia. He aquí dos argumentos importantes para aseverar que el ejercicio es un factor de prevención en las enfermedades cardiocirculatorias tan incidentes hoy en día, pues en última instancia ellas son debidas a un pobre suministro de los elementos necesarios (oxígeno y nutrientes) a tejidos tan vitales como el cardíaco, el nerviosos, el muscular, etc.

Los glóbulos blancos aumentan especialmente por causa de los linfocitos, esto redundando en un aumento de las defensas tanto humorales como celulares cuya importancia no precisa ponderación. Tal vez el nivel de buena salud y baja incidencia de problemas infecciosos en los deportistas y en las personas activas, sea debido en parte al fortalecimiento de todas las defensas orgánicas.

La anemia se vería favorecida por ejercicio regular, en cuanto sean aumentadas las células de la sangre, naturalmente que deberá contarse con una alimentación balanceada que permita el aporte de vitaminas y minerales (especialmente hierro) necesario en el proceso de síntesis de hemoglobina.

Incidencia del ejercicio físico a nivel del sistema respiratorio

En el sistema respiratorio se registran cambios como consecuencia de la exposición del organismo a una actividad física sistematizada, siendo muy aparente la forma profunda y lenta como se hace la ventilación corriente. Más cantidad de aire es llevada a los alvéolos en cada respiración, lo cual favorece un intercambio gaseoso más efectivo y lógicamente una incorporación mayor de oxígeno en la sangre. Simultáneamente al ser más efectiva cada ventilación, bastará con unos cuantos movimientos respiratorios para satisfacer las demandas de oxigenación de los tejidos. La respiración es así, más económica para el consumo general energético del organismo. Otra vez el sistema transportador del oxígeno se ve favorecido por los ajustes al entrenamiento físico como una garantía adicional en la protección del organismo ante la fatídica lista de enfermedades isquémicas degenerativas.

Las reservas respiratorias del organismo son por lo general bastante amplias, pero suelen ser exigidas en su casi

totalidad ante enfermedades agudas o crónicas de bronquios y pulmones. Los procesos infecciosos y degenerativos demandan una ventilación forzosa en las personas afectadas y muchas veces hay que recurrir al reposo total para evitar que una demanda aumentada de oxígeno por los tejidos, establezca una dificultad respiratoria franca con eventual déficit en la saturación del oxígeno. El ejercicio regular previene en buena forma no sólo la aparición de algunas de estas enfermedades sino que ante la presencia dada de una de ellas se dispondrá de unas reservas respiratorias aumentadas que le puedan significar al paciente una convalecencia confortable y tal vez una recuperación acelerada.

Los deportistas y las personas activas gozan de una respiración amplia, suficiente, tienen altos índices de capacidad vital, volumen ventilatorio máximo, volumen corriente, volumen espiratorio forzado, etc., todo éstos conformando un mejoramiento funcional del sistema y su fortalecimiento para afrontar las exigencia respiratorias aumentada que puedan presentarse tanto en lo normal como en lo patológico.

Incidencia del ejercicio físico a nivel articular y muscular

A nivel articular se presentan algunas adaptaciones morfológicas que ciertamente representan un acondicionamiento del aparato locomotor para una funcionalidad mayor. Las cápsulas cartilaginosa que recubren las superficies articulares de los huesos se amplían y engruesan para permitir no sólo una movilización más acentuada y libre sino también para asegurar una protección de las epífisis ósea al desgaste o a la erosión producida por demandas tensionales muy fuertes; en tales condiciones las palancas articulares pueden realizar sin riesgo de lesión, movimientos fuertes y de gran diversidad con la consiguiente ventaja que esto significa para la vida cotidiana y la actividad laboral.

El ejercicio físico regular mejora la consistencia y distensibilidad de las estructuras periarticulares, tendones, ligamentos, cápsulas articulares, músculos, piel, etc., todas estas estructuras se fortalecen facilitando así una locomoción más efectiva y sobre todo adquiriendo cierto grado de inmunidad contra las lesiones tan comunes que sufren las personas sedentarias aun ante pequeñas injurias de su vida diaria. Los esguinces de tobillo en diversas presentaciones, los desgarros musculares, las luxaciones y las fracturas de huesos largos son lesiones de una asombrosa frecuencia y aparecen la mayoría de las veces como consecuencia de la exposición de estructuras articulares y periarticulares no entrenadas, ante una demanda física superior a su capacidad. Así como el entrenamiento fortalece estos tejidos, en forma inversa, el sedentarismo los debilita y los hace más vulnerables y susceptibles de lesionarse. Las lesiones del sistema musculoesquelético, aunque por lo general no revisten gravedad sistémica mayor sí producen incapacidades frecuentes y a menudo prolongadas que convendría mucho evitar. Asimismo otras enfermedades incapacitantes como diferentes tipos de degeneraciones articulares y procesos inflamatorios, al parecer podrían prevenir con un buen mantenimiento de la función articular a través de una actividad física sana y bien orientada.

El sistema muscular es particularmente uno de los sectores anatómicos más favorables por el entrenamiento físico. El metabolismo energético en la fibra muscular se capacita prácticamente a todos los niveles subcelulares, aumentan los depósitos de nutrientes: proliferan las organelas mitocondriales en las cuales cursa todo el proceso aeróbico; aparecen niveles elevados de las enzimas responsables de la biodegradación oxidativa; se activa la síntesis de proteínas especialmente de aquellas que tienen que ver con el fenómeno de contracción misma (actina, miosina, troponina, tropomiosina...)

En suma la célula del músculo experimenta una capacitación funcional integral, al tiempo que su estructura y morfología crece. El proceso de capacitación puede ocurrir selectivamente en las fibras musculares de contracción lenta (rojas) o en las de contracción rápida (blancas); pero sea que se verifique en unas o en otras siempre estará orientado a favorecer la eficiencia mecánica de la contracción muscular aunque con sustento metabólico diferente.

Disponer de una musculatura más fuerte y capacitada es a todas luces una ventaja para el organismo, las tareas de la vida ordinaria resultan más livianas y la vida podrá vivirse más intensamente, en la medida, en que puedan realizarse actividades laborales, o recreativas que demandan en un nivel mayor, estas cualidades adquiridas.

La rehabilitación de muchas enfermedades neuromusculares, la recuperación del tono y la fuerza muscular después de inmobilizaciones prolongadas, la consecución de una apropiada forma física; la corrección de algunas anomalías posturales adquiridas, etc., son varias de las posibilidades sanitarias y reales a través del ejercicio regular y programado. La respuesta de la musculatura al entrenamiento físico es aparente en períodos relativamente cortos y ello significa una alentadora situación para las personas ansiosas por recuperar sus cualidades motrices afectadas temporalmente por algún fenómeno reversible o compensable.

Incidencia del ejercicio físico a nivel del sistema nervioso

El sistema nervioso particularmente en sus funciones motoras acredita ciertos ajustes que garantizan la realización de movimientos más precisos, rápidos y automatizados. El cerebro, el cerebelo, los núcleos basales y todas las conexiones nerviosas que constituyen el engranaje estructural para la actividad motriz se interrelacionarán con mayor eficiencia entre sí y otorga a la persona entrenada un respetable beneficio a su motricidad integral. La reactividad neuromuscular se incrementa y con ella la posibilidad de afrontar con éxito ciertas exigencias súbitas de la vida urbana como por ejemplo, la capacidad de escapar rápidamente ante la amenaza inesperada de un elemento nocivo a la salud o a la integridad física de la persona, (un carro, un perro rabioso un asaltante, un objeto que cae, etc.).

El sistema nervioso autónomo exhibe un cambio muy característico con el entrenamiento físico, el tono simpático se atenúa al tiempo que el tono parasimpático se acentúa, lo cual representa en los órganos viscerales un apaciguamiento de su función. En el sistema cardiocirculatorio en particular el menor influjo de la acción adrenérgica simpática produce una disminución de trabajo del corazón, un descenso en la presión arterial y lógicamente una menor demanda de oxígeno evitándose tal vez de esta forma un desgaste excesivo de los tejidos.

Una disminución de los niveles circulantes de adrenalina probablemente sea también la causa del definido efecto tranquilizador que ha sido conferido al ejercicio, especialmente de tipo aeróbico. Las personas de tensión emocional presentan descargas adrenales que aceleran sus funciones vegetativas y desgastan sus reservas energéticas. El ejercicio ha demostrado ser una arma efectiva para el manejo de los problemas de ansiedad, según algunos investigadores, con efectos tranquilizantes aún mejor que algunos sedantes suaves y que otros métodos de relajación. Se aduce que algunos estados de neurosis se benefician mucho de la práctica regular de algún tipo de actividad física.

Evidencias más recientes señalan que el ejercicio libera sustancias en el organismo llamadas endorfinas, las cuales actuarían como un narcótico fisiológico produciendo sensación de bienestar, euforia y al mismo tiempo eliminando eventuales estímulos dolorosos. Esto explicaría en parte las bien conocidas actitudes de las personas que se ejercitan regularmente, quienes refieren sentirse muy bien, con gran entusiasmo para el trabajo, tranquilo y optimista por el futuro, etc. No podría decirse hasta que punto este estado de plenitud psicológica sea debida a las endorfinas mismas o la consecuencia lógica de un estado fisiológico donde todos los sistemas están en su mejor condición de funcionamiento.

Incidencia del ejercicio físico a nivel glandular

A nivel glandular el ejercicio físico regular ha producido cambios muy interesantes. Las secreciones del páncreas al parecer sufren una variación que significa una promesa para el mejoramiento, al menos parcial, de la clásica enfermedad metabólica, la diabetes mellitus. Un aumento de la insulina plasmática concomitante con una disminución del glucagón son dos cambios fisiológicos del entrenamiento que contribuyen a disminuir los niveles de glucosa circulante. El ejercicio en si mismo como fenómeno que requiere la utilización de sustratos energéticos y por lo tanto consume glucosa, ayuda a controlar rutinariamente el azúcar de la sangre y disminuye de esta forma los requerimientos de insulina; asociado a una dieta apropiada, puede inclusive ser suficiente para el control necesario en estado leves de la enfermedad.

El ejercicio regular disminuye los niveles de colesterol, triglicéridos, y lipoproteínas de baja densidad, al tiempo que aumenta la lipoproteína de alta densidad. Todos estos cambios contribuyen a proteger al corazón contra el fatídico infarto, también evitan la progresión rápida del degeneramiento en las arterias de todo el organismo. La actividad física contrarresta en forma probablemente indirecta a otros factores que de alguna manera están involucrados en la aparición prematura de la arterioesclerosis coronaria, protegiendo al organismo de este grave padecimiento que en conjunto con las enfermedades del aparato cardiocirculatorio representa la primera causa de muerte en el mundo contemporáneo.

Un efecto crónico muy destacado del ejercicio, especialmente aquel orientado a mejorar la resistencia, es la disminución de la grasa corporal. El ejercicio de larga duración quema grandes cantidades de energía y su efecto acumulativo representa un consumo de calorías guardadas en el organismo en forma de grasa. Quiere decir esto que efectivamente el ejercicio continuo elimina el exceso de peso. En forma lenta pero segura, al tiempo que los sistemas orgánicos se capacitan en estructura y función. Actualmente el mejor control de la obesidad se hace a través de una apropiada dieta, y un programa de ejercicio regular.

El ejercicio favorece y conduce adecuadamente el desarrollo psico-motriz del niño, asegura su normal crecimiento, fortalece sus estructuras cuando se halla en la adolescencia, admite el goce de una edad adulta sin la gran cantidad de enfermedades o trastornos, productos de la inactividad prolongada, capacita al anciano para realizar tareas de gente joven y garantiza en el ser humano aun en sus años postreros, el mantenimiento de una forma física que le permita vivir una larga vida en toda su plenitud.

Conclusiones:

- Realizar ejercicios físicos continuamente mejora y aumenta las reservas funcionales del organismo, promoviendo su óptimo desarrollo y fortaleciendo su estructura orgánica.
- La actividad física continuada, potencia las reservas cardiovasculares, aumentando la capacidad del corazón para poner en circulación una cantidad mayor de sangre en acuerdo a las exigencias del organismo ante situaciones especiales.
- El ejercicio físico regular mejora la consistencia y distensibilidad de las estructuras periarticulares, tendones, ligamentos, cápsulas articulares, músculos, piel, etc., todas estas estructuras se fortalecen facilitando así una locomoción más efectiva y sobre todo adquiriendo cierto grado de inmunidad contra las lesiones tan comunes que sufren las personas sedentarias aun ante pequeñas injurias de su vida diaria.
- El ejercicio regular disminuye los niveles de colesterol, triglicéridos, y lipoproteínas de baja densidad, al tiempo que aumenta la lipoproteína de alta densidad.

Referencias bibliográficas:

- Anderson. (2008) El libro guía de la salud. Salvat Barcelona.
- Guyton, Arthur C. (1992) Tratado de fisiología médica. Interamericana Mc Graw – Hill.
- Friedmund, Rittel (1984) Fisiología del esfuerzo físico. DEFDR - Perú.
- Calderón Montero, Julio. (2008) Neurofisiología aplicada al deporte. Kinesis. Colombia.
- Calderón Montero, Francisco. (2010) Fisiología aplicada al deporte. Kinesis. Colombia.
- López Chicharro, José. (2008) Fisiología del ejercicio. Panamericana. España.

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN

Poder discriminativo y nivel de exigencia de los exámenes de selección

Mg. Aníbal Cárdenas Ayala, UNCP

Resumen

En el presente trabajo se determinó, los estadígrafos edumétricos, poder discriminativo y nivel de dificultad, de los exámenes de admisión que se administraron la UNCP en el 2008. Tuvo como objetivos específicos, medir el grado en que los ítems de los exámenes de admisión a la UNCP son capaces de establecer diferencias entre postulantes con niveles altos o bajos en habilidades, capacidades, aptitudes o conocimientos; clasificar por nivel de dificultad cada uno de los ítems de los exámenes de admisión a la UNCP; así como, determinar el poder predictivo, el que se estará realizando en el año 2013, fecha en la que los ingresantes en el 2008 egresarán. La investigación es tecnológico-aplicada con un diseño descriptivo comparativo. Se llevó a cabo en la Universidad Nacional del Centro del Perú, a lo largo del año 2008. Llegando a la conclusión de que las pruebas de admisión que se administran en la UNCP tienen poder discriminativo aceptable y alto nivel de dificultad.

Palabras clave: Psicometría, Estadística aplicada a la investigación educativa

Abstract

In the present research work was determined, edumetric statistical, discriminative power and difficulty level, of entrance examinations to UNCP. It had like specific objectives, measuring the degree of items of entrance examinations to UNCP are able to establish differences between postulants with high or low levels in abilities, capacities, qualifications or knowledge; and, classifying by level of difficulty every one of items of entrance examinations to UNCP. Verifying the hypothesis: the analysis and interpretation of statistical, discriminative power and difficulty level, will improve the performance of the entrance examinations to UNCP. Investigation is technological-applied with a descriptive comparative design. It made at the National University of the Center of Peru -UNCP-, in 2008. The conclusion was that entrance examinations to UNCP have acceptable discriminative power and have high level of difficulty.

Key words: Psychometric, Statistic applied to the educational investigation

Introducción

Entre los cinco últimos años de la década pasada, se realizaron investigaciones centradas en la validez, confiabilidad, dificultad y sensibilidad de los diferentes tipos de instrumentos de recolección de datos. Por otro lado, el dictado de la asignatura de Estadística en la Unidad de Post Grado de la Facultad de Pedagogía y Humanidades, implicó, entre otros temas, la enseñanza de los estadígrafos edumétricos, poder discriminativo y el nivel de dificultad de los instrumentos de recolección de datos; y como éstos, deberían de ser más reales que imaginarios, se planteó que el análisis estadístico e interpretación de los mencionados estadígrafos, fuera realizado en los exámenes de selección o de admisión a las universidades, específicamente en los exámenes de admisión a la UNCP.

Método

Población y muestra de la investigación

Población

La población de la investigación estuvo conformada por los exámenes de admisión tomados en la UNCP durante los Años Académicos 2007 y 2008, para los postulantes al pregrado.

Muestra

Para la elección de la muestra se utilizó un diseño muestral no aleatorio dirigido de tal manera que la muestra estuvo conformada por los tres exámenes de admisión, para los postulantes al pregrado, tomados en la UNCP durante el Año Académico 2008: 2008-I, marzo; 2008-II, agosto; y, Primera selección, diciembre.

Método

Dentro del campo de la investigación educativa y de acuerdo a las características de la hipótesis y los objetivos, se enmarcó dentro del tipo de investigación tecnológico-aplicada.

El método empleado fue el descriptivo.

El diseño que se empleó en esta investigación fue el descriptivo, que fue útil para someter a análisis la técnica descrita. Dentro de los diseños descriptivos se encuentra el diseño descriptivo comparativo que consiste en recolectar información relevante en varias muestras con respecto a un mismo fenómeno o aspecto de interés y luego caracterizar este fenómeno sobre la base de la comparación de datos recogidos, pudiendo hacerse esta comparación en los datos generales o en una categoría de ellos. En el caso concreto de la presente investigación, se recolectaron los exámenes de admisión tomados en la UNCP con sus resultados de calificación, luego con estos, se calcularon los estadígrafos de poder discriminativo, e índice de dificultad los que fueron analizados e interpretados (Sánchez, 1996, p.78).

El diseño puede diagramarse de la siguiente manera:

M ₁	O ₁
M ₂	O ₂
M ₃	O ₃

Donde:

- M₁, M₂, M₃ : Exámenes de admisión administrados en la UNCP.
O₁, O₂, O₃ : Estadígrafos edumétricos, poder discriminativo e índice de dificultad.

Variables de la investigación

Exámenes de admisión a la UNCP.

Análisis e interpretación de los estadígrafos edumétricos, poder discriminativo e índice de dificultad.

Técnicas e instrumentos de recopilación de datos

Los instrumentos fueron los exámenes de admisión, para postulantes al pregrado, tomados en la UNCP durante el Año Académico 2008.

Procedimientos

Se analizaron los exámenes de admisión a la UNCP, calculándoles sus estadígrafos edumétricos, poder discriminativo e índice de dificultad. Por último, los datos cuantitativos fueron analizados e interpretados.

Técnicas y procedimientos de procesamiento y análisis de datos

Siendo la investigación cuantitativa, se aplicaron procedimientos estadísticos, calculando los estadígrafos de poder discriminativo e índice de dificultad; mediante las fórmulas respectivas y los paquetes informáticos estadísticos (SPSS y MINITAB).

Resultados

Análisis estadístico de los exámenes de selección

La población objetivo estuvo conformada por los exámenes de admisión tomados en la UNCP durante los Años Académicos 2007 Y 2008.

La población accesible y muestra fueron los exámenes de admisión tomados en la UNCP durante el Año Académico 2008 en sus tres procesos de selección de postulantes:

Examen de admisión 2008-I, marzo; con cinco tipos de prueba.

Examen de admisión 2008-II, agosto; con dos tipos de prueba.

Examen de primera selección, diciembre; con dos tipos de prueba.

Clasificación de las pruebas de admisión aplicadas en la UNCP por áreas y grupos

En el examen de admisión 2008-I se aplicaron cinco tipos de pruebas, las que respondieron a cinco áreas y las áreas agruparon a las diferentes facultades por afinidad de conocimientos a ser evaluados en las respectivas pruebas:

ÁREA	FACULTADES
I	Medicina Humana Enfermería Pedagogía: Biología y Química
II	Agronomía Ciencias Forestales y del Ambiente Zootecnia
III	Arquitectura Ingeniería Eléctrica y Electrónica Ingeniería Mecánica Ingeniería Metalúrgica y de Materiales Ingeniería de Minas Ingeniería Química Ingeniería en Industrias Alimentarias Ingeniería Civil Pedagogía: Matemática y Física
IV	Administración de Empresas Contabilidad Economía
V	Antropología. Sociología. Trabajo Social. Ciencias de la Comunicación. Pedagogía: Educación Física. Español y Literatura. CC. SS. E Historia. Educación Primaria. Educación Inicial.

En el examen de admisión 2008-II y para el examen de primera selección se aplicaron dos tipos de pruebas, las que respondieron a dos grupos y cinco áreas; los grupos y las áreas agruparon a las diferentes facultades por afinidad de conocimientos a ser evaluados en las respectivas pruebas:

GRUPO	ÁREA	FACULTADES
I	I	Medicina Humana Enfermería Pedagogía: Biología y Química
	III	Arquitectura Ingeniería Eléctrica y Electrónica Ingeniería Mecánica Ingeniería Metalúrgica y de Materiales Ingeniería de Minas Ingeniería Química Ingeniería en Industrias Alimentarias Ingeniería Civil Pedagogía: Matemática y Física
II	II	Agronomía Ciencias Forestales y del Ambiente Zootecnia
	IV	Administración de Empresas Contabilidad Economía
	V	Antropología Sociología Trabajo Social Ciencias de la Comunicación Pedagogía: Educación Física Español y Literatura CC. SS. E Historia Educación Primaria Educación Inicial

Análisis del nivel de exigencia de las pruebas de admisión aplicadas en la UNCP

El análisis del nivel de exigencia de las pruebas de admisión se hizo en términos de la dificultad, la que se relaciona con la proporción de postulantes que respondieron adecuadamente a un ítem o a toda la prueba:

$$D = \text{N}^\circ \text{ de postulantes que aprobaron} / \text{N}^\circ \text{ de postulantes evaluados}$$

Se midió para cada uno de los 80 ítems que conformaron cada una de las pruebas y para el calificación total, obtenidos por los postulantes, para el cálculo fueron de gran ayuda el paquete estadístico SPSS.15 y el MINITAB 6,0. La magnitud del nivel de exigencia se expresa en proporciones que fluctúan entre 0,00 y 1,00. Los resultados para cada examen y por tipo de prueba y área respectiva se presentan en el siguiente cuadro:

Examen de admisión 2008-I

Tipo de prueba por área	Nivel de exigencia (dificultad)
ÁREA I	0,26
ÁREA II	0,38
ÁREA III	0,41
ÁREA IV	0,36
ÁREA V	0,44

Los cinco tipos de prueba del examen tuvieron un nivel de exigencia DIFÍCIL, para fines psicométricos, esto se obtuvo comparando con el Cuadro de Clasificación de Nivel de Dificultad (Cortada, 1999, p.182).

Examen de admisión 2008-II

Tipo de prueba por grupo	Nivel de exigencia (dificultad)
GRUPO I	0,31
GRUPO II	0,41

Los dos tipos de prueba del examen tuvieron un nivel de exigencia DIFÍCIL para fines psicométricos, esto se obtuvo comparando con el Cuadro de Clasificación de Nivel de Dificultad (Cortada, 1999, p.182).

Examen de admisión de primera selección 2009

Tipo de prueba por grupo	Nivel de exigencia (dificultad)
GRUPO I	0,29
GRUPO II	0,37

Los dos tipos de prueba del examen tuvieron un nivel de exigencia DIFÍCIL para fines psicométricos, esto se obtuvo comparando con el Cuadro de Clasificación de Nivel de Dificultad (Cortada, 1999, p. 182).

Análisis del poder discriminativo de las pruebas de admisión aplicadas en la UNCP

El poder discriminativo de las pruebas de admisión representa el grado de diferenciación, separación, distanciamiento o dispersión de los resultados observados mediante las respuestas que el postulante manifieste ante cada pregunta planteada. Desde la perspectiva psicométrica, se espera que, mayoritariamente, las respuestas acertadas, correctas o buenas provengan de aquellos postulantes que también muestran un rendimiento o desempeño general adecuado en el total de la prueba, y que las respuestas erradas u omitidas provengan del grupo de postulantes que presente un rendimiento general también deficiente en la prueba. Es decir, se espera que cada ítem sea capaz de permitir una diferenciación lo más nítida posible entre los postulantes de alto y bajo rendimiento, lo que, cuantitativa e idealmente, equivaldría a 100% o, en proporciones, a 1,00. La magnitud de esta capacidad diferenciadora de los ítems se expresa por índices de discriminación, cuyo cálculo se realizó mediante el método correlacional, coeficiente de correlación punto serial ($r_{p,bis}$)

$$r_{p,bis} = (p_i - X_t) / s_t \cdot (p/q)^{1/2}$$

Donde:

- p_i : promedio de las puntuaciones totales del postulante que respondió bien el ítem analizado.
- X_t : promedio de las puntuaciones totales de todos los postulantes considerados en el análisis.
- s_t : desvío de las puntuaciones totales de todos los postulantes considerados en el análisis.
- p y q : proporciones de los postulantes que, respondieron bien, mal u omitieron el ítem analizado.

Se calculó para cada uno de los 80 ítems que conformaron cada una de las pruebas y para el calificativo total, obtenidos por los postulantes, para el cálculo fueron de gran ayuda el paquete estadístico SPSS.15 y el MINITAB 6,0. La magnitud del poder de discriminación se expresa en proporciones que fluctúan entre 0,00 y 1,00. Los resultados para cada examen y por tipo de prueba y área respectiva se presentan en el siguiente cuadro:

Examen de admisión 2008-I

Tipo de prueba por área	Poder de discriminación
ÁREA I	0,31
ÁREA II	0,20
ÁREA III	0,29
ÁREA IV	0,39
ÁREA V	0,39

Los promedios del poder de discriminación de los 80 ítems, para los cinco tipos de prueba del examen tuvie-

ron un poder de discriminación entre intermedio y aceptable, lo que se obtuvo comparando con el Cuadro de Clasificación de la Discriminación (Cortada, 1999, p.192) pero, para fines psicométricos, es necesario que el poder discriminativo sea de 0,30 como mínimo. Entonces sólo serían aceptadas como pruebas con poder de discriminación a las pruebas de las áreas I, IV y V.

Examen de admisión 2008-II

Tipo de prueba por grupo	Poder de discriminación
GRUPO I	0,28
GRUPO II	0,32

Los promedios del poder de discriminación de los 80 ítems, para los dos tipos de prueba del examen tuvieron un poder de discriminación entre intermedio y aceptable, lo que se obtuvo comparando con el Cuadro de Clasificación de la Discriminación (Cortada, 1999, p. 192) pero, para fines psicométricos, es necesario que el poder discriminativo sea de 0,30 como mínimo. Entonces sólo serían aceptadas como pruebas con poder de discriminación a las pruebas del grupo II.

Examen de admisión de primera selección 2009

Tipo de prueba por grupo	Poder de discriminación
GRUPO I	0,21
GRUPO II	0,34

Los promedios del poder de discriminación de los 80 ítems, para los dos tipos de prueba del examen tuvieron un poder de discriminación entre intermedio y aceptable, lo que se obtuvo comparando con el Cuadro de Clasificación de la Discriminación (Cortada, 1999, p. 192) pero, para fines psicométricos, es necesario que el poder discriminativo sea de 0,30 como mínimo. Entonces sólo serían aceptadas como pruebas con poder de discriminación a las pruebas del grupo II.

Prueba de hipótesis “t Student” para el poder discriminativo de las pruebas de admisión aplicadas en la UNCP, la prueba de hipótesis se realizó a un grupo muestral tomado aleatoriamente para cada examen de admisión: En el examen de admisión 2008-I, se tomó aleatoriamente a la prueba del Área II, cuyo número total de postulantes fueron 368, se tomó al 5% de ellos como conformantes de la muestra (18 postulantes), el 27% eran aprobados y 27% desaprobados. Intencionalmente se tomaron los resultados de los postulantes a la Facultad de Ciencias Forestales y del Ambiente por ser la de mayor cantidad de postulantes.

En el examen de admisión 2008-II, se tomó aleatoriamente al Grupo I cuyo número total de postulantes fueron 2043, se tomó al 1% de ellos como conformantes de la muestra (20 postulantes), el 27% eran aprobados y 27% desaprobados. Intencionalmente se tomaron los resultados de los postulantes a la Facultad de Medicina Humana por ser la más representativa y apetecida por los postulantes.

En el examen de admisión de Primera Selección, se tomó aleatoriamente al Grupo II cuyo número total de postulantes fueron 1851, se tomó al 1% de ellos como conformantes de la muestra (18 postulantes), el 27% eran aprobados y 27% desaprobados. Intencionalmente se tomaron los resultados de los postulantes a la Facultad de Contabilidad por ser la de mayor cantidad de postulantes.

Para realizar las pruebas de hipótesis, con los datos provenientes de los resultados de los tres exámenes de admisión, se procedió a enunciar en términos estadísticos formales, los resultados se obtuvieron mediante la aplicación del paquete SPSS (VER ANEXO), de la siguiente manera:

Hipótesis nula (H₀): No existe diferencia significativa entre los resultados obtenidos por el 27% de los postulantes aprobados y el 27% de los postulantes desaprobados, por lo tanto las pruebas de admisión a las que fueron sometidos no tienen poder discriminativo.

Hipótesis alterna (H_1): Existe diferencia significativa entre los resultados obtenidos por el 27% de los postulantes aprobados y el 27% de los postulantes desaprobados, por lo tanto las pruebas de admisión a las que fueron sometidos tienen poder discriminativo.

Prueba estadística: Se elige la prueba t de Student para muestras relacionadas.

Nivel de confianza: 95%.

Distribución de la muestra: la distribución de la muestra es la distribución t de Student con grados de libertad (gl) = 4.

Región crítica: $t_{\text{tabulada}} = \pm 2,776$. Puesto que H_1 es bilateral, la región crítica abarca todos los valores de $t \geq +2,776$ o $t \leq -2,776$.



Resultados de la prueba t de Student

Examen de admisión	t de Student calculada
2008-I	52,561
2008-II	166,854
PRIMERA SELECCIÓN	40,474

Decisión: Puesto que las t calculadas están ubicadas dentro de la región crítica, es decir, las $t_{\text{calculadas}} > t_{\text{tabuladas}}$, para los tres exámenes de admisión, se acepta la H_1

INTERPRETACIÓN:

Existe diferencia significativa entre los resultados obtenidos por el 27% de los postulantes aprobados y el 27% de los postulantes desaprobados, por lo tanto las pruebas de admisión a las que fueron sometidos tienen poder discriminativo.

Discusión

La investigación aplicada y descriptiva comparativa que realizó el análisis e interpretación de los estadígrafos de poder discriminativo y dificultad de los exámenes de admisión a la UNCP; se corrobora por los resultados obtenidos.

Todos los tipos de prueba de los exámenes de admisión administrados durante el año 2008 —tomado como espacio temporal— tuvieron un nivel de exigencia alto, tal como lo manifiesta Cortada (1999, p.182) para fines psicométricos en el Cuadro de Clasificación de Nivel de Exigencia; este nivel, medido en términos de índice de dificultad se considera difícil, ya que todos los índices de dificultad obtenidos estuvieron comprendidos

entre 0,26 y 0,44 (Nunnally y Berstein, 1995) es decir, inferiores a 0,5 que vendría a ser el índice de dificultad intermedio, adecuado.

Respecto al poder de discriminación de todos los tipos de prueba de los exámenes de admisión aplicados, en el espacio temporal ya mencionado; presentaron un nivel discriminativo entre intermedio y aceptable, lo que se dedujo comparando con el Cuadro de Clasificación de la Discriminación (Cortada, 1999, p. 192) pero, para fines psicométricos, es necesario que el poder discriminativo sea de 0,30 como mínimo (Nunnally y Berstein, 1995) Entonces sólo serían aceptadas como pruebas con poder de discriminación 5 de las 9 pruebas aplicadas; pero, realizada la prueba de hipótesis t de student y tomando los resultados de ésta como criterio válido (Visauta y Martori, 2003) se acepta que todas los tipos de prueba de los exámenes de admisión, discriminan contundentemente, por su grado de conocimientos a los postulantes, ya que aprueban e ingresan sólo los postulantes con alto grado de conocimientos y los que aún no lo poseen se siguen preparando o en su defecto toman otras opciones académicas.

Conclusiones

- 1.- En el examen de admisión 2008-I, los cinco tipos de prueba tuvieron un nivel de exigencia DIFÍCIL; en el examen de admisión 2008-II, los dos tipos de prueba tuvieron un nivel de exigencia DIFÍCIL; en el examen de admisión de Primera Selección 2009, los dos tipos de prueba tuvieron un nivel de exigencia DIFÍCIL.
- 2.- En el examen de admisión 2008-I, sólo los ítems de las pruebas de las áreas I, IV y V serían aceptados como ítems con poder de discriminación; en el examen de admisión 2008-II, sólo los ítems de las pruebas del grupo II serían aceptados como ítems con poder de discriminación; en el examen de admisión de Primera Selección 2009, sólo los ítems de las pruebas del grupo II serían aceptados como ítems con poder de discriminación.
- 3.- Mediante la prueba de hipótesis “t de student” se determinó que en los tres exámenes de admisión administrados durante el año 2008, existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos por el 27% de los postulantes aprobados y el 27% de los postulantes desaprobados, por lo tanto las pruebas de admisión a las que fueron sometidos tienen poder discriminativo.

Referencias bibliográficas:

Aiken, L. (1995). Test psicológicos y evaluación. México D.F., México: Editorial Prentice Hall Hispanoamericana.

Ary; Jacobs y Razavieh. (1992). Introducción a la investigación pedagógica. México D.F., México: Editorial McGraw-Hill.

Cárdenas Ayala, A. (2007). Pertinencia de los Instrumentos de recolección de datos con los métodos estadísticos de confiabilidad. (I.I. FPH-UNCP, trabajo de investigación inédito). Huancayo, Perú.

----- (2008). Análisis estadístico de los instrumentos de recolección de datos a través de los estadígrafos de deformación y apuntamiento. (I.I.FPH-UNCP, trabajo de investigación inédito). Huancayo, Perú.

----- (2010). Relación entre la validez, el poder discriminativo y nivel de dificultad de las pruebas pedagógicas. Horizonte de la ciencia, 01, 109-119. Huancayo, Perú.

----- (2011). Índice de discriminación de los ítems politómicos en las pruebas pedagógicas. Prospectiva universitaria, V- 8, 01, 119-126. Huancayo, Perú.

----- (2012). Análisis estadístico del índice de dificultad de los ítems politómicos en las pruebas pedagógicas. Horizonte de la ciencia, 02, 74-81. Huancayo, Perú.

Delgado; Ecurra y Torres. (2006). La medición en psicología y educación. Lima, Perú: Editorial Hozlo S.R.L.

Fermín, M. (1995). La evaluación, los exámenes y las calificaciones. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapeluz.

Hambleton y Novik. (1989). Toward an integration of theory and method for criterion referenced test. New York, USA: Editorial Measurmet.

Hernández; Fernández y Baptista. (2003). Metodología de la investigación. México: Editorial McGraw-Hill.

Quezada, N. (2010). Metodología de la investigación-Estadística aplicada en la investigación. Lima, Perú: Empresa Editora MACRO.

Sánchez y Reyes. (2006). Metodología y Diseños en la Investigación Científica. Lima, Perú: Editorial Visión Universitaria.

Schiefelbein, E. (1999). Teoría, técnicas, procesos y casos en el planeamiento de la educación. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ateneo.

Santisteban, C. (2009). Principios de psicometría. Madrid, España: Editorial Síntesis.

Tembrick, T. (1981). Evaluación. Madrid, España: Editorial Narcea.

Thorndike y Hagen. (1991). Medición y evaluación en psicología y educación. México: Editorial Trillas.

Visauta y Martori i Cañas. (2003). Análisis estadístico con SPSS para windows, (Volumen II). Madrid, España: Editorial McGraw-Hill.

REFERENCIAS DE INTERNET

Quantitative data processing: Churchman / Ackoff / Arnoff

<http://www.yale.university.research.center.org.usa>, septiembre, 2007.



Premiación por obtener el primer puesto en exposición de avances de investigación en la I Jornada científica regional y nacional de la Unidad de Posgrado, denominada "*Epistemología e investigación educativa en la región y el país*", Huancayo, 2012.

Creatividad y autoestima en docentes de Junín

Mg. Edith Rocío Nuñez LLacuachaqui, UNCP

Resumen

El estudio que se presenta se ubica dentro del tipo de investigación aplicada, es de nivel explicativo y con método descriptivo; tuvo como propósito establecer si influye o no la creatividad en la autoestima de los docentes de educación básica regular de la región Junín. La muestra fue de 205 docentes de los 3 niveles de EBR, fue evaluada con una escala de autoestima y con la prueba de creatividad EIBC-R de Sánchez y Reyes. Los resultados mostraron que la creatividad en general y ninguno de sus componentes influyen en la autoestima de los docentes de Educación Básica Regular de Junín.

Palabras clave: Creatividad y autoestima.

Abstract

The study presented is within the applied research type is level explanatory and descriptive method, was aimed at establishing whether or not creativity influences on self-esteem of teachers in regular basic education of the Junín region. The sample was 205 teachers 3 levels of EBR models was evaluated on a scale of self-esteem and creativity test EIBC-R Sanchez and Reyes. The results showed that creativity in general and none of its components influence self-esteem of teachers of Basic Education of Junín.

Keyd words: Creativity and self-esteem

Introducción

Una educación de calidad, constituye un derecho que posee toda persona (Ley General de Educación N° 28044). En este contexto se hace mención a los agentes educativos y naturalmente entra a tallar el docente. Sin embargo en la actualidad la imagen del docente está muy desprestigiada, tanto por factores inherentes a su comportamiento individual (la impuntualidad, irresponsabilidad, poca capacidad de reconocimiento de errores, y ausencia de propuestas de solución ante los problemas educativos), como a factores del comportamiento como sector (es uno de los sectores que destaca por los altos índices de corrupción, divisionismo y desorganización sindical) a que el gobierno anterior publicó de modo poco asertivo y ético resultados de una prueba que debió manejarse con profesionalismo y finalmente a que los resultados de las pruebas a los estudiantes no muestran mejoras ostensibles.

Ahora bien la autoestima se entiende como el sistema de repertorios verbo-emocionales que aquel ha adquirido y tiene, en un momento dado, sobre su propio comportamiento en general y las respuestas efectivas que puede emitir en situaciones impersonales e interpersonales (Montgomery, 1997). Así mismo Yarlequé (1998) señala que cuando se habla de la autoestima, lo primero que hay que entender, es que no es otra cosa que una actitud, es decir, la autoestima es una actitud hacia sí mismo.

Por otro lado, el docente también evidencia tener esquemas rígidos, pues cuando trabaja con sus estudiantes se reusa a aceptar respuestas diferentes a las que él maneja. Incluso exige modelos a seguir para desarrollar alguna actividad y renuncia a diseñar propuestas ante determinadas situaciones. Esto evidenciaría falta de creatividad en este grupo de profesionales. Lueckert (1977) considera a la creatividad como una actividad del pensamiento que se distingue por señales como: originalidad, independencia, inventiva, sentido de lo esencial, apertura a la inocencia ambiental, tendencia a la variación, poder de imaginación y entusiasmo. Más recientemente Sánchez (2003) manifiesta que la creatividad o pensamiento creativo constituye "el comportamiento novedoso de un individuo, dice que es la capacidad o potencial humano que se forma y se desarrolla a partir de

la integración de procesos psicológicos cognitivos y afectivos, que predispone a la persona para poder organizar respuestas originales frente a una situación o problema a resolverse". El Ministerio de Educación en el 2005 señala que el pensamiento creativo es la capacidad para encontrar y proponer formas originales de actuación, superando las rutas conocidas o los cánones preestablecidos (Sánchez, 2003).

Acerca de la autoestima se ha hecho una serie de estudios como los de Casimiro y Mucha (1999) que trabajaron un módulo de habilidades sociales para el desarrollo de la autoestima de escolares de Jauja, Loayza y Pozo (1995) (citado por Casimiro y Mucha, 1999) hicieron un estudio correlacional entre la autoestima, aceptación de grupo y rendimiento académico en colegiales de Huancayo, Kohatsu (1996) trabajó acerca de la autoestima y el proceso de enseñanza aprendizaje así mismo Cruz (2010) realizó un estudio referido a los hábitos de estudio, actitudes y autoestima relacionados con el rendimiento académico en estudiantes de enfermería,

Por otro lado Gonzales (1992) ha estudiado la creatividad en niños superdotados; Ortiz y Chucos(1995) hicieron un estudio con escolares aplicando técnicas de artes plásticas para desarrollar la creatividad; Huacho y Ventocilla (2000) realizaron un trabajo acerca de la técnica del estampado con plantas y su influencia en la creatividad de preescolares; Matalinares (2004) investigó acerca de los efectos del déficit nutricional en la creatividad en escolares. Ahora bien, hipotéticamente un alto desarrollo de la creatividad permitiría al individuo enfrentar con más probabilidades de éxito las diversas situaciones que se le plantean en la vida cotidiana así como en la vida académica, lo cual redundaría positivamente en el desarrollo de su autoestima.

Sin embargo el estudio de la relación entre éstas variables apenas si se ha iniciado, particularmente en docentes. En efecto se hizo una investigación correlacional que aunque aclaró algunos aspectos, puso de manifiesto la necesidad de realizar una investigación orientada a la búsqueda de relaciones causales (Yarlequé, Moya, Javier, Monroe y Nuñez, 2009). En este contexto se formuló el siguiente problema ¿Influye la creatividad en la autoestima de los docentes de Educación Básica Regular de la región Junín?, en consonancia con ello el objetivo general fue determinar si la creatividad influye o no en la autoestima de los docentes de Educación Básica Regular de la región Junín. Por consiguiente se debía evaluar la creatividad y la autoestima de los docentes y comparar a los docentes con alto y bajo nivel de creatividad en el desarrollo de su autoestima.

La hipótesis general sostenía que, la creatividad si influye en la autoestima de los docentes de educación básica regular de la región Junín mientras que las específicas afirmaban que, los docentes que presentan mayor originalidad, fluidez, flexibilidad y organización tendrían más desarrollo de la autoestima respectivamente.

Método:

La investigación es de tipo sustantiva explicativa (Sánchez y Reyes, 2006) por consiguiente de nivel explicativo (Yarlequé y Cerrón, 2011). El método utilizado fue el descriptivo (Alarcón, 2006) con diseño causal comparativo (Sánchez y Reyes, 2006).

Sujetos:

La población estuvo constituida por 21 005 docentes; 2 430 de inicial, 9 719 de primaria y 8 856 de secundaria (Ministerio de Educación, 2011). La muestra estuvo formada por 205, 49 docentes del nivel inicial, 99 de primaria y 57 de Secundaria. Se hizo un muestreo criterial, en función de la accesibilidad y el consentimiento informado.

Técnica e instrumentos:

Las técnicas empleadas fueron la observación indirecta y la técnica psicométrica. Para medir la creatividad se usó la prueba de Sánchez y Reyes (), que consta de 11 ítems cada una de ellos tiene dos preguntas, la prueba fue validada y confiabilizada por los autores. Posteriormente se hizo una adecuación semántica para la Sierra central del Perú, y se agregó la flexibilidad (Yarlequé y col., 2009).

Para la autoestima se empleó una escala tipo Likert para medir las actitudes hacia sí mismo del docente. Este instrumento fue elaborado por la investigadora, por ello fue sometido a un grupo piloto de 23 sujetos, para la validez del instrumento se trabajó con el coeficiente de correlación. Este instrumento aborda 4 dimensiones de la autoestima (profesional, física, afectiva y social).

Resultados:

Tabla 1: Resultados por niveles de creatividad en docentes de EBR de Junín en la prueba EIBC-R

CREATIVIDAD		INICIAL		PRIMARIA		SECUNDARIA		GENERAL	
Niveles	Baremos	f	h	F	h	F	h	F	h
Alto	130-a más	12	24.49	12	12.12	5	8.77	29	14.15
Medio	62 - 130	27	55.10	74	74.75	43	75.44	144	70.24
Bajo	62-a menos	10	20.41	13	13.13	9	15.79	32	15.61
		49		99		57		205	

Leyenda:

f- frecuencia

h -porcentaje

Tabla 2: Resultados por niveles de autoestima en docentes de EBR de Junín

AUTOESTIMA GENERAL		INICIAL		PRIMARIA		SECUNDARIA		GENERAL	
NIVELES	BAREMOS	<i>f</i>	<i>H</i>	<i>f</i>	<i>H</i>	<i>F</i>	<i>H</i>	<i>f</i>	<i>H</i>
MUY ALTA	160 a más	6	12.24	5	5.05	6	10.53	17	8.29
ALTA	143—160	13	26.53	28	28.28	15	26.32	56	27.32
MEDIA	126—143	12	24.49	42	42.42	24	42.11	78	38.05
BAJO	108—126	13	26.53	19	19.19	8	14.04	40	19.51
MUY BAJA	108 a menos	5	10.20	5	5.05	4	7.02	14	6.83
		49		99		57		205	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3 Comparación de medias de los docentes con altos puntajes de creatividad respecto del grupo con bajos puntajes en la autoestima

GRUPO.A	GRUPO.B	GL	NC	Tt	Tp	DIAGNÓSTICO
X1	X2					<i>No significativo</i>
143.07	129.91	59	0.05	2.00	0.004	

Leyenda:

Grupo A: sujetos con altos puntajes en creatividad

Grupo B: sujetos con bajos puntajes en creatividad

Gl- grados de libertad

NC-nivel de confianza

Tt.-t teórica

Tp.- t práctica

Discusión

Los resultados muestran que la mayoría de los docentes de inicial, primaria y secundaria se halla en el nivel medio de creatividad. Pero, resulta importante resaltar que comparativamente, hay menor porcentaje de docentes de inicial en el nivel medio que en primaria y secundaria; estos resultados a primera vista evidenciarían que los de inicial presentan desventaja con respecto a los de primaria y secundaria en el desarrollo de la creatividad. Pero, ¿dónde se ubican los docentes de inicial que no están en el nivel medio como en los otros dos

grupo?, el grupo de inicial presenta más puntos porcentuales en nivel alto respecto de los otros 2 grupos; pero también tiene mayor porcentaje en el nivel bajo frente a los otros grupos. (Véase tabla1). Es interesante notar que, el hecho de que se tenga un porcentaje considerable en el grupo de inicial en el nivel alto de creatividad permite pensar que aún hay posibilidades de modificar una de las falencias dentro de la realidad educativa actual, pues si un docente es creativo es altamente probable que forme estudiantes también creativos y sobre todo en el primer nivel educativo (inicial) que es donde se ponen las bases en la formación de un estudiante, en consecuencia podría esperarse que a medida que vaya ascendiendo de nivel podría seguir desarrollando esta capacidad.

Por otro lado, paradójicamente en este mismo grupo(inicial) hay un porcentaje de la muestra similar al referido antes, pero en este caso en el nivel bajo, esto pone de manifiesto que también hay un buen grupo de docentes que no son creativos; esto es preocupante ya que nadie puede desarrollar en sus estudiantes lo que él mismo no ha desarrollado;, estos docentes poco o nada estarían haciendo entorno al desarrollo de la creatividad de los niños del II ciclo de Educación Básica Regular (3,4 y 5 años) con quienes trabajan y por el contrario, ellos estarían formándolos rígidos y esquemáticos, seguidores de modelos y sin capacidad de producción, más bien con tendencia solamente a reproducir.

Ahora detengámonos ahora a razonar entorno a los hallazgos en cada uno de los componentes al igual que en los resultados generales como en el componente organización, el mayor porcentaje de docentes en los 3 subgrupos de la muestra se ubican en el nivel medio, sin embargo son los de primaria quienes tienen el mayor porcentaje en este nivel respecto de los otros grupos. En esta parte el grupo de primaria le lleva ventaja a los otros niveles educativos. Pero también se puede notar que este mismo grupo tiene puntos porcentuales mínimos en el nivel alto; es decir; este grupo tiende más a la normalidad y hay pocos docentes con expectativa por llegar a niveles altos de organización. También es necesario resaltar que, una quinta parte de la muestra del grupo de inicial se halla en el nivel alto, y, cerca de un tercio del grupo de secundaria se ubica en el mismo nivel, además hay un porcentaje mínimo en nivel bajo de estos grupos. En este contexto, éstos (secundaria e inicial) mostrarían mayores posibilidades para integrar diferentes elementos de una situación o problema, también darle una estructura y comprenderla (Sánchez ,2007); de tal modo que éstos docentes tendrían mejores recursos cuando se enfrenten a la tarea de formarlos en ello a los estudiantes.

Con respecto al componente flexibilidad, cerca de la cuarta parte de la muestra de inicial(24.49%) se ubica en el nivel bajo, es decir éstos docentes presentan escasa flexibilidad, lo cual es alarmante y llama mucho la atención puesto que ellas trabajan con preescolares y eso hace aún más crítica esta situación ya que la docente en vez de tener flexibilidad en su pensamiento evidencia rigidez mental, dificultad para observar una misma situación desde diferentes posiciones, tendría tendencia a circunscribirse a seguir modelos y simplemente recepcionar información más no la cuestionarla y aplicarla sin un análisis previo (Logan y logan, 1980). Este panorama no es muy alentador, pues es poco probable que en esas condiciones se contribuya a formar niños con pensamiento flexible. En este mismo grupo poco más de dos tercios de la muestra se hallan en el nivel medio de flexibilidad, es decir éstas docentes presentan condiciones para formar niños capaces de descubrir soluciones, adaptarse con mayor facilidad a determinadas circunstancias, aceptará opiniones y juicios de otras personas reduciendo de este modo la rigidez mental (Sánchez, 2007).

El siguiente componente de la creatividad a tratar es la fluidez, es así que, al realizar la evaluación de éste componente se evidenció que como en los casos anteriores también que la mayoría de la muestra por nivel educativo se ubica en el nivel medio o esperado. En el nivel inicial se nota que cerca del 30% de la muestra se ubica en el nivel alto de fluidez, es decir las docentes de este grupo tienen mayores posibilidades de producir gran cantidad de informaciones y con gran velocidad (Guilford, 1961) así como de muchas respuestas ante una situación. Este hallazgo constituye un buen indicador de que se podría estar formando a los preescolares en esta misma línea. Sin embargo una quinta parte de esta misma muestra presenta bajos niveles de fluidez es decir son docentes con dificultad para generar respuestas ante determinadas situaciones, además de invertir un tiempo prolongado para emitir alguna respuesta, esto naturalmente es preocupante ya que tal situación va en perjuicio de la formación de los estudiantes con quienes trabajan. En primaria y secundaria más de los dos tercios de la muestra se ubican en el nivel medio del componente fluidez (75.76% y 78.95% respectivamente) por tanto estos docentes tendrían la cualidad que permite en la mente de una persona discurre o fluye una corriente diversificada de ideas, conceptos y representaciones (Sánchez, 2007).

La originalidad es otro componente de la creatividad, aquí se pone de manifiesto que ningún docente de la

muestra de Educación Básica Regular (inicial, primaria y secundaria) presenta altos niveles de originalidad, este dato es alarmante ya que probablemente haya existido muchos factores que hayan impedido a los docentes desarrollar al máximo la originalidad. Ahora bien en inicial el 75,51% se ubica en el nivel medio y sólo cerca de la cuarta parte de la muestra (24,49%) presenta bajos niveles de originalidad. En este contexto la mayoría de docentes de este grupo pueden dar respuestas novedosas e insólitas, únicas para un determinada cultura (Wilson, Guilford y Cristensen, 1962). En primaria y secundaria la mayoría de docentes tienen bajos niveles de originalidad lo que podría significar que, conforme se avanza de nivel educativo se pierde originalidad en el docente pero probablemente también a los estudiantes les ocurra lo mismo. He ahí un aspecto que sería necesario investigar. En este sentido ¿Cómo podría desarrollar la originalidad un docente en sus estudiantes, si el mismo no la ha desarrollado? Ahora bien, de estos datos se podría inferir que, los docentes en su mayoría al parecer han renunciado, o no han desarrollado la capacidad de producir respuestas originales y prefieren seguir modelos preestablecidos, es decir han desarrollado el pensamiento vertical (De Bono, 1998). La persona original es la que logra inventar o producir una respuesta nueva. La respuesta única que da una persona debe ser evaluada en función del nivel de desarrollo y el contexto en el cual se realiza la conducta creativa.

Sin embargo los datos obtenidos en el grupo de primaria y secundaria son alarmantes ya que el hecho de tener mayores porcentajes en niveles bajos de originalidad implica que estos docentes no tendrían pensamiento productivo por el contrario presentan pensamiento reproductivo (Yarlequé en preparación) además de no haber desarrollado el pensamiento lateral sino más bien el vertical (De Bono, 1998).

En este sentido, uno de los propósitos de la EBR al 2021 es desarrollar la creatividad, innovación, apreciación y expresión a través de las artes, las Humanidades y las ciencias” y una de las características del estudiante al egresar de la EBR es ser “Creativo e Innovador”, sin embargo es lícito señalar que si los docentes no presentan altos niveles de creatividad o por lo menos se ubican en el nivel medio, es poco probable que puedan formar estudiantes creativos, y en este contexto no todo los docentes de inicial, primaria y secundaria estarían contribuyendo en el desarrollo de los estudiantes por lo menos en lo referente a la creatividad.

En lo concerniente a la autoestima se hace necesario recordar que en este caso se ha trabajado con 5 niveles de la autoestima (muy alto, alto, medio, bajo, muy bajo). La muestra de docentes de Inicial presenta una distribución con gráfica platicúrtica mientras que en los otros grupos (primaria y secundaria) hay una distribución más dentro de lo esperado. En primaria la tercera parte de la muestra se ubica entre nivel alto y muy alto de autoestima, lo cual es positivo y en secundaria más de la tercera parte entre alto y muy alto. No obstante inicial tiene la mayor proporción en alto y muy alto pero paradójicamente tiene mayor porcentaje de docentes entre bajo y muy bajo (Véase tabla 2). De esto se puede inferir que los docentes en general oscilan entre el nivel medio y alto en su autoestima, por lo menos del modo en que aquí se ha definido operacionalmente. En este contexto al parecer la presión social, los ataques por parte del Gobierno que la docencia nacional ha recibido en los últimos años no habría mermado su aceptación hacia sí mismo o de haber ocurrido no habría sido duradero; este es un elemento importante, pues todo profesional psicológicamente sano tiene mayores probabilidades de tener más éxito tanto en el plano profesional, personal, familiar entre otros.

Veamos ahora lo concerniente a la prueba de hipótesis. Si la creatividad fuera una variable influyente con respecto a la autoestima entonces los docentes con altos niveles de creatividad deberían diferenciarse en su autoestima de los docentes con bajos niveles de creatividad. No obstante la prueba t en todos los casos ha mostrado que esto no es así lo cual significaría que éstas variables se desarrollan una independiente de la otra (Véase tabla 3). Ello supondría que una persona con bajos niveles de creatividad podría tener altos niveles de autoestima y viceversa, en consecuencia es legítimo suponer que tanto para el individuo como para la sociedad, la creatividad no sería una capacidad muy importante (Recuérdese que la autoestima se forma en el individuo entre otras cosas a partir de la valoración que hace de él el entorno). De ello se sigue que la creatividad del docente no permitiría predecir su autoestima, diferente de lo que ocurre con otras variables como ideación suicida, eventos estresantes y depresión (Rosello y Berrios, 2004).

Esto permite suponer con cierta legitimidad que la sociedad no pondera muy importante la creatividad y que ésta no constituye un criterio para el desarrollo de la autoestima. Si esto es así, a los ojos de la sociedad, no sería pertinente impulsar el desarrollo de la creatividad para potenciar el desarrollo individual y social de los docentes en un país atrasado como el Perú. Lo cual por supuesto carece de todo sentido.

En síntesis, todos los teóricos de la creatividad ponderan su importancia para el desarrollo individual y social

y todos los teóricos de la autoestima aclaran que ésta, se desarrolla como producto de la confrontación entre el individuo y los retos que le pone el entorno. Por consiguiente, es lícito pensar, como aquí se hipotetizó, que los individuos con mayor creatividad deberían tener mayor desarrollo de la autoestima. Ahora bien, la comprobación de que esto no ocurre plantea una serie de interrogantes ¿Un individuo poco creativo puede tener elevados niveles de autoestima? Si esto es así ¿En qué se apoya dicha autoestima? ¿Es posible, que la forma convergente, vertical y analógica de enfrentar problemas sea en la sociedad peruana o por lo menos en la región Junín suficiente, para que el individuo y la sociedad ponderen buenas dichas formas de solución generando buenos niveles de autoestima?.

Conclusiones

La comprobación de que no existen diferencias en la autoestima de los docentes con altos y bajos niveles de creatividad, de acuerdo con el diseño causal comparativo, permite deducir que al parecer la autoestima es una variable que no depende de la creatividad y por consiguiente no hay razones para afirmar que la creatividad influye en la autoestima.

Al estudiarse la fluidez en los docentes de Educación Básica Regular de Junín se encontró que predomina el nivel medio y al compararse la autoestima de los docentes con altos y bajos niveles de fluidez no se hallaron diferencias significativas. De ello se infiere que tampoco la fluidez tendría un papel relevante en la autoestima de los docentes. Es decir el hecho de que un docente sea capaz de dar muchas respuestas a una situación parece no influir en el nivel de su autoestima.

Al abordarse en este estudio la flexibilidad en docentes de Junín, se ha puesto de manifiesto que la mayoría de los sujetos de la muestra se ubica en el nivel medio en el referido componente de la creatividad. Así mismo al hacer la comparación de la autoestima entre los docentes con altos y bajos niveles de flexibilidad, no se llegó a establecer diferencias. En ese sentido sería lícito asumir que el hecho de que los docentes evidencien nivel medio para asumir diferentes posturas frente a una situación, o de cambiar de punto de vista en determinadas circunstancias; es decir en ocasiones mostrar flexibilidad y también rigidez mental, tampoco constituirían elementos que signifiquen influencia en el desarrollo de la autoestima de los docentes de Educación Básica Regular de la Región Junín.

Otro de los componentes de la creatividad que se estudió, es la organización, en este punto, es importante señalar que más de dos tercios de la muestra de estudio, se ubican también en el nivel medio. Y al comparar en la autoestima a docentes con altos y bajos niveles de organización, no se halló diferencias. A este respecto se puede decir que el esfuerzo por integrar los diversos elementos de una situación o problema para darle una estructura y comprenderla, también darle sentido a aquello que quiere conocer, además de estructurar los elementos constitutivos de un fenómeno cualquiera para tener una visión de conjunto no constituirían elementos que generen distinción en el desarrollo de la autoestima.

Al realizar el estudio del componente originalidad de la variable creatividad, se puso de manifiesto que, los docentes de Educación Básica Regular de Junín de la muestra total no han logrado alcanzar los niveles altos en el referido componente(originalidad), por el contrario el mayor porcentaje de la muestra se ubica en el nivel bajo. Sin embargo, al realizar un análisis por niveles, se evidenció que, son las docentes de inicial quienes están en mejores condiciones respecto de los otros grupos (primaria y secundaria). Pues la mayoría de ellas (docentes de inicial) se ubican en el nivel medio de originalidad lo que implica que este grupo tendría más probabilidades que sus análogos de dar respuestas novedosas ante determinadas situaciones.

Otra de las variables estudiadas en este trabajo, es la autoestima, ésta se halla constituida por 5 niveles: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto en la escala empleada. En este punto, es necesario señalar que más de dos tercios de la muestra total de docentes de EBR, se ubican entre el nivel medio y muy alto. Ahora bien al realizar observaciones por niveles se pudo notar que, los docentes de primaria y secundaria presentan mayores puntos porcentuales que inicial entre el nivel medio y muy alto. Sin embargo en líneas generales, estos datos permiten inferir que la autoestima del docente de la Región Junín no ha sido afectada en gran manera, a pesar de los ataques recibidos en los últimos años por parte del Gobierno, medios de comunicación además de otros agentes sociales.

Referencias bibliográficas:

- De Bono, E. (1998) El pensamiento lateral. Manual de creatividad. Edic. Paidós. Mexico
- Logan, L. y Logan, V. (1980) Estrategias para una enseñanza creativa. Edic. Oikos-tau. España
- Montgomery, W. (1997) Asertividad, Autoestima y Solución de Conflictos Interpersonales. UNMSM
- Sánchez, H. (2007) Como desarrollar el pensamiento creativo. Edit. Visión Universitaria. Lima
- Torres, E. y Luna, J. (1995) Desarrollo de la autoestima en niños y adolescentes. 1ra. edic. Lima-Perú.
- Ullman, G. (1972) Creatividad. Edic. Rialp. Madrid.
- Yarlequé y otros (2009) Actitudes hacia la Educación Creatividad y Autoestima en docentes de Educación Básica Regular y Superior de la región Junín. UNCP.



Docentes argentinos, ecuatorianos y mexicanos, con el Dr. Luis Huaytalla Torres, asistentes al III Encuentro Internacional de Experiencias e Innovaciones Educativas, llevado a cabo los días 27 al 30 de noviembre de 2012 en la UNCP, evento auspiciado por la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación.

Programa “EDFI” y creatividad en preescolares de 5 años de la zona rural de Pichanaki

Mg. July Fiorella Aranda Sanabria

Resumen

El trabajo que se realizó, tuvo por objeto determinar cómo influye la aplicación del Programa “EDFI” en el desarrollo de la creatividad en preescolares de 5 años de la zona rural de Pichanaki, es de carácter Se empleó el método experimental, con un diseño cuasi experimental con dos grupos no equivalentes con pre test – post test. La muestra estuvo constituida por 85preescolares de 5 años, 46 varones y 39 mujeres de las secciones: rojo, verde y anaranjado de la Institución Educativa N° 38o CUNA-JARDÍN del distrito de Pichanaki. Se aplicó la técnica de psicometría cuyo instrumento fue el Test de Creatividad de Guilford “Los Círculos”. Los resultados mostraron que la aplicación del Programa “EDFI” es eficaz para desarrollar la creatividad en preescolares de 5 años de la I.E. N° 38o CUNA-JARDÍN del distrito de Pichanaki.

Palabras clave: Programa EDFI y creatividad.

Abstract:

The job that came true, had for objet determine how has influence the application of the Program EDFI in the development of the creativity in kindergartens of 5 years of the rural zone of Pichanaki, becomes of character the experimental method Was Used, with a quasi experimental design with two groups not equivalent with pre test – after test. The sample was composed of 85preescolares of 5 years, 46 males and 39 women of the sections: Red, green and orange of the Educational Institution N 38o CRADLE GARDEN of the district of Pichanaki. The technique of psychometry whose instrument was Creativity Test of Guilford applied Circles itself. The results evidenced than the application of the Program EDFI is efficacious to develop the creativity in kindergartens of 5 years of the I.E. N 38o CRADLE GARDEN of the district of Pichanaki.

Key words: Program EDFI and creativity.

Introducción

Estamos convencidos de que la creatividad y la educación son la mejor estrategia de que dispone el ser humano para la formación integral de hombres del mañana, transformadores que cuestionen el sistema, sus políticas y prácticas, que adopten nuevas perspectivas para una nueva sociedad (Logan y Logan, 1980). En la actualidad, se observa una gran limitación en el desarrollo de la creatividad en los preescolares de 5 años, la enseñanza que se imparte en los diferentes niveles de la Educación Básica Regular, no ayuda al desarrollo de la creatividad, debido a que la educación que se imparte en el Perú es discriminatoria, no deja que el niño preescolar se desenvuelva con naturalidad y espontaneidad.

Al respecto Guilford (1950) (citado por Espriu, 1993) redescubrió el término “creativity”, se propuso medir el pensamiento creativo logrando mucho éxito, porque significó un aporte inicial a la psicología y a la enseñanza en el estudio de la creatividad. Conceptualizando a la creatividad como una forma de pensamiento, la cual se desencadena a causas de la entrada del sujeto a un problema, en cuya solución se advierte la existencia de ciertas características especiales de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Menciona que las personas creativas no buscan soluciones fáciles y rápidas, sino que tienen la posibilidad de resistir frustraciones, ya que muestran una necesidad intensa de llegar finalmente a la meta.

Drevdahl (1964) dice que la creatividad humana es la capacidad de producir contenidos mentales de cualquier tipo, que esencialmente puedan considerarse como nuevos y desconocidos para quienes los producen. Por su parte, Wollschlager (1976) define la creatividad como la capacidad de alumbrar nuevas relaciones de transformar las normas dadas de tal manera que sirva para la solución general de los problemas dados en una realidad social. Espriu (1993) afirma que la creatividad es una característica inherente en el ser humano presente en su proceso de desarrollo, hasta cierto punto manipulable y factible de alentar y desarrollar desde que se es niño, como una conducta que se ve afectada por el medio familiar y social que conforman su entorno.

Método

El trabajo pertenece a la investigación aplicada y de nivel tecnológico (Sánchez y Reyes, 2006). En su realización se empleó el método experimental, con un diseño cuasi - experimental de dos grupos no equivalentes con pre test y post test.

Variables:

- Variable independiente: Programa “EDFI”, es un conjunto de actividades sistemáticamente organizadas jerárquicamente de lo simple a lo complejo, que tiene por objeto desarrollar la creatividad (la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración). Este programa es de aplicación individual o colectiva a los preescolares de 5 años.
- Variable dependiente: Creatividad, se midió con el test de Guilford.
- Variable de control: Sexo, edad, Institución Educativa.

Sujetos:

La población objetivo estuvo constituida por 1238 preescolares de 5 años, que asisten regularmente a las Instituciones Educativas Estatales del nivel Inicial de la zona rural del distrito de Pichanaki (Ugel Pichanaki: 2011). La población accesible estuvo conformada por 113 preescolares de 5 años de Institución Educativa Estatal N° 380 Cuna-Jardín de la zona rural del distrito de Pichanaki y la muestra estuvo constituida por 85 preescolares de 5 años, 46 varones y 39 mujeres de las secciones: rojo, verde, anaranjado de la Institución Educativa.

Técnicas e instrumentos

Las técnicas empleadas fueron la observación indirecta y reactiva. El instrumento utilizado fue el Test de “Los Círculos” de Guilford. Este test se aplicó como una prueba de entrada (pre test) y una prueba de salida (post test) con los que se verificó el nivel de desarrollo de la creatividad luego de la aplicación experimental del programa “EDFI” en los niños. Este test consta de 20 figuras, donde cada figura valía 5 puntos y fue evaluado mediante las cuatro características de la creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración haciendo un total de 100 puntos.

Para determinar el nivel de desarrollo de la creatividad se estableció los siguientes niveles de valoración:

Tabla 1. Niveles en la prueba de creatividad

NIVELES	INTERVALO
➤ Muy alto	81 – 100
➤ Alto	61 – 80
➤ Medio	41 – 60
➤ Bajo	21 – 40
➤ Muy Bajo	0 – 20

Descripción de la escala valorativa

Según, Guilford (citado por Logan y Logan, 1980). La puntuación de la fluidez se obtiene contando el número de respuestas dadas, excluyendo solo aquellas respuestas repetidas de una forma idéntica. Se tienen en cuenta todos los círculos, independientemente de si la respuesta es muy completa o no. La puntuación de la flexibilidad, es el número de variaciones reveladas por las respuestas en base a las tres categorías (Naturaleza Viva; Ornamental-Domesticas; Científico-Mecánica). Cada respuesta se clasifica en una de estas tres categorías, y se obtiene la flexibilidad contando el número de variaciones de una a otra. Aquí la originalidad se define como la suma de puntos que se dan a cada respuesta única según los principios básicos (tipos de percepción) revelados. El test de los círculos es uno de los más populares para determinar el pensamiento creativo, y con él se produce una amplia gama de respuestas. Se le considera elaboración de cada respuesta, y se le da (1) ó (2) puntos, si el examinado en sus respuestas produce o elabora un objeto con algo más que su mínimo esencial, se le dan dos puntos en elaboración y, de lo contrario, solamente uno.

Resultados

Contrastación de hipótesis:

Tabla 2. Comparación de medias aritméticas de las muestras del grupo control en la prueba de entrada y salida de creatividad

Creatividad	GRUPO CONTROL						Diagnóstico
	Prueba de entrada		Prueba de Salida		T _c	T _t	
	\bar{X}_1	S ₁	\bar{X}_2	S ₂			
General	38,65	23,05	34,65	22,35	0,50	1,69	No Significativo

☞ **H₀** No existe diferencia significativa de promedios entre la prueba de entrada y la prueba de salida en Creatividad del grupo Control.

$$H_0: \mu_{G.C.} = \mu_{G.E.}$$

☞ **H₁** Existe diferencia significativa de promedios entre la prueba de entrada y la prueba de salida en Creatividad del grupo Control.

$$H_1: \mu_{G.C.} \neq \mu_{G.E.}$$

Tabla 3. Comparación de medias aritméticas de las muestras del grupo experimental en la prueba de entrada y salida de creatividad

Creatividad	Grupo experimental						Diagnóstico
	Prueba de entrada		Prueba de salida		T _c	T _t	
	\bar{X}_1	S ₁	\bar{X}_2	S ₂			
General	21,25	14,15	75,74	7,42	1,72	1,67	Significativo

☞ **H₀** No existe diferencia significativa de promedios entre la prueba de entrada y la prueba de salida en Creatividad del grupo Experimental.

$$H_0: \mu_{G.C.} = \mu_{G.E.}$$

☞ **H₂** Existe diferencia significativa de promedios entre la prueba de entrada y la prueba de salida en Creatividad del grupo Experimental.

$$H_2: \mu_{G.C.} \neq \mu_{G.E.}$$

Discusión

El porcentaje más alto alcanzado por los preescolares del grupo control en la prueba de entrada y la prueba de salida en el test de Guilford se ubica en el nivel muy bajo; también se puede observar que ningún sujeto de la muestra en la prueba de entrada y salida alcanzó el nivel muy alto. Sucede algo diferente en los resultados obtenidos del grupo experimental, el porcentaje más alto en la prueba de entrada se halla en el nivel muy bajo y en la prueba de salida se observa resultados diferentes; el porcentaje más alto se ubica en el nivel alto, pudiéndose observar que 16 pre escolares de la muestra alcanzaron posicionarse en el nivel muy alto. Pero ¿Cómo podríamos explicar estas diferencias en el desarrollo de la creatividad favorable en la evaluación del grupo experimental en la prueba de salida? La respuesta se hace evidente ya que como afirma Piaget (1967) (citado por Sánchez, 2003) la aparición de la función simbólica y representativa marca el punto de referencia básico para el desarrollo de la creatividad, es decir la etapa donde el niño va simbolizando sus propias experiencias pudiéndose formar así muchas representaciones, dando lugar a la formación de la fantasía y la imaginación; las cuales hicieron uso los niños para ejecutar los juegos propuesto por la investigadora y así desarrollar el potencial creativo.

En la prueba de entrada en el test de Guilford en el grupo control se observa que en el componente fluidez, los mayores porcentajes se ubican en el nivel muy alto y bajo, con respecto al componente flexibilidad se coloca en el nivel bajo y con el componente originalidad, similares resultados, se han registrado en la prueba de salida de este grupo.

En la prueba de entrada en el test de Guilford en el grupo experimental se observa un panorama totalmente diferente, ya que en el componente fluidez, flexibilidad y originalidad los porcentajes más elevados se ubican en el nivel muy bajo. En la prueba de salida la situación es diferente, ya que en el componente fluidez el mayor porcentaje se halla en el nivel muy alto, en el componente flexibilidad el porcentaje más elevado se ubica en el nivel alto, y en el componente originalidad el porcentaje más elevado se halla en el nivel medio y bajo, los niños de esta muestra antes del experimento no habían desarrollado la capacidad de emitir varias respuestas frente a un problema, sus respuestas no variaban de categoría y muchas de las respuestas emitidas por los pre escolares no eran novedosas, pero con ayuda del programa “EDFI”, se mejoró sustancialmente el desarrollo de su creatividad, variando los porcentajes obtenidos de los componentes de fluidez, flexibilidad y originalidad en la prueba de salida del grupo experimental. Con respecto al componente elaboración, el porcentaje más elevado en la prueba de entrada se ubica en el nivel bajo y en la prueba de salida esto varía ya que el mayor puntaje obtenido se halla en el nivel muy alto.

Se puede señalar que el experimento del programa “EDFI” basados en juegos propuesto por la investigadora favorece el desarrollo de la fluidez, porque se le propuso a los niños juegos exclusivos donde lograron emitir un gran número de respuestas, por ejemplo en el juego “Jugando al ritmo de palmadas”, se le pidió a los niños emitir muchas respuestas ante una situación problemática que se les presentó, demostrando ser capaces de solucionar un problema con varias alternativas; estos mismos resultados se obtuvieron en los demás juegos propuestos exclusivamente para la fluidez. Ya que la mayor cantidad de niños posee la capacidad de expresar sus ideas de manera organizada en forma verbal, gráfica o motriz (Guilford, 1973; citado por Sánchez, 2003).

En el componente flexibilidad los datos son interesantes con la muestra del grupo experimental, ya que en la prueba de entrada la mayor cantidad de sujetos se hallan en el nivel muy bajo, en la prueba de salida se observa un panorama diferente ya que la mayor cantidad de sujetos se ubican en el nivel alto, es decir tienen la capacidad de dar una serie de respuestas variadas en base a 3 categorías que son: naturaleza viva, ornamental – doméstico, científico – mecánica (Logan y Logan, 1980) estos resultados lo podemos ver gracias a los juegos propuestos, como por ejemplo “Jugando a adivina el oficio”, donde se le pidió a los niños que adivinaran de que oficio se trata cada uno de ellos, y que traten de escenificar como trabajan cada uno de ellos. Al término del tiempo tenían que imitar el oficio que le tocó y que los demás traten de adivinar, luego decir el nombre del oficio que les tocó mientras la conductora anota las respuestas. Las respuestas mencionadas por los niños

tenían que variar en diversas categorías; demostrando ser capaces de dar ideas variadas ante actividades encomendadas, estos mismos resultados se obtuvieron en los demás juegos propuestos exclusivamente para la flexibilidad.

En el componente originalidad los datos son más interesantes ya que en la prueba de entrada la mayor cantidad de sujetos se hallan en el nivel muy bajo (94,64%) en la prueba de salida se observa un panorama totalmente diferente ya que la mayor cantidad de sujetos se ubican en el nivel medio y bajo. Estos resultados pueden deberse a los juegos propuestos, como por ejemplo en el juego llamado "Jugando a crear un final para el cuento", donde se le pidió al niño que creara su propio final del cuento: "Cedro, el árbol que llora", teniendo como resultado creaciones novedosas; demostrando ser capaces de hacer creaciones y dar respuestas poco comunes, estos mismos resultados se obtuvieron en los demás juegos propuestos exclusivamente para la originalidad. Guilford (1973) citado por Sánchez (2003) refiere a la originalidad como la capacidad para producir ideas que no sean conocidas, novedosas, únicas en función a un grupo de sujetos.

En el componente elaboración la mayor cantidad de sujetos en la prueba de entrada se hallan en el nivel muy bajo, en la prueba de salida se observa algo totalmente diferente ya que la mayor cantidad de sujetos se ubican en el nivel muy alto, es decir tienen la capacidad de describir a un objeto con algo más que su mínimo esencial, completando detalles que permitan definir una configuración. La elaboración del pensamiento se demuestra a través de la riqueza y complejidad mostrada en la ejecución de determinadas tareas (Sánchez, 2003). Estos resultados podrían atribuirse al programa "EDFI", por ejemplo en la actividad "Jugando a mejorar el dibujo de la bicicleta", se le pidió a los niños que ellos le dibujen algo más a su bicicleta, para que sea la única, donde se observó que tienen detalles exclusivos para decorar sus trabajos; demostrando ser capaces de agregar nuevos elementos y de esa forma completar con detalles a los trabajos que se le pedía, estos mismos resultados se obtuvieron en los demás juegos propuestos exclusivamente para el componente de elaboración.

De otro lado al comparar las medias aritméticas de las muestras del grupo control en la prueba de entrada y la prueba de salida, se encontró que no existen diferencias significativas a la luz de la T de Student. Sin embargo al comparar las medias de las del grupo experimental en la prueba de entrada y la prueba de salida, arrojaron diferencias significativas a la luz de la T de Student.

En esta investigación se observó que las actividades del programa "EDFI", basado en juegos propuesto por la investigadora, influyen favorablemente en el desarrollo de la creatividad en pre escolares de 5 años de la I.E. Cuna Jardín N° 380 - Pichanaki.

Puede decirse entonces que mientras no haya una alternativa mejor, los docentes del nivel Inicial que desean desarrollar la creatividad en los niños podrían hacer uso del programa "EDFI" que aquí se expone, con altas probabilidades de éxito. Por lo menos con preescolares que tengan características similares a las de la población del presente trabajo.

Conclusiones:

1. El programa "EDFI" influye favorablemente en el desarrollo de la Creatividad y en cada uno de sus componentes (Fluidez, Flexibilidad, Originalidad y Elaboración) en los pre escolares de 5 años de Pichanaki.
2. Al evaluar antes del experimento a los preescolares de 5 años de la I.E. "Cuna Jardín" N°380- Pichanaki, se encontró que estos tenían niveles de creatividad bajos tanto en el grupo control como el grupo experimental. Y al evaluar después del experimento los niños del grupo control se mantuvieron en los mismos niveles, mientras que los niños del grupo experimental lograron incrementar el nivel de su creatividad, y principalmente mejorar la Fluidez, Flexibilidad, Originalidad y Elaboración; lo cual permite suponer con legitimidad que si los pre escolares son sometidos al programa EDFI es esperable un significativo desarrollo en la variable del estudio.
3. A través de los juegos empleados en el programa "EDFI" por la investigadora, se desarrolló la Fluidez, Flexibilidad, Originalidad y Elaboración de la creatividad, lo cual prueba que estos (los juegos) constituyen valiosas herramientas para el docente que pretende desarrollar la creatividad de sus estudiantes.

Referencias bibliográficas:

- Ausubel, D. (1963). La psicología del aprendizaje verbal significativo. Una introducción al aprendizaje escolar, Nueva York/Londres.
- Bruner, J. (1962). Acerca del conocimiento. Ensayo para la mano izquierda, imprenta Belknap, Cambridge, Mass.
- Levin, J. (1979). Fundamentos de estadística en la investigación social. Edit. Harla S.A. México.
- Sánchez, H. (1995). Inteligencia y creatividad en el niño. Edit. Los laureles, Lima-Perú.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (1996). Metodología y diseños de la investigación científica. Edit. Grafica "los jazmines". Segunda edición. Lima-Perú.
- Taylor, C. (1972). El entorno y la creatividad. La identificación y utilización del talento: un simpolio. New York.
- Torrance E. (1976). La enseñanza creativa. Edit. Santillana, Madrid.
- UGEL – PICHANAKI. (2011). "Ubicación Geográfica - 2011"
- Yarlequé, L. (1994). Psicología Evolutiva y Pedagógica. Edit. UNCP. Primera Edición.
- Yarlequé, L y Otros. (2007). Investigación en educación y ciencias sociales. Edit. OMEGA, Huancayo-Perú.



Ceremonia de Graduación de los integrantes de la Promoción Doctoral, en Ciencia de la Educación, Huancayo, 2011-II.

La Revista Horizonte de la Ciencia N° 3

Se terminó de imprimir en

GRAPEX PERÚ S.R.L.

Jr. Ancash N° 159 / Telf. 212492

el 10 de diciembre de 2012.

Huancayo, Junín, Perú

HORIZONTE DE LA CIENCIA

