



# HORIZONTE DE LA CIENCIA



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

AÑO 4

No. 07

DICIEMBRE, 2014



*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 Huaytalla Torres

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

Director:  
Dr. Nicanor Moya Rojas

Coordinador Académico:  
Dr. Luis Baltazar Castañeda

Coordinador Administrativo:  
Dr. Jesús Tello Yance

## CONSEJO DIRECTIVO DE LA REVISTA

Director:

Dr. Jorge Luis Yangali Vargas

Miembros de la Comisión Científica:

Dr. José Ramón Alcántara Mejía, Universidad Iberoamericana, México  
Dra. Laura Guerrero Guadarrama, Universidad Iberoamericana, México  
Mg. Carolina Franco de Johanson, Estocolmo, Suecia  
Mg. Dong Hwan Kim, Universidad de Seúl, Corea del Sur  
Dr. Julio Carhuaricra Meza, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión  
Dra. Sanyorei Porras Cosme, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión  
Dra. Clorinda Barrionuevo Torres, Universidad Nacional Hermilio Valdizán  
Dr. Luis Yarlequé Chocas, Universidad Nacional del Centro del Perú  
Dr. Víctor Hugo Martel Vidal, Universidad Nacional de Educación - La Cantuta  
Dr. Zenón Depaz Toledo, Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Equipo de Revisión, Redacción y Edición:

Mg. Alberto Chavarría Muñoz  
Mg. Oscar Cencia Crispín

Traducción

Dr. Aníbal Cárdenas Ayala  
Lic. Juan Reymundo Vega

Logística, Diagramación, Diseño y Arte

Mg. Juan De La Cruz Contreras  
Ing. Samuel David Martínez Sancho

*Horizonte de la Ciencia 7, Diciembre 2014. FE-UNCP*

*Horizonte de la Ciencia* es una revista semestral editada por la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Publicación científica, especializada e indexada por Latindex. Aparece en formato impreso en los meses de julio y diciembre de cada año. En la revista se difunden artículos científicos y de reflexión producto de procesos de investigación, los cuales pueden ser redactados en español o portugués. La línea editorial de *Horizonte de la Ciencia* abarca temáticas relacionadas con el quehacer educativo y las humanidades; esto es, de disciplinas como la literatura, estética, antropología, historia, sociología, psicología, comunicación, etc.; así como investigaciones de otras disciplinas vinculadas a los áreas señaladas. La revista está dirigida a investigadores, profesionales y estudiantes de pregrado y posgrado de educación, ciencias sociales y humanidades en general. Los artículos son sometidos a una evaluación y arbitraje por parte de reconocidos académicos que forman parte del Comité Científico. El contenido de los artículos de la Revista es de entera responsabilidad de sus autores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú No. 2011-15024  
Domicilio: Ciudad Universitaria UNCP – Facultad de Educación  
Teléfonos: (064) 248152/ (064)247115  
e-mail: revista\_horizontedelaciencia@yahoo.com  
webs: www.upgeducacion.com / www.educacion.uncp.edu.pe  
Tiraje 1000 ejemplares, distribución gratuita y por canje

Leyenda de portada: Escena de *Atrapados* (1999) de María Teresa Zúñiga Norero. Foto: Marco Miranda Zúñiga, 2014

# Editorial

---

Forjar puentes de contacto entre humanistas y educadores latinoamericanos es uno de nuestros propósitos en Horizonte de la Ciencia. Para lograrlo hemos abierto y ampliado nuestros horizontes de expectativas y exigencias convocando a partir de este número a académicos representativos de las dos lenguas predominantes de esta parte del continente americano: la española y la portuguesa.

Nosotros, sabemos y somos conscientes que servimos de nexo divulgativo para que las reflexiones de los académicos latinoamericanos lleguen principalmente a un público inmediato a nuestro entorno: los profesionales, investigadores y estudiantes de la región central peruana. Región que viene bregando institucionalmente, a través de las unidades de investigación de sus universidades por la puesta en marcha de dos macropolíticas complementarias entre sí: la descentralización y la construcción de una agencia académica que responda a los condicionantes de la acreditación, tanto nacional como internacional. Sin temor a cualquier acto disuasivo podemos afirmar y sostener que en este medio hemerográfico dichos mega proyectos encontrarán a su más aliado crítico.

Consecuentes con lo dicho líneas arriba convocamos para el presente número de la revista a investigadores tanto locales, nacionales como extranjeros cuya reflexión y aporte resulta significativo. Lo cual nos lleva a destacar la importancia de la contribución de los académicos aquí reunidos quienes nos ofrecen sus perspectivas respecto de los campos disciplinares donde se desenvuelven. La danza, el teatro, los deportes, la estética, la filosofía y por supuesto la educación están entrelazados; ofreciéndonos, en conjunto, una mirada compleja de los dos campos editoriales de nuestra revista: las humanidades y la pedagogía.

Entre uno de los mayores aportes de esta parte del Perú a la reflexión nacional y mundial, se encuentra el quehacer teatral. De ahí que en la presente edición rendimos un homenaje gráfico (véanse las ilustraciones de la portada e interiores) a la contribución dramática de la fundadora y directora del Grupo de Teatro Expresión. María Teresa Zuñiga Norero, quien al lado de su familia, ha sostenido este proyecto humanístico y educativo que el 2016 cumplirá treinta años ininterrumpidos.

Jorge Yangali



# Contenido

## EDITORIAL

### SECCIÓN:

#### INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES

- 9 Experiencia cósmica y cooperación en el manuscrito de Huarochirí.  
*Zenón Depaz Toledo.*
- 15 Entre rodas de dança e coreografias: notas para um pensamento dançarino.  
*Felipe Machado.*
- 25 Trayectoria de Ronaldinho como héroe.  
*Jorge Luis Yangali Vargas.*
- 35 O capital humano nas organizações da sociedade do conhecimento e o agir da comunicação na preservação da identidade humana.  
*Sônia Grácia Pucci Medina.*
- 41 Un acercamiento a la moral y a la ética.  
*Rufino Torres Pianto.*
- 45 Análisis estético de mis ecofábulas  
*Waldemar José Cerrón Rojas*

### SECCIÓN:

#### RESEÑAS

- 87 La calidad educativa parte de un acuerdo de los actores de la educación en la region.  
*Ricardo Walter Soto Sulca.*

#### PAUTAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS Y RESEÑAS

#### CONVOCATORIA:

HORIZONTE DE LA CIENCIA 8

### SECCIÓN:

#### INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

- 53 Pertinencia y valores en la educación.  
*Juan De Dios Adalberto Palomino León.*
- 59 Educación filosófica para comprender y superar la crisis política y ética imperantes.  
*Nicanor Moya Rojas.*
- 65 Teoría básica de la educación psicomotriz.  
*Jorge Luis Tapia Camargo*  
*Edson Azaña Estrella*  
*Luis Alberto Tito Córdova*
- 69 Propuesta de programa para una Maestría en Arte e Investigación Teatral (MAIT)  
*Jorge Prado Zavala.*
- 77 Los momentos de la sesión a través de las rutas de aprendizaje.  
Propuesta de trabajo para los alumnos de las carreras de educación secundaria de la UNDAC.  
*Eduardo M. Pacheco Peña*  
*Sanyorei Porras Cosme.*



SECCIÓN:

***INVESTIGACIÓN  
EN HUMANIDADES***





# Experiencia cósmica y co-operación en el manuscrito de Huarochirí

**Dr. Zenón Depaz Toledo**

Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
chaclaqayllu@gmail.com

(Recibido 18/10. Aceptado 18/11/2014)

## Resumen

La civilización andina tomó cuerpo desde una experiencia que denominamos “cósmica”, pues da curso a un sentimiento de plena pertenencia al mundo circundante, concebido como una totalidad cuyos componentes están todos vinculados entre sí. Tomando como referencia el Manuscrito de Huarochirí, intentaremos mostrar cómo se manifiesta esa experiencia y cuáles son sus implicancias.

**Palabras clave:** Cultura Andina, experiencia cósmica, orden social, Huarochiri.

## Cosmic experience and joint operation in Huarochirí Manuscript

### Abstract

Andean civilization took shape from an experience we call “cosmic”; it gives a feeling of full belonging to surrounding world, it conceived as a totality whose components are all interlinked. It taking like reference Huarochirí Manuscript, we will attempt to show how that experience is manifested and what its implications are.

**Keywords:** Andean Culture, cosmic experience, social order, Huarochirí.

## Introducción

El Manuscrito de Huarochirí puede considerarse un texto prístino en la tradición cultural andina, cuyo alcance civilizatorio cabe destacar<sup>1</sup>. Se halla escrito en quechua, fue redactado cuando la religiosidad andina aún se practicaba a gran escala con cultos netamente diferenciados del cristiano y se ocupa de las creencias fundamentales de comunidades de la zona central de los Andes, área por donde discurrió, desde los orígenes de esa civilización, la influencia de sus principales corrientes culturales. Por ello, el simbolismo y el imaginario transmitido por ese texto provee un referente clave para reconstruir los horizontes de sentido del mundo andino. En este caso buscaremos dar cuenta del carácter holístico de la experiencia que relata.

## Pacha: El cosmos

El término pacha, reconocible ahora en expresiones como Pacha Mama, popularizada por movimientos vinculados al ecologismo y la onda new age, se suele traducir como “Madre Tierra”<sup>2</sup>, lo cual sugiere que pacha sería la “tierra”. No obstante, ello puede inducir a un equívoco en el contexto cultural moderno en que se entiende por tierra “el planeta tierra” o un pedazo de ella, en todo caso un ámbito definible por su espacialidad, noción que en la tradición judeo cristiana, y sobre todo en el mundo postcartesiano, se tiende a comprender como de condición cósmica y, por lo mismo, divisible en pedazos y manejable a voluntad. Pues bien, el sentido del término quechua pacha, nada tiene que ver con aquellos significados.

1 Según el historiador inglés Arnold Toynbee, la humanidad habría producido seis grandes civilizaciones originarias: la china, la india, la egipcia, la mesopotámica, la mesoamericana y la andina (1970a: 87).

2 En sentido estricto, la traducción sería “Madre de la pacha” o “Madre del mundo”.

En el *Vocabulario de la lengua aymara*, de Ludovico Bertonio (1612) el primer significado con el que aparece el término pacha es el de tiempo. Así, walu pacha es “tiempo antiguo” y pacha k’ajta “al amanecer”. Ciertamente, también figuran algunas variantes donde tiene más bien connotaciones de lugar, tales como alax pacha (el cielo), aka pacha (la tierra) o manqha pacha (“mundo de abajo”). Como sufijo indica la totalidad, como en markapacha: “todo el pueblo”, o en taqipacha jaqi: “todos los hombres o personas”. No obstante, también puede indicar lo relativo a un parto doble, como en pachachiri o pachaqariri: “la mujer que parió dos”.

Traemos a colación aquí estas antiguas referencias del aymara o idioma aru porque algunas de sus variantes tuvieron vigencia en la zona de Huarochirí en los tiempos de los que se ocupa el Manuscrito, y es evidente que hubo y siguen habiendo interinfluencias con el quechua. Pues bien, es de notar que en la gama semántica del término pacha en el idioma aru priman la orientación temporal y la remisión a la totalidad. Se trata, por tanto, siempre, de alguna totalidad que se manifiesta en el tiempo. No deja de tener interés simbólico la referencia al parto de mellizos, porque connota una matriz genésica y se asocia al prototipo ontológico de la dualidad.

En cuanto a su significado en quechua, es de notar que en el *Lexicón* de Domingo de Santo Thomas (1560) la única palabra en que pacha aparece explícitamente referida a la tierra es Pachamantauñasca, que significaría “engendrado de la tierra”, con lo cual es la tierra, como pacha, quien engendra, manifestando así su condición de matriz genésica. Allí mismo aparece también el término pachac, con el significado de ciento. Puesto que en la numerología andina cien parece connotar plenitud en tanto es resultado de repetir diez veces la base numeral diez (a su vez reiteración del número cinco, que el Manuscrito asocia simbólicamente al orden vital pleno). Podríamos vincular la palabra pachac con el rasgo de totalidad atingente al mundo, noción que en quechua se dice también pacha y que aparece en este lexicón en la expresión pachap onanchay, que el autor ha traducido por “astrólogo de los movimientos”, pero que en realidad remite al acto de interpretar o discernir (onanchay) las señales del mundo (pachap). Con lo cual esta expresión estaría manifestando una cosmovisión donde el mundo, como totalidad, sabe y comunica ese saber emitiendo señales. Cabe igualmente notar las expresiones pachayllarinc (el esclarecer del día) y pachacacñi (alborar), pues en ellas pacha connota apertura de la claridad, asumiendo la condición de aquello que se abre a la claridad, se manifiesta, se da. ¿Significa esto que el mundo se manifiesta en los fenómenos, pero que no se reduce a ellos, sino que los excede? Es, ciertamente, una posibilidad a examinar. Por otro lado, el *Lexicon* consigna el término pacha como significando “ropa” y pachayoc como “(quien está) vestido”. ¿Qué relación puede haber entre la ropa y el mundo entendido como cosmos?, pues justamente la relación cosmética. Es preciso recordar que cuando el Manuscrito usa la palabra pacha para designar ropa, ello ocurre a propósito de ropa espléndida, como aquella vestidura de oro resplandeciente con la que Kuniraya Wiraqocha busca que Kawillaqa reconozca su esplendor. Siendo así, la palabra pacha estaría connotando un ámbito que manifiesta orden, sentido y belleza, como es el caso también de la palabra griega κόσμος<sup>3</sup> (cosmos), que se contrapone a Χάος (caos), y de aquella otra latina que es mundus, que se contrapone también a lo in-mundo, caótico y carente de sentido u orden.

Por su parte, el *Vocabulario* de Diego Gonzales Holguín (1608) otorga a pacha el significado de “tiempo, suelo, lugar”. Ratifica así el primado de la referencia temporal, pues aún la espacialidad sugerida por la palabra “suelo” queda recogida en el término “lugar” que es un espacio temporalizado, pues también se usa para designar un momento, como cuando se dice que todo tiene su lugar, refiriéndose no a cosas sino a acciones que discurren en el tiempo. En todo caso, aquí la noción de pacha involucra tanto el tiempo como el espacio, sugiriendo una experiencia donde el espacio sigue la pauta del tiempo y quizás hasta se abre –se da– en el tiempo, como una donación. También recoge las expresiones pacha ccacñin (“reír el alva, o abrir, o amanecer”) y pachacta unaochani o hamutani, en las que pacha conlleva las connotaciones simbólicas antes mencionadas de apertura ontológica y de sujeto sapiente (pues el término hamutani –astucia– se refiere a una acción sagaz) que emite señales (unaochani). Por último, no deja de ser interesante notar que la expresión “pacham ppuchucasacñin, o puchucanayan” (que también aparece en el Manuscrito de Huarochirí, por ejemplo a propósito del diluvio que allí se refiere) recibe aquí el significado de “el mundo se quiere acabar”, que reconoce voluntad al mundo, atributo característico de un sujeto, no de una cosa que contiene cosas.

## Masantin: En el principio estaba la relación

El primer capítulo del Manuscrito de Huarochirí comienza diciendo: “Ancha ñawpa pachaqa huk waka ñisqas Yanañamca Tutañamca sutiyuq karqan. Kay wakakunakta qipanpi huk wakata Huallallu Carhuinchi sutiyuq

3 La connotación de belleza u orden bello que tenía la palabra griega κόσμος ha quedado retenida, por ejemplo, en la palabra castellana cosmetología.

atirqan". José María Arguedas (1966) tradujo esto del siguiente modo: "En tiempos muy antiguos existió un huaca llamado Yanañamca Tutañamca. Después de estos huacas, hubo otro huaca de nombre Huallallo Carhuincho. Este huaca venció". Por su parte, Gerald Taylor (1987) lo tradujo así: "Dicen que en tiempos muy antiguos había unos huacas llamados Yanañamca (Namuq negro) y Tutañamca (Namuq de la noche). En una época posterior, éstos fueron vencidos por otro huaca llamado Huallallo Carhuincho".

Este pasaje de gran densidad simbólica, significativamente situado al inicio del Manuscrito, propone una referencia explícita a los inicios, a lo más arcaico y primordial, al arjé, como se diría en ese otro referente cultural matricial que es Grecia. Pues bien, ese inicio manifiesta ya un estado, una configuración, un orden, caracteres que corresponden a la noción de pacha allí empleada. ¿Y, qué orientación manifiesta ese orden arcaico del que, por tanto, se siguen los demás? Como se puede ver en las citas hechas, las traducciones de Taylor y Arguedas difieren precisamente en este punto crucial, pues mientras éste se refiere al waka<sup>4</sup> primordial como uno, aquel da cuenta de dos waka, lo cual parece ser más concordante con el hecho de que ambos traducen la expresión subsiguiente, "kay wakakunakta" (estos waka), en plural, como corresponde, y, por tanto, como referida a dos waka. No obstante, consideramos que en este punto la traducción de Arguedas es más ajustada, pues da cuenta de un waka dual, un waka que siendo uno es dos (Yanañamca, Tutañamca) y, por tanto, tres (Yanañamca, Chawpiñamca, Tutañamca), condición con la cual sintetiza simbólicamente tanto la relacionalidad como el dinamismo que caracteriza a lo existente en la cosmovisión andina.

Si Tuta significa "noche", Yana significa "negro", condición asociable a la noche, pero también "pareja, ayuda, ayudante y complemento", lo cual, considerando que en el imaginario andino no se concibe lo aislado, solo y carente de complemento (menos aún para el caso de las deidades, seres de mayor densidad ontológica), refuerza la interpretación de Arguedas en relación a que cuando el Manuscrito nombra a Yanañamca Tutañamca, no se está refiriendo a dos deidades distintas, sino a una de condición dual. Es como si en aquel imaginario, por lo demás caracterizado por una suerte de horror al vacío, el ser ensimismado, idéntico a sí mismo (la mera tautología), fuera equivalente al vacío, pues lo que es conlleva complemento, predicado y relación, siendo por tanto, en su manifestación mínima originaria, dos.

No obstante, allí donde lo manifiesto es al menos dual –dos–, debe haber un tercero, menos visible, no del todo manifiesto: el vínculo, la mediación, el chawpi, sin el cual simplemente no podría manifestarse lo dual como tal, pues la dualidad es ante todo una relación. Dicho de otro modo, no cabe hablar de dualidad allí donde no hay relación alguna. Con lo cual Chawpiñamca, deidad multiforme, vinculada a lo matricial y femenino, que asoma en el capítulo 5° y se manifiesta en todo su alcance en el capítulo 10° (vinculado por duplicación al capítulo 5°), donde aparece asociada a la plenitud, lo genésico y lo arcaico, estaría sosteniendo, como un "tercero" implícito, como condición de posibilidad, la manifestación dual originaria de aquella deidad denominada por ello Yanañamca Tutañamca. El chawpi mediador tendría así la condición de una invisible presencia-ausencia, cuya suprema expresión simbólica lo provee lo sagrado que conecta y sostiene el mundo.

## Yana: La complementariedad

En cuanto a los discursos del Manuscrito que podrían contribuir a dilucidar los alcances de la dualidad nominal de lo sagrado originario, tiene particular importancia el del primero de sus dos suplementos, cuyo tema es el nacimiento de mellizos (curi), acontecimiento que se juzga extraordinario y se toma como una hierofanía. Pues bien, lo primero que refiere es que los mellizos eran llevados en la noche de su nacimiento al centro ritual de la comunidad, lo cual tiene un alto sentido simbólico. Tratándose de dos niños o niñas (símbolo a su vez del orden vital que se reproduce), se busca evitar a toda costa que la dualidad configure una dicotomía; se trata de asegurar la mediación, el vínculo unificante que permita el discurrir de la vida. Dice, además, que no los trasladaban de día, pues temían que se "helara" la tierra, simbolizando con ello la antinomia entre la vida y la ausencia de vínculo. Más aún, señala que los parientes se ponían a bailar y cantar por varias noches sin parar, como si con ello quisieran evitar el "congelamiento" del mundo. Además, cinco hombres (otra vez el número de la plenitud), debían conseguir coca pronto, a cualquier precio. La coca es un símbolo privilegiado del orden radial del mundo, del tejido relacional que lo constituye y, particularmente, del centro (chawpi) que conecta los elementos de ese mundo. Por tanto, la búsqueda ardorosa de coca a nombre de los curi simboliza igualmente la necesidad de asegurar el vínculo y la unidad de lo diverso.

4 La noción de waka se refiere a lo sagrado, que en el mundo andino se manifiesta como multiforme.

Pues bien, al décimo día del nacimiento de los curi un pariente llegaba trayendo un venadito, una taruca o algún otro animal que debía haber cazado en la sallqa<sup>5</sup>, que luego comían entre todos<sup>6</sup>. Entonces, los parientes bailaban, cantaban y bebían ese día entero, y se ofrecían coca (elemento medular del intercambio que se experimenta como donación) con el mayor esmero. Tales acciones simbolizan tanto el dinamismo orgiástico, vinculado con la afirmación de la vida, como el sostenimiento del tejido relacional del mundo que deja fluir el kama<sup>7</sup> o potencia vital. Significativamente, una hoguera era alimentada todas las noches hasta finalizar los ritos, y al finalizar el periodo ritual básico de diez días un sacerdote ponía a los padres un collar trenzado de hilos blancos y negros, evidente símbolo propiciatorio de complementariedad.

Tras narrar todo esto, el autor del Manuscrito dice: "Si sólo nacían varones o sólo hermanas mujeres, estaban diciendo 'no estarán bien las cosas (el mundo), será un tiempo de mucho sufrimiento'. Pero si nacían varón y mujer, lo tomaban como señal de que sería para bien". Se trata de una observación central. Siendo el nacimiento de mellizos un evento extraordinario, podía ser o bien fasto o bien nefasto. Era una señal nefasta si tenían el mismo sexo. Se consideraba una señal fasto si eran varón y mujer. Las connotaciones simbólicas de ello son notorias pues vincula la plenitud y la continuidad del ser con la complementariedad de lo diverso, mientras que la homogeneidad parece vincularse con la pobreza, condición que en quechua se expresa con la palabra waqcha, que significa ante todo lo solitario y aislado.

Así, pues, la deidad originaria no podría ser ni una sola (waqcha), ni irreductiblemente dual o múltiple (con lo cual cada cual sería igualmente waqcha), pues en ambos casos (por lo demás, impensables) habría ausencia de relación. La relación básica, cualitativa, es de complementariedad y es condición de posibilidad del estar. Mencionamos antes que ello hace parte del simbolismo de Yanañamca Tutañamca, la primera deidad que menciona el Manuscrito. Su condición matrilineal aparece simbolizada tanto por la figura de la noche (tuta), como por la de la negrura (yana), pero yana connota también complementariedad, pues significa igualmente pareja (sobre todo sentimental). Así, yanachankuy significa tener pareja y yanasakuy es prometerse matrimonio. Por otra parte, yanapa es ayuda y yanapay es el acto de ayudar, auxiliar o socorrer. Así, pues, desde el inicio, y a propósito de un referente de alta carga simbólica como es un waka, el Manuscrito proyecta un simbolismo según el cual la existencia discurre en un juego de mutua ayuda, servicio y donación, y la plenitud de la existencia supone el soporte de un yanantin, es decir, de un par que se hermana; por lo cual existir es co-operar, las acciones plenas suponen co-operación y el mundo se sostiene en la co-operación de todo lo existente, como condición para el discurrir del flujo vital. Con ello, la cooperación, característica central de la vida social en el horizonte cultural andino, halla un soporte cósmico, una base ontológica que va más allá del ámbito humano, involucrando a todos los seres.

## Conclusiones

El Manuscrito de Huarochirí, escrito entre finales del siglo XVI y principios del siglo XVII, da cuenta de un mundo en el que la experiencia humana tiene raigambre cósmica y la vida se concibe como el fluir de una energía vital (kama) que discurre por el cosmos entero (pacha), poblado de seres que constituyen comunidades (ayllu) vinculadas entre sí en relaciones de crianza mutua, siguiendo determinadas pautas rituales que, a su vez, constituyen la matriz simbólica del orden y la normatividad. Así, las comunidades humanas interactúan con las comunidades de deidades (waka) y las de la naturaleza (sallqa) en términos de reciprocidad (yanantin), en una lógica de oposición (pallkay), complementariedad (tinkuy) y mediación (chawpi) en que el mundo viene a ser un tejido relacional cuya trama está constituida por la dimensión sagrada desplegada por las acciones de las deidades que, en tanto kamaq, dan curso (ponen en acto) a la potencia vital (kama). diciones y expresiones culturales.

5 Término que refiere a la puna (espacio que rodea las cumbres nevadas) en tanto territorio salvaje, arisco, bravío y genésico. La puna es, asimismo, un espacio liminar entre el mundo de los hombres y el de las deidades, entre el mundo de arriba y el de abajo, de allí su vinculación con lo genésico y su condición de espacio privilegiado de hierofanías.

6 El animal sacrificado debía ser considerado waka, puesto que era crianza de los dioses, con lo cual hacía parte de la esfera de lo numinoso vinculante. Consumir su carne equivalía a reafirmar los vínculos y la mediación que sustenta la vida.

7 Así, las deidades eran concebidas como kamaq: facilitadoras del flujo vital.

Referencias bibliográficas:

Arguedas, José María, traductor (1966) *Dioses y hombres de Huarochirí. Narración quechua recogida por Francisco de Avila [1598?]*. Pierre Duviols, editor. Lima: IEP y Museo Nacional.

Bertonio, Ludovico (s/a) [1612] *Vocabulario de la lengua aymara*. La Paz: CERES – IFEA – MUSEF.

Gonzalez Holguin, Diego (1952) [1608] *Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamado quechua*. Lima: Instituto de Historia UNMSM.

Santo Tomás, Domingo de (1994) [1560] *Lexicon, o Vocabulario de la lengua general del Perú, edición facsimilar. Grammatica o Arte de la lengua general de los Indios de los Reynos del Perú*. Madrid: UNESCO.

Taylor, Gérald, editor y traductor (1987) *Ritos y tradiciones de Huarochirí del siglo XVII*. Lima: IEP y Instituto Francés de Estudios Andinos. Historia Andina 12.

Toynbee, Arnold (1970) *Estudio de la historia* (compendio en tres volúmenes). Madrid: Alianza Editorial.



Escena de *Tinieblas del Emperador* (2007) de María Teresa Zúñiga Norero.  
Foto: Marco Miranda Zúñiga, 2014

# Entre rodas de dança e coreografias: notas para um pensamento dançarino

**Mg. Felipe Machado**

*Doutorando em Literatura, Cultura e Contemporaneidade pela  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)*

*felipewircker@gmail.com*

*(Recibido 18/10. Aceptado 18/11/2014)*

## Resumo

O presente artigo pretende abordar questões acerca das relações raciais no Brasil através da problematização da centralidade do pensamento ocidental e da branquitude enquanto espaço privilegiado de enunciação, enfatizando modos de pensar que privilegiem epistemologias e filosofias não ocidentais, bem como os estudos pós-coloniais, descoloniais e o pensamento contemporâneo que põe em perspectiva crítica a ocidentalidade. Para isso, parte da dança e coreografia como noções profícuas a um pensamento sempre em movimento que busque o dissenso e as tensões em detrimento do apaziguamento das relações sociais desiguais.

**Palavras-chave:** dança, corpo, pós-colonialidade, afroperspectivismo, branquitude.

# Dances and choreographies: notes for a thought in movement

## Abstract

This article aims to broach issues about racial relations in Brazil by questioning the centrality of western thought and whiteness as privileged fields of speech and enunciation, highlighting and prioritizing ways of thinking, epistemologies and non-Western philosophies, as well as postcolonial and decolonization studies and contemporary thought that put the western culture into a critical perspective. In order to achieve this proposal, the article takes the dance and choreography as profitable notions for a thought that is always in movement, which seeks dissent and tensions over the appeasement of unequal social relations.

**Keywords:** dance, body, post colonialism, African perspective, whiteness.

Este trabalho se insere em um caminho, uma caminhada. Porém, se é difícil determinar um ponto de partida, o é ainda mais pensar em um ponto de chegada. Limito-me a ensaiar uma coreografia, expondo algumas notas, traços, ou gestos de um possível pensamento que se quer dançarino. Assim, é inevitável que aqui eu me inscreva, pedindo licença para me referir em primeira pessoa nesse começo. E, evocando o movimento, sempre e já indissociável do pensamento, começo em uma roda de jongo. No documentário Saravá Jongueiro, Mestre Darcy do Jongo, a certa altura, faz o seguinte comentário:

E um cara que tem o ritmo na mão, ele domina o ritmo. Certo? Se algum aluno meu dançar jongo atravessado, eu posso não falar nada, eu sei que ele dançou atravessado. Eu, sem ficar doutor, eu sou formado na universidade do morro, da vida. Infelizmente, dentro das universidades, não está o suco das tradições populares. As tradições populares, elas são com seus mestres originais mesmo, como eu sou<sup>1</sup>.

A citação de Mestre Darcy nos traz algumas questões, das quais gostaria de destacar algumas: a primeira é a de que o saber não está restrito ao âmbito da academia. A segunda, a de uma supremacia do saber produzido na academia – o conhecimento dito científico – que se coloca hierarquicamente superior a outros saberes

<sup>1</sup> Saravá Jongueiro. Direção: Luisa Pitanga, Bianca Brandão e Cecília de Mendonça. Brasil: 2003, 15min. Disponível em: <http://vimeo.com/8745821>.

(mesmo quando se reconhece que não há um modo de saber único). Desde já, o que se pode destacar como derivado dessas questões e que se insere no lamento de Mestre Darcy é a urgência de desierarquizar os modos de saber e destituir a supremacia do conhecimento científico. Isso pode se dar tanto por uma expansão do entendimento de ciência (o que é igualmente problemático uma vez que mantém sob a chancela de “ciência” aquilo que é ou busca ser legitimado como conhecimento) quanto por uma revisão histórica que permite constatar com mais nitidez as contingências que levaram a essa hierarquia para, assim, desmontá-la.

A supremacia do saber científico, acadêmico, é também a do saber ocidental (ou dos saberes ocidentais) e remete diretamente ao projeto moderno de colonização levado a cabo por países europeus – que persiste, ainda, sob outras formas, como essa destacada. Mesmo as narrativas históricas acerca desse processo de dominação ainda estão, no senso comum, arraigadas ao ponto de vista do Ocidente. Cabe lembrar, porém, que o próprio termo “Ocidente” é uma construção que tem como base o contraponto não ocidental, como o Oriente, a África e as Américas. Tais termos, antes de lugares geopolíticos naturalizados, mostram-se enquanto noções forjadas que se inserem na tentativa de compreender “o Outro” – compreender tanto no sentido de adaptá-lo a um código inteligível em uma determinada cultura, quanto no sentido de conter, confinar –; este Outro também, por sua vez, enquanto conceito criado que se insere em numerosos pares binários inerentes a este conhecimento que o denomina (tais como eu/outro, sujeito/objeto, humano/animal, corpo/espírito, corpo/pensamento, pensamento/vida, natureza/cultura etc.). Nesse sentido, a etnologia e a antropologia são indissociáveis do projeto colonial. Entretanto, inflexões recentes nessas áreas do saber têm buscado desvincular essas disciplinas de um corolário colonizador.

No que tange a uma revisão histórica, inclusive da história das ciências, por exemplo, ela tem sido feita especialmente em campos disciplinares das ciências humanas com o intuito de descentrar o Ocidente enquanto “berço” ou origem do conhecimento tanto filosófico quanto científico, mostrando, por exemplo, como inúmeros saberes foram expropriados e usurpados no processo moderno de colonização de povos africanos e ameríndios, tais como técnicas de metalurgia e agricultura (Barbosa, 2008, 2010; Hountondji, 2008; Meneses, 2010; Ramose, 2011).

Neste sentido, é importante sublinhar que a hierarquização dos saberes é indissociável das teorias racistas e racialistas que foram desenvolvidas com afincamento pela ciência moderna (seja pela biomedicina, psiquiatria, sociologia ou filosofia) sobretudo no século XIX e início do século XX, que teve como expressões mais radicais os regimes nazi-fascistas e as políticas de eugenia. Assim, uma das vias pelas quais opera o racismo é a de deslegitimação e desvalorização dos saberes de sociedades não ocidentais, isto é, saberes não centrados no conhecimento de matriz europeia.

Cabe ressaltar, todavia, que, após a Segunda Guerra, com o evidente fracasso do pensamento humanista europeu, o questionamento de dentro mesmo da filosofia ocidental tomou força, vide a crítica ao humanismo levada a cabo por filósofos como Jean-Paul Sartre e mesmo Martin Heidegger (1967), apesar de sua ligação com o regime nazista na Alemanha, bem como no pensamento estruturalista, através do questionamento da centralidade e da autonomia do Sujeito enquanto conceito filosófico, especialmente pelas vias da linguística, da psicanálise e da sociologia. A partir dos anos setenta, esse modo de pensar estruturalista foi também problematizado por outras análises que punham de vez em xeque a supremacia da ocidentalidade – tais como as de Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, em campos que transitam entre a historiografia, a antropologia, a sociologia, a linguagem e a filosofia.

Nas décadas de setenta e oitenta, fora da academia francesa, mas dialogando com ela, a produção acadêmica anglo-saxã viu surgir os estudos pós-coloniais e descoloniais concomitante à efervescência dos Estudos Culturais, dos quais Edward Said, Stuart Hall e Homi K. Bhabha são alguns dos nomes mais significativos. Também surgia, nos Estados Unidos, os chamados Estudos Subalternos ou da Subalternidade, encabeçados por pesquisadoras/es e pensadoras/es como Gayatri Chakravorty Spivak e fortemente ancorados na crítica desconstrucionista (se é que uma crítica desconstrucionista pode servir de porto; de todo modo, tal abertura crítica fomentou os questionamentos levantados pelos estudos da subalternidade). Enquanto oriundos de ex-colônias, Said, Hall, Bhabha e Spivak, entre outros, punham em questão a hegemonia do pensamento ocidental e a maneira como este estruturou sociedades, através do projeto colonial, em que os discursos e sistemas de pensamento que não fizessem parte dessa epistemologia não encontrariam espaço ou seriam deslegitimados enquanto modos de saber e de conhecimento, “violência epistêmica” (Spivak, 2010) que fomentou uma ocidentalização do mundo e a primazia do Ocidente. Esta prática veio a ser cunhada de “epistemicídio” no âmbito



dos estudos pós-coloniais, isto é, o homicídio de epistemes não ocidentais pela negação de seu valor enquanto maneiras de conhecer e conceber o mundo, bem como de pensar/viver.

É inevitável, porém, falar em uma crítica ao ponto de vista da modernidade no cerne do próprio pensamento ocidental sem mencionar outros filósofos que, antes do fim da Segunda Guerra, já haviam levado a cabo uma crítica ao humanismo, tais como Friedrich Nietzsche. A crítica nietzscheana se insere em um escopo mais amplo de uma crítica ao antropocentrismo inerente ao modo de pensar em questão, que estaria irredutivelmente ligado ao pensamento humanista, ou aos humanismos que o Ocidente produziu. Contudo, foi no humanismo moderno, que, de fato, pela primeira vez, como aponta Foucault (2007), “o Homem” torna-se a figura central da cultura e do pensamento. No caso, “o Homem” corresponderia a um modelo de humanidade que se caracteriza pelos elementos “macho branco heterossexual carnívoro de classe média habitante das cidades”, certamente, portanto, de matriz europeia; de modo que o que não estivesse inserido nessa concepção de humano estaria à margem, ou mesmo excluído da categoria de humanidade, fortemente calcada nas noções de raça, sexo, sexualidade, classe social, e forjada por um conjunto de práticas discursivas que atravessam diversos setores das sociedades e dos Estados modernos. Sabemos como isso foi usado como instrumento de colonização – não só de inúmeros povos, mas também dos corpos, e do próprio “corpo ocidental”. Neste sentido, o não ocidental seria o não branco.

Nietzsche, porém, defendia uma irredutibilidade do caráter antropocêntrico do pensamento, afirmando que “não podemos enxergar além de nossa esquina” (2001:278). Criticava, assim, a pretensão de um olhar completamente livre de uma perspectiva epistemológica antropocêntrica, sem apontar, todavia, a perspectiva humana como a única possível, ou mesmo como superior. Para o filósofo, não haveria como separar a perspectiva humana de uma perspectiva antropocêntrica porque não há como separar corpo e pensamento, uma vez que a percepção do mundo passa pelo corpo e pelas relações que se estabelece com ele. No entanto, cabe ressaltar que essa referência à perspectiva demasiado humana da cultura ocidental de então não pode ser universalizada.

Posto isto, poderia aqui debruçar-me mais extensamente sobre a noção de perspectivismo, como a de “perspectivismo ameríndio” proposta por Eduardo Viveiros de Castro (2011), ou sobre os estudos de Carlos Castaneda acerca do pensamento e do modo de vida do xamã yaqui Don Juan; no entanto, fica para um desdobramento futuro. Cabe mencionar, contudo, que Viveiros de Castro mostrou como em epistemologias e cosmovisões de diferentes povos ameríndios esse pensamento “do homem”, centrado no “humano” não se dá como na cultura ocidental, isto é, há um entendimento inteiramente distinto não apenas sobre o humano, como também sobre a relação entre o humano e os viventes que chamamos “animais”, no qual assume-se que há uma multiplicidade de perspectivas que não podem ser classificadas e hierarquizadas a partir de uma única possibilidade interpretativa (nota-se como é complicado referir-se a culturas não ocidentais nos termos desta).

Viveiros de Castro, por sua vez, inspira-se largamente em Oswald de Andrade (2011), que, com otimismo e afirmação invejáveis, já apontava o crepúsculo da burguesia e da sociedade capitalista e patriarcal, bem como da hegemonia da filosofia ocidental, vislumbrando “uma filosofia que está para ser feita” e que teria como paradigma a valorização do pensamento antropofágico de matrizes indígenas ou ameríndias – a despeito, diga-se, dos preconceitos que carregavam os termos por ele usados, como “primitivo”.

Mais recentemente, na linha de um pensamento perspectivista e em uma encruzilhada com os estudos da afrocentricidade, o filósofo Renato Noguera (2011) propõe um pensamento afroperspectivista. A afrocentricidade se oferece como um paradigma epistemológico que guia um recorte teórico-crítico. O que os estudos da afrocentricidade defendem é que, da mesma forma como a cultura ocidental não se restringe ao território geopolítico europeu, a cultura africana não se refere a um recorte geográfico, mas teórico-epistemológico, buscando uma reapropriação e ressignificação da noção de África. Ao optar-se por uma perspectiva afrocêntrica, afirma-se o pensamento das culturas de matriz africana como visões de mundo e sistemas de pensamento que tensionam com o da modernidade colonial<sup>2</sup>. Assim, a afrocentricidade vem a problematizar o racismo estrutural inerente à história “universal” eurocêntrica, o lugar geopolítico de enunciação da produção de conhecimento, da eurocentricidade como campo epistêmico que define o que é válido como conhecimento e pensamento e o que não é, ressaltando o caráter político do projeto intelectual-acadêmico e deixando manifesto que tanto a narrativa histórica quanto a produção de pensamento e conhecimento não são discursos desprovidos de uma

2 “Matriz africana deve ser entendida aqui como uma expressão ‘plural’, isto é, ela designa um conjunto de africanidades, nunca se trata de uma homogeneidade mítica” (Noguera, 2011 9, grifo do autor).

perspectiva racial, sexual, de gênero e de classe<sup>3</sup>. Contudo, a afrocentricidade tampouco se constitui como um discurso monolítico, sugerindo uma simples troca de paradigma e colocando-se em oposição ao pensamento ocidental eurocentrado; mas defende o protagonismo de perspectivas epistemológicas não ocidentais sem pretender, contudo, homogeneizá-las.

No caso de uma filosofia afroperspectivista, Nogueira inspira-se no pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010) quando defendem que a função da filosofia é criar conceitos, e que os conceitos não são meras abstrações, mas dizem respeito a problemas, sendo preciso, pois, criar conceitos novos para novos problemas. Valendo-se também da concepção de intercessores em Deleuze (2010), Nogueira toma como intercessores elementos da cultura afro-brasileira e de culturas africanas, bem como orixás, voduns, inquices, entidades, animais ligados à liturgia do candomblé, e personagens minoritários como o malandro, o vagabundo, o sem-teto e a criança de rua, produzindo inúmeros novos conceitos e personagens conceituais extremamente profícuos para se pensar os problemas aos quais correspondem ou ao plano de imanência sobre o qual estão “assentados”, sem, no entanto, ancorar-se em noções paralisadoras de identidade:

[A] raça invocada pela filosofia afroperspectivista tem muitos nomes; mas, todos são melanodérmicos num sentido bastante superficial que não se restringe a cor da pele. O mais importante é que os afetos, os devires e as potências sejam negras, isto é, as perspectivas são em favor da diferença num sentido radical. (Nogueira, 2011 5)

Assim, “a filosofia afroperspectivista nos convoca para acontecimentos negros, acontecimentos femininos, acontecimentos infantis, acontecimentos animais; ela só pode ser entrevistada a partir desses acontecimentos e outros do mesmo ‘gênero’, de clivagens próximas” (Nogueira, 2011 3); isto é, acontecimentos, pode-se dizer, minoritários<sup>4</sup>, que convocam e configuram uma imagem do pensamento operante pela diferença. Referindo-se à noção de imagem do pensamento, Nogueira afirma que

[a] filosofia afroperspectivista está assentada sobre uma imagem do pensamento que pode ser apresentada em três teses básicas: 1a) Pensar é movimentação, todo pensamento é um movimento que ao invés de buscar a Verdade e se opor ao falso, busca a manutenção do movimento; 2a) O pensamento é sempre uma incorporação, só é possível pensar através do corpo; 3a) A coreografia e o drible são os ingredientes que tornam possível alcançar o alvo do pensamento: manter a si mesmo em movimento. (2011 6)

Percebe-se, portanto, como o filósofo não se restringe a simplesmente reler ou reformular com termos próximos as noções propostas por Deleuze e Guattari, mas de fato apropria-se delas para a concepção e a forja de novos conceitos que dizem respeito a questões de um pensamento afroperspectivista, sobretudo no Brasil. Neste sentido, nota-se, também, como ele faz uso de um vocabulário incomum à tradição filosófica ocidental, porém bastante habitual às religiões afro-brasileiras, não só desnaturalizando a crença na origem ocidental da filosofia como também tomando o candomblé como sistema de pensamento, ou perspectiva epistêmica – gesto, por sua vez, que, segundo Nogueira, se refere a dois problemas da filosofia afroperspectivista que o conceito de “denegrir” busca dar conta:

[D]enegrir é um conceito filosófico afroperspectivista que significa enegrecer, assumir versões e perspectivas que não são hegemônicas, considerar a relevância das matrizes africanas para o pensamento filosófico, investigar em bases epistêmicas negro-africanas, dialogar, apresentar e comentar trabalhos filosóficos africanos, abordar filosoficamente temáticas como: relações étnicorraciais, epistemicídio dos saberes de matriz negro-africana, racismo anti-negro, branquitude e hegemonia dos parâmetros ocidentais no âmbito político e estético. (Nogueira, 2011 15)

<sup>3</sup> Uso, aqui, os termos “conhecimento” e “pensamento” ciente e consoante à distinção proposta por Deleuze (s/d) em *Nietzsche e a filosofia*, a partir de uma leitura do filósofo alemão, segundo a qual o conhecimento estaria subordinado e determinada visão de mundo que o limita, ao passo que o pensamento pode estar, ou não, restrito e subordinado a esta concepção do conhecimento.

<sup>4</sup> Tal como o propõem Deleuze e Guattari, isto é, das minorias não enquanto grupos supostamente menores em termos quantitativos, senão como aquilo que se desvia ou não corresponde ao modelo majoritário: homem branco macho heterossexual de classe média habitante das cidades.

Transvalorando um termo com uma forte carga racista, denegrir, portanto, não se refere nem à acepção negativa do senso comum, nem à defesa de uma identidade racial, senão à possibilidade de “reativar as forças próprias de um devir negro-africano” (Nogueira, 2011 3).

A afrocentricidade e os estudos descoloniais colocam, ainda, outro problema que toca o debate em torno do espaço geopolítico da produção de conhecimento: diante da violência epistêmica usada como instrumento de dominação pelo discurso eurocentrado, torna-se necessário que os elementos e a história das culturas de matriz africana não sejam mais expropriados<sup>5</sup> como o foram no processo de dominação, seja no âmbito acadêmico ou fora dele, para que não se reproduza a mesma violência colonial histórica. Diante disto, que relações e que tendências pode um pesquisador branco buscar diante do combate ao racismo institucional e da necessidade urgente de questionar seu lugar privilegiado? Como desierarquizar a diferença racial sem apagar as diferenças histórico-culturais e muito menos a violência da história política, econômica e social no Brasil? Certamente, na condução da justiça racial, que precisa ser reconhecida como uma dívida sócio-histórica, a branquitude não deve reivindicar posições de protagonismo, senão colocar-se como coadjuvante nesse processo.

Nos vemos, pois, diante do dever de rever toda uma narrativa histórica usada como instrumento de dominação e da oportunidade de criar uma ética e uma política, ou éticas e políticas que não sejam da ordem da dominação e da violência epistêmica. A criação, no espaço geopolítico brasileiro, de coletividades menos atreladas a identidades baseadas nos pressupostos do pensamento colonial (tais como os entendimentos modernos de raça, classe, gênero, sexo, sexualidade e nação), requer não apenas uma crítica à ocidentalidade, mas também a valorização de perspectivas epistemológicas não ocidentais como produções legítimas de pensamento e conhecimento, profícuas tanto no deslocamento e na desconstrução de certos pre(con)ceitos, quanto na criação de modos de vida que não se fundamentem nas hierarquias coloniais.

A respeito disso, também, as religiões de matriz africana têm muito a ensinar; assim como o perspectivismo ameríndio, a afirmação do pensamento de culturas afro-diaspóricas é imprescindível para se repensar as relações sociais no Brasil e as relações que atravessam distintas comunidades e coletividades, em seus aspectos ético, estético e político. Não presumo poder responder aqui às questões propostas, uma vez que trata-se de um caminho em curso, e tampouco tenho a pretensão de respondê-las definitivamente, senão de me guiar por elas, usá-las como impulsos para um pensamento sempre em movimento, na busca de possibilidades que não reproduzam relações de desigualdade e opressão.

No que concerne à branquitude, não se trata de colocar-se em um lugar de culpa, e tampouco resolve a noção de dívida. A dívida certamente existe, mas é, sobretudo, uma questão de responsabilidade para além da dívida. Primeiro porque a dívida nos dá a ideia de que pode ser quitada e, uma vez sanada, estaríamos “quites” e, pior, isentos de uma responsabilidade. A noção de responsabilidade incondicional nos coloca diante do problema de outra maneira. Por fim, é uma questão de gesto. Não há final estabelecível, um lugar para se acomodar, um telos universalizante ou totalizante das relações sociais. Ao contrário, cada vez que se acomoda é preciso movimentar-se novamente.

É preciso que uma certa produção desejante normativa seja alterada, mutada, transformada, uma vez que, em seu funcionamento, produz-se o desejo por diversas formas de preconceito – racismo, machismo, sexismo, homofobia – incitando-os constantemente. Esse desejo é sempre reatualizado e as consequências são catastróficas. Ele está, sem dúvidas, ligado ao sistema econômico capitalista que precisa dessa produção desejante para se retroalimentar. Não questionar esse processo – e não se questionar nesse processo, no caso da branquitude – já é inserir-se acriticamente no discurso dominante que o produz e que precisa do preconceito de categorias hierárquicas para operar.

Como lidar com a irreversibilidade do processo colonial e com esse agenciamento maquínico considerando-se, por exemplo, que nessa estrutura social, o pertencimento majoritário inevitavelmente coloca o indivíduo em posição de supremacia em uma hierarquia (seja por ser branco, homem, heterossexual e/ou de classes dominantes)? Neste sentido, é necessário criar interferências, curto-circuitos nesse sistema que alterem a produção desejante e as produções hegemônicas de sentido – do que é ser negro, branco, homem, mulher, homossexual,

<sup>5</sup> Conforme levantado por integrantes do Movimento Negro no minicurso “Afrocentricidade e História”, ministrado pelo Prof. Dr. Renato Nogueira (UFRRJ) nos dias 4 e 5 de novembro de 2013, no IFCS-UF RJ promovido pelo Caderno Universitário de História durante o IX Encontro de Pesquisas de Graduação em História, reivindicando, assim, o protagonismo de pessoas negras na disseminação dos saberes ligados à diáspora africana.

heterossexual etc – inventando ou atrelando-se a outras máquinas (como propuseram Deleuze e Guattari acerca das máquinas de guerra).

A noção de “entrecruzamento de opressões” proposta por bell hooks no âmbito do feminismo negro (apud Preciado, 2010 48), parece profícua para uma análise do estágio atual e para a criação de estratégias políticas não hegemônicas que privilegiem uma perspectiva interseccional, isto é, da articulação entre as políticas de classe, raça, gênero, sexo e sexualidade. A interseccionalidade não é uma soma de opressões ou posições subalternas (ou, mais especificamente, subalternizadas), mas supõe uma sobreposição, um entrecruzamento dessas diferenças que produzem posições distintas de acordo com essas interações ou confluências. Não se trata de somar as questões ou políticas de gênero, sexo, sexualidade, raça e classe ou simplesmente compreender as variáveis das opressões, mas de analisar esses espaços de sobreposição como processos constitutivos da modernidade colonial criando “estratégias de interseccionalidade política” (Crenshaw, 2002 181 apud Preciado, 2006) que deslegitimem a “unidimensionalidade dos saberes produzidos pelas representações da modernidade sexo-colonial” (Preciado, 2006).

Apesar da opressão aos povos não brancos e do epistemicídio, porém, não se pode pressupor que o poder colonial foi forte o suficiente para dismantelar as culturas e os sistemas de pensamento de matrizes africana e ameríndia no Brasil, o que, de certa forma, seria reiterar a supremacia do poder colonial e apostar que a dominação se deu sem resistências e foi passivamente assimilada.

Sob esse aspecto, cabe perguntar se seria possível, ainda, pensar a mestiçagem não mais como algo que acomode as relações raciais (sempre tensionadas), que não homogeneize e não atue como estratégia de dominação nas relações de poder, mas como um campo de tensões entre saberes, epistemologias e culturas distintas que coloque em questão os privilégios da branquitude e seu espaço no tecido social (econômico, político, cultural) do espaço geopolítico brasileiro. Isto requer, sem dúvida, uma concepção positiva da diferença como elemento afirmativo-criativo em detrimento do discurso apaziguador da mestiçagem usado pelas classes dominantes e pela branquitude como instrumento de manutenção das relações sócio-raciais no Brasil através de uma suposta “democracia racial”.

Tal questionamento acerca da mestiçagem deriva de uma certa ambivalência, por exemplo, das relações de gênero e sexualidade que pode ser observada no Brasil: ao mesmo tempo em que as normas de gênero, sexo e sexualidade inerentes ao patriarcado e ao pensamento moderno ocidental prevalecem, também vazam o tempo todo, sendo permeadas por influências que não têm os mesmos fundamentos morais que a cultura judaico-cristã (muito pelo contrário) – oriundas, primordialmente, das culturas de matriz africana.

Sob esse aspecto, nota-se que a corporeidade de mexer o quadril aparece muito ligada à erotização e ao sexo, mas de maneiras e com intensidades de valoração moral variadas de acordo com pertencimentos distintos de raça, classe e região no país. Em que espaços e de que maneiras isso se dá seria algo a investigar com mais acuidade para tornar mais nítidas essas relações. De todo modo, o movimento de mexer o quadril permanece ainda atrelado a uma valoração moral que o coloca como vulgar, enquanto que em culturas não ocidentais pode ter outro valor, como mostra Sobonfu Somé, oriunda do povo dagara, em Burkina Fasso, e radicada nos Estados Unidos. Somé (2007) explica que em sua cultura o movimento dos quadril tem relação direta com a circulação de energia no corpo, de acordo com uma percepção espiritual (uma vez que não há oposição entre corpo e espírito como na cultura cristã).

Julian Henriques (2011), por sua vez, propõe um pensamento a partir e através do som. Criado na Inglaterra, mas descendente de jamaicanos, Henriques parte da música dub e reggae para pensar uma epistemologia do som, em lugar de uma epistemologia ancorada no logos, isto é, na palavra, e também na imagem (isto é, na visualidade), conforme a tradição ocidental. Por certo que isto não exclui logos e imagem, apenas recusa a supremacia desses elementos e os coloca em outro sistema de relações. Partindo de uma concepção do corpo como um jardim, ao invés do “corpo-máquina-orgânico-fisiológica”, como quis a ciência moderna, ele se inspira em uma visão do corpo como chacras, fontes e circulação de energias e intensidades<sup>6</sup>. O pensamento pelo som tampouco exige uma primazia da audição sobre a visão, uma vez que, sendo os corpos sônicos, isto é, compostos de som, este não necessariamente se escuta – ele atravessa. Pensar pelo som é pensar por incorporação, por ingestão, é um pensamento corpóreo, com o corpo.

6 Conforme palestra “Visão sônica e imaginação auditiva”, ministrada por Julian Henriques no Auditório do CFCH, Escola de Comunicação da UFRJ, no dia 17 de março de 2014.

A concepção de Henriques se aproxima bastante da afroperspectiva proposta por Noguera, como visto acima, uma vez que o movimento, o som e o corpo (nos processos de incorporação) seriam cruciais na filosofia afroperspectivista. Um dinamismo do pensamento, de fato, “só pode ser expressado por práticas corpóreas de pensamento” (Henriques, 2011). Pode-se dizer que essa dinâmica atravessa e circula entre corpo individual e corpo coletivo, promovendo conexões, disrupções, desterritorializações e reterritorializações, desconfigurações e reconfigurações. Em lugar de um objeto do pensamento, encontram-se processos, acontecimentos. Tal concepção também remete ao pensamento de Deleuze e Guattari. Entretanto, na presente reflexão, buscou-se destacar como, de acordo com epistemologias não ocidentais, o pensamento enquanto movimento, dinamismo e fluxos intensamente ligados ao corpo, valorizando uma corporeidade que não se opõe à racionalidade, já era, de certa forma, um “paradigma”, fato que se dá a ver em manifestações afro-diaspóricas nas Américas, como é o caso do reggae e do dub jamaicanos, bem como das religiões de matriz africana.

Segundo Henriques, o som não é da ordem da representação, senão da apresentação. Assim pode-se pensar a dança, em especial as danças de matriz africana. No âmbito das religiões afro-brasileiras, por exemplo, a dança é um elemento crucial. Ela não está separada da cosmovisão inerente a esses sistemas de pensamento, uma vez que pares como corpo e espírito, corpo e pensamento não se dão como termos opostos e descontínuos como na cultura ocidental de matriz cristã. É importante lembrar que até mesmo “o corpo” é uma criação do ocidente (Nancy, 2000). E quando falamos em corpo e dança talvez estejamos categorizando elementos que em culturas e epistemologias não ocidentais não são categorizáveis tal como a ocidentalidade os entende; assim, o faço como mero recurso de referência, como o dizer com essas palavras me impele a fazer.

A dança, portanto, faz parte de uma concepção muito maior de movimento que só pode ser pensada a partir das cosmologias respectivas, seja de matriz lorubá, Jeje, Efon, Bantu, Ijexá ou tantas outras. Em certo sentido, é como se dançar e caminhar fossem movimentos contíguos, como me foi observado em uma das primeiras aulas de dança afro<sup>7</sup>. Aqui me limito por evitar teorizar o candomblé, reduzir ou esquematizar o que não é esquematizável, mas também por não ter vivência e conhecimento suficientes para me arriscar a qualquer explicitação. Em suma, não se pode homogeneizar as concepções de dança e corpo, que, em culturas de matriz africana, por exemplo, vinculam-se a epistemologias e racionalidades que envolvem maneiras singulares de perceber/conhecer o mundo, impondo, inclusive, limites a esse conhecimento – não se pode compreender tudo, na dupla acepção do termo.

Perceber o candomblé e as culturas que o compõe como sistemas de pensamento, portanto, nos faz partir de certos pressupostos e nos coloca diante de determinada perspectiva que certamente tensionam com o que se constituiu como a ocidentalidade, além de fazer notar como o cristianismo se impôs enquanto cultura e o quanto o pensamento ocidental (bem como o processo de ocidentalização do mundo) está permeado pela moral judaico-cristã – como, aliás, apontara Nietzsche (2008). Assim, talvez seja possível desmontar o racismo de representações estereotipadas acerca do povo negro e de culturas afro-brasileiras, ou, mais amplamente, de epistemologias não ocidentais e não brancas no Brasil que envolvem concepções e vivências diversas de gênero e sexualidade, por exemplo.

Por hora encerro, buscando os passos de um pensamento em movimento, seguindo o que propõe Noguera acerca do pensamento como coreografia – este, por sua vez, menos uma sequência pré-determinada de movimentos do que um movimento constante de um pensamento que não se deixa estancar. Um pensamento através do som, portanto, ou um pensamento dançarino, talvez me permita tornar esse fazer-pensar um exercício de escuta e aprendizado mais do que um acúmulo de saber – como ali, em uma roda de jongo. en la construcción de esa sociedad de ciudadanos y no de individuos atomizados.

7 A respeito de um pensamento a partir do som e das relações entre som e movimento, vale conferir o documentário Foli: Il n'y a pas de mouvement sans rythme. Direção: Thomas Roebbers; Floris Leeuwenberg. Guiné, 2010, 11 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IVPLluBy9CY>.

## Referencias bibliográficas:

- Andrade, Oswald de (2011) *A utopia antropofágica*. São Paulo: Globo.
- Asante, Molefi (2009) *Afrocentricity*. Publicado em 13/4/2009. <http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>
- Barbosa, Muryatan S. (2008) Eurocentrismo, História e História da África. Sankofa. *Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana* 1. Junho/2008.
- . (2010) História da África: ética e ciência. Sankofa. *Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana* 3, 6, Dezembro/2010.
- Bhabha, Homi K. (2005) *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Calarco, Matthew (2008) *Zoographies: the question of the animal from Heidegger to Derrida*. New York: Columbia University Press.
- Coelho, João Paulo Borges (2011) Notas em Torno da Representação Africana de África (ou alguns dilemas da historiografia africana). *Representações de África e dos Africanos na História e Cultura – Séculos XV a XXI*. Centro de História de Além-Mar faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Universidade Nova de Lisboa Universidade dos Açores, Julho/2011.
- Crenshaw, Kimberlé (2002) Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis 10, 10 semestre 2002. 171-188.
- Deleuze, Gilles (s/d) *Nietzsche e a filosofia*. Trad. António M. Magalhães. Porto: Rés.
- . (2010) *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34.
- Deleuze, Gilles Guattari, Félix (1997) *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34.
- . (2010) *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Duque-Estrada, Paulo Cesar (2005) Derrida e a crítica heideggeriana do humanismo. Nascimento, Evando, Org. (2005). *Jacques Derrida: pensar a desconstrução*. São Paulo: Estação Liberdade.
- . (2010) Derrida e o pensamento da desconstrução: o redimensionamento do sujeito. *Cadernos IHU Ideias* 8, 143, UNISINOS.
- Fanon, Frantz (2008) *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.
- Foucault, Michel (1988) *História da Sexualidade: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- . (2007) *As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes.
- Hall, Stuart (2003) *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- Heidegger, Martin (1967) *Sobre o Humanismo*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Henriques, Julian (2011) Preamble: Thinking through sound. *Sonic Bodies: Reggae Sound Systems, Performance Techniques & Ways of Knowing*. London: Bloomsbury Publishing.
- Hountondji, Paulin J. (2008) Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais* 80, Março/2008. 149-160.
- Meneses, Maria Paula (2010) Outras Vozes Existem, Outras vozes São Possíveis. Garcia, Regina Leite, org. (2010) *Diálogos Cotidianos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii.
- Nancy, Jean-Luc (2000) *Corpus*. Paris: Éditions Métailié.
- Nietzsche, Friedrich (2001) *A gaia ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- . (2008) *Ecce Homo – como alguém se torna o que é*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Nogueira, Renato (2011) Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. *Griot – Revista de Filosofia* 4.2 Dezembro/ 2011, Amargosa, Bahia – Brasil.
- Preciado, B. (2006) *Savoirs\_Vampires@War*. *Multitudes Web*. <http://multitudes.samizdat.net/Savoirs-Vampires-War>

Ramose, M. B. (2011) Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. *Ensaio Filosóficos* 4. Outubro/2011.

Sartre, Jean-Paul (s/d) *O existencialismo é um humanismo*. Trad. Rita Correia Guedes. [http://stoa.usp.br/alexcarneiro/files/1/4529/sartre\\_existencialismo\\_humanismo.pdf](http://stoa.usp.br/alexcarneiro/files/1/4529/sartre_existencialismo_humanismo.pdf)

Somé, Sobonfu (2007) *O Espírito da Intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. São Paulo: Odysseus.

Spivak, Gayatri Chakravorty(2010) *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG.

Viveiros De Castro, Eduardo (2011) *Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify.



Escena de *Zoelia y Gronelio* (1993) de María Teresa Zúñiga Norero.  
Foto: Marco Miranda Zúñiga, 2014



# Trayectoria de Ronaldinho como héroe

**Dr. Jorge Yangali Vargas**

*Universidad Iberoamericana, Ciudad de México*

*Universidad Nacional del Centro del Perú*

*yanlivargas@hotmail.com*

*(Recibido 21/7. Aceptado 18/11/2014)*

## Resumen

En el presente artículo analizamos la trayectoria futbolística de Ronaldinho, desde la teoría del héroe, sugerida por el escritor mexicano Ignacio Padilla. Consideramos a Ronaldinho como el primer héroe de nuestra épica futbolística postmoderna. Quien de ser un héroe de cuento de hadas pasó a ser un héroe temporero plausible de atravesar la tragedia de toda víctima sacrificial latinoamericana que no es capaz de controlar ni dominar su hubris. Y, sin embargo, la transformación final del héroe aún no ha llegado a su fin pues es poseedor de un don pedagógico que aún no lo comparte del todo a su comunidad futbolística.

**Palabras clave:** Teoría del héroe, Ronaldinho, fútbol, víctima sacrificial.

## Ronaldinho's path as Hero

### Abstract

In this paper we analyze the football career of Ronaldinho from hero theory, Theory suggested by the Mexican writer Ignacio Padilla. We consider Ronaldinho as the first hero of our postmodern epic footballistic. Who being a hero of fairy tale became a temporary hero plausible to cross the tragedy of all Latin American sacrificial victim who is unable to control or dominate his hubris. However, the final transformation of the hero has not come yet to an end because he is possessed of an pedagogical gift that still do not entirely share with his footballistic community.

**Keywords:** Theory of hero, Ronaldinho, football, sacrificial victim of the colonial epistemic.

## Introduciéndonos al héroe y a la teoría que surge de él

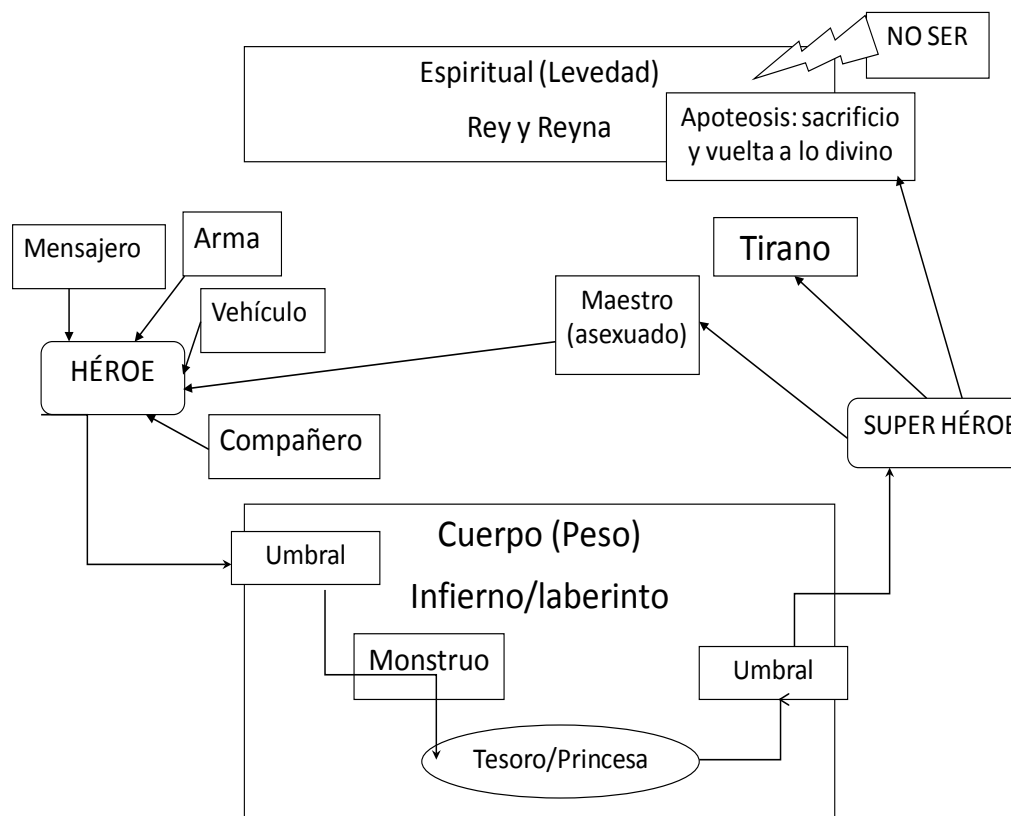
Las primeras palabras que expresó Ronaldinho<sup>1</sup> durante su presentación periodística pública el 2003, como la nueva y más importante contratación del Barcelona Futbol Club, fueron las siguientes: "Bueno. Estoy muy feliz de estar aquí. Eh... espero dar una bonita alegría a todos los fans del Barza[...] y me voy esforzar al máximo para dar alegría a todos." A estas expresiones vertidas en el momento de su presentación a la prensa especializada española sumemos sus palabras de saludo y compromiso en su presentación oficial ante treinta mil hinchas del equipo catalán: "Voy hacer todo para poder... dar una bonita alegría a todo el mundo".

Al releerla, uno puede apreciar la reiteración e insistencia en dos aspectos puntuales: "máximo esfuerzo" y "bonita alegría a todos" (Robinson). Palabras que se transformaron en dos tareas complementarias entre ambas que Ronaldinho procuró cumplir durante el periodo considerado como el mejor de su carrera futbolística profesional, y que le valieran los máximos reconocimientos en el ámbito de esta disciplina épico-deportiva.

En el presente ensayo pretendo acercarme a la vertiginosa y apasionante trayectoria del más destacado futbolista de la primera década del nuevo milenio, del primer héroe de nuestra épica postmoderna cuya trans-

<sup>1</sup> Nombre futbolístico de Ronaldo de Assis Moreira, nacido en 1980, en Brasil.

formación final, en su recorrido como héroe, aún está por definirse, pues continúa dando batallas y haciendo goles,<sup>2</sup> aunque ya no desde el rol protagónico. En este acercamiento me valdré del modelo sobre Teoría del héroe formulado por el escritor Ignacio Padilla<sup>3</sup> que es recogido en el siguiente mapa o esquema:



Padilla elabora su esquema a partir de las formulaciones teóricas del psicoanálisis –en especial la noción de arquetipo jungniano–, la narratología, mitografía, antropología y teología. Discursos con los cuales iremos dialogando tácita o expresamente a lo largo del siguiente ensayo, pero siempre siguiendo, aunque no ortodoxa ni linealmente, la ruta trazada por el esquema de Padilla. Modelo que, en palabras de su cartógrafo, tiene una raíz y un desarrollo físico (biológico) y explica lo que ha sido la constante redefinición de la aventura narrativa del ser humano. Propuesta también sostenida por el teólogo Walter Burkert; quien, a partir de los hallazgos antropológicos que reconocen ciertos universales ubicuos o transculturales como la religión, sucede porque “en todas partes la gente come, bebe y defeca, trabaja y duerme, disfruta del sexo y procrea, enferma y muere. Es imposible negar el carácter biológico de esos procesos” (10) Argumento que sirve a Padilla, para identificar y subrayar el carácter biológico del sentido y significado de héroe. Por lo que todos podemos afirmar nuestra naturaleza heroica. Somos héroes porque tenemos cuerpos. Una lectura cuidadosa del esquema de Padilla nos llevará a comprobar su semejanza que tiene con el desarrollo biológico de toda criatura humana; entendiendo literariamente el término desarrollo como aventura.

Aventura que se inicia y proyecta a partir de la fórmula narrativa sugerida por el crítico de la cultura de masas –conocedor, en especial, de la industria cinematográfica– Roman Gubern: “Alguien desea conseguir algo y tropieza con dificultades para conseguirlo” (Gubern, 2002 8). Fórmula que de acuerdo a Gubern y Padilla resume los aportes teóricos de Vladimir Propp, Roland Barthes y Algirdas Julius Greimas.

Ese “alguien”, en nuestro ensayo, es Ronaldinho, y los obstáculos que fue superándolos o lo fueron superando

2 Uno de los últimos goles que convirtió Ronaldinho Gaucho fue jugando por el Atlético Mineiro ante el club argentino Arsenal por la Copa Libertadores 2013. Véase <http://www.youtube.com/watch?v=lxylePh6cM>.

3 Modelo que fue trabajado durante el Seminario que llevó el mismo nombre del modelo (Teoría del héroe) y fue desarrollado durante el otoño mexicano de 2011 en la facultad de Letras de la Universidad Iberoamericana.

los iremos mencionando en el trayecto. Trayecto que, desde nuestra perspectiva, llega a trascender, globalmente hablando, cuando Ronaldinho llega a una Cataluña urgida de un héroe.

Siendo los principales beneficiados con la llegada de este héroe ultramarino los niños catalanes, pues volvieron a identificarse con su equipo local, volvieron a renovar su voto de identidad. Así lo explica el principal responsable de la contratación de Ronaldinho para el Barcelona, el entonces vicepresidente del Club, Sandro Rosell:

Hasta entonces existían los galácticos de Real Madrid, y había catalanes de toda la vida, del barza de toda la vida, familias de tres generaciones del barza que sus hijos con seis, siete años, querían estar con el Madrid. Qué consiguió Ronaldinho. Que los niños vuelvan a ser del barza. (Robinson)

Y se vieron beneficiados por que su héroe proveniente del continente de donde, antaño también les llegó la esperanza y prosperidad, reunía sobre sí los rasgos e historia de los héroes que pueblan los cuentos de hadas: Tercer hijo de una familia pobre. Hijo de un padre – y de una nación – que perseguía el sueño de ver triunfar a su vástago, pero que murió cuando éste tenía ocho años. Feo de rostro (huesudos pómulos y sobrecarne en los labios), pero dotado de unas habilidades históricamente sobrenaturales para el dominio del balón en un deporte que sirve de puerta de escape para muchos brasileños y latinoamericanos ante su marginal y situación constitucional de pobreza, que, al igual que el fútbol, y aún más, tiene una larga tradición e historia en este país americano de habla portuguesa.

## Héroe de cuento de hadas

En *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, el psiquiatra Bruno Bettelheim (2010) nos describe, a partir de su experiencia clínica y educativa, las bondades pedagógicas de los cuentos de hadas en la formación de la personalidad de los niños. De acuerdo con Bettelheim, la principal contribución de los fairy tale o cuentos populares es la de permitirle articular al niño un significado y un sentido a su vida en la edad en la que se encuentran. Si bien en esta tarea el aporte de los padres resulta primordial, la herencia cultural no deja de ser igualmente importante, siendo la literatura una de las mejores herramientas para hacerlo. De todos los géneros literarios, entre los que se cuentan las fábulas, los mitos y las “historias seguras”, los cuentos de hadas, en el caso específico de los niños, cumplen con mayor eficacia, por no decir determinante, la tarea formativa, crucial para el desarrollo del niño (Bettelheim 10).

Ante la complejidad de la existencia el hombre sólo tiene dos opciones: luchar y vencer o ceder a la evasión. En este terreno, los cuentos de hadas crean un mundo simbólico, en el que no se ocultan las dificultades que el héroe del relato tiene que sortear. La heroicidad no se mide por los resultados (victorias y derrotas) sino por la osadía de enfrentarse a ellas. Claro que aquí reside el punto débil de la propiedad formativa de la mayor parte de cuentos de hadas pues todas, o al menos las más populares, siempre concluyen con la arquetípica frase: “Y vivieron felices para siempre”, colocando, mediante esta fórmula, el final victorioso por encima del esfuerzo puesto en ello. Y es que cuando se llega al dichoso final, el niño, que probablemente ya dejó de serlo, requiere leerse más allá del cuento de hadas, pudiendo hacerlo en la tragedia o en la novela.

Sé que Bettelheim objetaría mi afirmación anterior, pues para él, este tipo de desenlaces del cuento de hadas, “está orientado de cara al futuro y ayuda al niño – de un modo que esté pueda comprender, tanto consciente como inconscientemente – a renunciar a sus deseos infantiles de dependencia y a alcanzar una existencia independiente más satisfactoria” (Bettelheim 17). No niego la solidez del argumento de Bettelheim, pero considero que el psiquiatra vienés olvidó que el niño no se eterniza en esta edad, salvo aquellos con síndrome de Peter Pan; y, que no siempre requiere de finales felices e irreales; sino que su capacidad de fantasía se dirige hacia la abstracción requiriendo por ello de nuevos relatos en los cuales seguir leyéndose como héroe, como héroe más acorde con su edad, como un héroe más abstractamente “real”. En esa perspectiva creo que el teatro (en especial la tragedia) y la novela contemporánea constituyen, justamente, la nueva narrativa demandada.

Antes de dirigirme y ahondar respecto del valor y naturaleza de la tragedia y sobretodo del héroe trágico, quisiera destacar una necesidad que tenemos en nuestra sociedad de hoy, fragmentada, y, en términos lacanianos, en evidente y azuzado declive del Nombre del padre. Declive que tiene entre sus consecuencias la falta de identidad con el grupo social o cultural que nos acoge. Desidentificación que se hace aún más sangrante en un mundo globalizado y mediático como el nuestro. La necesidad de construir héroes que consoliden, o al menos, sienten las bases de una identidad medianamente duradera, héroes que nos den sentido de pertenencia territorial, social o deportiva. El que esa identidad sea alentada y aprovechada por quienes tienen en sus manos la

hegemonía económica, política y cultural en la actual sociedad de consumo rendida a los juegos del mercado no es nuestro tema de interés, pero no dejamos de tenerlo presente como una especie de telón de fondo.

Y como se infiere de lo dicho por Sandro Rossell, principal responsable del traspaso de Ronaldinho del Saint-Germain francés al Barcelona, la gran contribución del futbolista brasileño fue afianzar la identidad de la hinchada catalana. Multitud que junto a su héroe de cuento de hadas también estuvo en el campo de batalla. Nuestro héroe con determinación y autonomía – lo cual no es común en el fútbol europeo, pues su juego se caracteriza más por el desempeño en equipo – luchó contra dos monstruos, uno más infernal que el otro: su fealdad y los colosales estadios españoles.

En su lucha contra el estereotipo demandado por el mercado espectacular futbolístico, que exige de un rostro masculino fortaleza, armonía y un poco de blancura si la naturaleza lo ha querido así (David Beckham, Cristiano Ronaldo, Javier “Chicharito” Hernandez, Claudio Pizarro, y de alguna manera Ricardo Izecson dos Santos, Kaká; son claros ejemplos) la fealdad de Rinho era más que opuesta a esta demanda. Pero, como héroe, estuvo dotado de dos armas que le permitieron revertir la demanda del mercado: sonrisa y carisma.

En los videos (véase la bibliografía) que uno puede apreciar de Ronaldinho, nuestro héroe siempre contagia su sonrisa. Aquella protuberante sonrisa que afea mucho más su rostro pero que no es disimulada ni procazmente fingida. Una sonrisa que raya con nuestras carcajadas infantiles en las que no temíamos mostrar los conejos, las malformaciones dentarias, los torturantes frenos o la boca desdentada. En fin, una sonrisa de honesta alegría. Así lo resalta el periodista Ramón Besa del diario *El País*: “Es un jugador que se ríe. En el Barza no se reía ni Dios. Ronaldinho se ríe siendo feo. Es otra cosa porque se gana a la gente.” (Robinson)

Otra arma que Ronaldinho empleó contra su fealdad, fue el don familiar – y por qué no decirlo, el de la festiva nación brasileña – del carisma, aparejada con su honesta y humilde actitud de servicio. Actitud que destacan todos sus compañeros del barza e incluso los jugadores de los equipos rivales; y que Rinho lo hacía evidente en el intercambio de polos, los apretones de manos sin discriminación alguna, efusivos abrazos de aliento, o la iniciativa para alzar en hombros a quien fuera el hacedor del gol del partido jugado o al mismo entrenador. En esta actitud destacan quienes cumplen roles secundarios en el club: el chofer, el entrenador físico, la prensa; o protagónicos: los dirigentes del Club (véase en Robinson y Volpe). Por esta actitud e integridad demostrada le fue otorgado el calificativo de líder. Atributo que el presidente del Club Barcelona, Loan Laporta destaca (Robinson). “Líder”, quizá sea el postmoderno término para designar al héroe.

Sonrisa y carisma fueron las armas con las que supo vencer su propia monstruosidad física. Armas que también le sirvieron, de algún modo, a la hora de enfrentarse al monstruo mayor. Armas que, sin embargo, resultaron ser insuficientes; pues el monstruo es el moderno Tifón griego, padre de la policéfala Hidra: despiadado con sus víctimas a las que despedaza con sus millares de bocas y dientes que gritan, pifian, insultan, escupen. El estadio es un monstruo y al mismo tiempo un laberinto diseñado por modernos dédalos. Monstruo que hunde y confina en sus entrañas laberínticas (camerinos subterráneos y banca de suplentes) a quienes no tienen las habilidades para hacerle frente, a quienes no son capaces de complacerlo en su goce eterno, a quienes desconocen la respuesta a su quimérico enigma: ¿Qué misterio esencial se encierra en la relación proteica entre el balón y el arco para que el fútbol nos provoque un frenético gozo?

Monstruo que visto aéreamente y de noche es una boca infernal, el último círculo dantesco donde habita el que nunca se sacia. La insaciabilidad del monstruo se debe a que está habitado por lascivos, pérfidos y toda especie legada por los placeres del plebeyo circo romano, habitado por parásitos que viven del placer que produce habitar en el interior de la bestia, de nutrirse de las hecatombes que religiosamente consagran los dirigentes deportivos, quienes recorren el mundo entero buscando víctimas sacrificiales, nobles o humildes gladiadores, que aplaquen temporalmente a la insatisfecha y voraz bestia. ¿Y no somos, acaso, nosotros, alguno de esos parásitos que aunque no hayamos sentado nuestras posaderas en sus cientos de butacas avivamos el fuego infernal desde nuestra mirada mediática? El monstruo nos habita y nosotros le habitamos.

Monstruo que si no es alimentado continuamente – aunque se destruya así mismo– arruina despiadadamente a quienes viven de administrar sus entrañas laberínticas. Que engaña, con la gloria efímera, a sus vencedores haciéndoles creerse reyes o héroes. Infiel, procaz, demencial y sádico que al menor descuido de su eventual vencedor lo transforma en hecho episódico. Monstruo que hace del héroe un “rey temporero” (James Frazer, 2011). Porque una batalla ganada al monstruo no es más que eso, una batalla. Si en la victoria contra el monstruo no se logra su aniquilamiento, o al menos su transformación en vehículo, no es una victoria.

Y cada nación tiene su monstruo colosal (¿o son las múltiples cabezas del mismo y único monstruo que geopolíticamente se ha desmembrado y remembrado en todos los rincones del globo?). España cobija en su interior a dos monstruos – ¿o dos de las cabezas bocas del único monstruo? En lo que va del milenio estos son los más célebres por su importancia futbolística en Europa y el mundo. Pues aunque, cada país se puede vanagloriar de tener monstruos de igual o mayor dimensión, no son más que eso, vana gloria, salvo el monstruo brasileiro, claro está (nos referimos al Maracanã). Estos dos gigantes son: El Camp Nou catalán y el Santiago Bernabéu madrileño. Y para derrotarlos Ronaldinho no tenía arma más eficaz que el fútbol hecho espectáculo. El fútbol latinoamericano – “el jogo bonito” brasileño – que a diferencia del europeo es creatividad pura y no fría estrategia. Arma forjada a partir de dos necesarios accesorios. Las aladas piernas del héroe y la pelota totalmente dominada por el jugador. Piernas duramente entrenadas desde temprana edad, hacedoras de los más inusuales prodigios con el balón.

## De la épica deportiva

Ronaldinho empleó armas y accesorios en su lucha contra los celosos protectores de la princesa, contra los celosos custodios del tesoro (la gloria efímera), contra los expectantes monstruos. Claro que nuestro héroe no es el único que se dirige hacia la rama dorada (Frazer) o la copa futbolística; pues con él van los otros miembros de la onca, ya sea en condición de compañeros del héroe – en este papel, el aporte del camerunés Samuel Eto'o fue notable –, o en abierta competición contra el mismo héroe; además de los otros convocados que aunque no salen a bogar en el gramado están en los mástiles de la nave esperando que uno de los héroes ceda a la fatiga, o las cicatrices de las tantas batallas libradas les pida la factura (esos “golpes que no se ven en una resonancia” en palabras de Eto'o al referirse a las lesiones de Ronaldinho y por las que el desempeño de nuestro héroe fue duramente criticado cuando ya se vislumbraba su salida del club catalán), o dejados llevar por la hybris lesionen a alguno de los jugadores del equipo contrario y sean sancionados con la tarjeta preventiva. Los otros tripulantes de la nave de Jasón están allí para reemplazarlos. No todos pueden determinar el rumbo por donde conducir la nave que tiene un mapa previamente diseñado por el entrenador que nos es más que el cartógrafo (el holandés Frank Rijkaard en el equipo catalán) y que, junto a los otros argonautas, también acompaña al Jasón moderno. Solo uno viste la indumentaria de Jasón. En el Barcelona del 2003 al 2007, le cupo a Ronaldinho encarnar dicha figura heroica.

Pero, al igual que el héroe del cuento de hadas, Ronaldinho tenía una historia previa a su consagración como tal. Y una constante en los cuentos populares tiene que ver con la muerte del progenitor (Bettelheim). Ronhi lo perdió cuando su hermano, y no él, era la esperanza de la familia Assis Moreira. Lo perdió cuando entre él y su padre se afirmaban los más duraderos lazos familiares, quedando, de algún modo, en el desamparo u orfandad física y emotiva. Lo perdió cuando su padre descubría que el heredero de su sueño no era su hijo mayor, que lo había llevado de vivir de una favela a un moderno departamento; sino el último de sus tres hijos. Pero antes de perder a su padre, nuestro héroe pudo oír la consigna que marcó el derrotero de su existencia: “Tú serás el mejor” (Thyhorn y Volpe).

En el esquema del héroe propuesto por Padilla, la presencia del “No ser” o la “Nada”, es necesario para generar la aventura. Sin ella no se activa el relato y por ende no se provoca el movimiento y viaje mítico y ritual del héroe. Evitando ser macabros – o quizá intencionalmente siéndolo – diremos que la muerte del padre de Ronaldinho era absolutamente necesaria. Sin ella, nuestro héroe no hubiese asumido el llamado a la aventura, no hubiese encarnado el mensaje paterno de ser el mejor, de hacer el máximo esfuerzo posible para “dar alegría a todos”. Esos “todos” a los que Rinho dirigía sus primeras palabras durante la presentación ante los periodistas y fanática del Barcelona en realidad era uno: era el rey sentado en la levedad del esquema que estamos siguiendo, era su padre; al que en muchas ocasiones dirigía sus oraciones, ya sea para iniciar el partido, ya sea al final del mismo o cuando anotaba uno de sus memorables goles. Era al rey olímpico al que alababa con sus brazos alzados y su típica “señal de shaka” con la que lo invitaba a la fiesta y al relajo para festejar el gol anotado. La muerte del padre de un lado fue el segundo nacimiento del héroe. Y en este sentido se entiende la ascensión eterna de su infantil nombre que quedó fijado en el “Ronaldinho” (nótese el diminutivo en lengua portuguesa) que modificó su seco nombre de pila: Ronaldo. Toda la trayectoria futbolística de nuestro héroe no fue otra cosa que el acudir al llamado (Campbell). Fue darle sentido y cauce a sus habilidades alabadas, en su infancia, por sus familiares, profesores, compañeros de escuela y amigos de favela en Porto Alegre. Fue ese “hacer todo” lo que impulsó su preparación técnica y futbolística, la búsqueda de su perfección técnica que ya se evidenciaba en su primer gran equipo, el Gremio brasileño, al cual el Barza le dio espectacularidad y difusión mediática para alimentar la necesidad de goce de sus miles de hinchas catalanes y a nivel mundial. Pero su padre no lo

dejó desamparado. Física, mental y deportivamente lo dejó a cargo de su hermano mayor, Roberto, quien – reconociendo sus propios límites – muy pronto entendió su rol como mentor y manager del héroe.

No nos cabe la menor duda que toda la maquinaria mediática alrededor de Ronaldinho, traducido en vídeos, propagandas televisivas, juguetes, polos, inclusión de timbales brasileños, ejecución de simulaciones del carnaval brasileño en tierra catalana, no hicieron otra cosa que construir al héroe que los niños catalanes necesitaban para volver su confianza en el equipo de toda su vida. Más, si tenemos presente una de las definiciones de héroe: “El héroe es el hombre o la mujer que ha sido capaz de combatir y triunfar sobre sus limitaciones históricas personales y locales” (Joseph Campbell, 2011 26).

Además, recuérdese que los cuentos de hadas le permiten al niño asimilar “que incluso el más humilde puede triunfar en la vida” (Bettelheim 17). El “héroe mimético menor” a quien Northrop Frye (1991) hace referencia al elaborar su tipología de héroes en su *Anatomía de la crítica*, o el “héroe común” de Bruce Meyer, en *Héroes*. Esa fue la condición existencial de origen de Ronaldinho: nació y pasó sus primeros años en una de las favelas de Porto Alegre; llegó y se profesionalizó en las categorías inferiores del Gremio brasileño; para luego vertiginosamente iniciar una carrera ascendente que en un poco más de una década le permitió participar en la selección de fútbol de Brasil que obtuvo el pentacampeonato mundial (2002) teniendo a Ronaldinho entre los gestores de esta conquista deportiva, ser fichado por el equipo francés del Paris Saint-Germain, ser comprado por el Barcelona Fútbol Club, y con éste ganar la Liga Española, la Liga de Campeones, la Super Copa de España, para finalmente ser premiado en el 2007 con el Balón de Oro. Además del premio geopolítico más importante para todo sudaca que supo encandilar a la afición ibérica: la obtención de la nacionalidad española y con ella la europea, y con ella su estatus de ciudadano del sistema-mundo (Wallerstein, 2007).

Luego que nuestro héroe obtuvo los mayores galardones que todo futbolista profesional ansía y que simbólicamente se resume en el llamado “Balón de oro”, hubo una transformación mayúscula en el “rey”. Era el momento de salir del ínfero o quedarse para siempre en él. ¿Cómo hacer para salir indemne y con pocas magulladuras y encima llevando la rama dorada en brazos? ¿Con qué armas hacerlo, si las que se tenía se han desgastado – indiferenciado díramos en los términos de Rener Girard (1986) – en cada batalla? Fue el momento de dejar de narrar a los niños catalanes el cuento de hadas alrededor de la figura de Ronaldinho como héroe, reemplazarlo por otro; también llegado desde el más allá del Atlántico, con la pequeñez como rasgo monstruoso, pero igualmente espectacular que el brasileño: el argentino Lionel Messi.

## Héroe como “rey temporero”

Bettelheim aboga por presentar caracteres totalmente opuestos (buenos y malos) al niño, y esto es lo que hace el cuento de hadas: le ayuda a comprender las diferencias entre ambos, lo que no le sería posible si se le mostrase seres reales con todas sus complejidades (15). Además – añade Bettelheim – “las ambigüedades no deben plantearse hasta que no se haya establecido una personalidad relativamente firme sobre la base de identificaciones positivas” (15). Estas “ambigüedades” son recogidas por la tragedia o la novela moderna. Además, la radical transformación del final feliz del cuento de hadas es transformado, por estos géneros narrativos, en finales más reales, sacrificiales y trágicos. De acuerdo a Joseph Campbell en la novela moderna y en la tragedia “El final feliz es satirizado justamente como una falsedad; porque el mundo tal como lo conocemos, tal como lo hemos visto, no lleva más que a un final: la muerte” (31).

Ronaldinho logró transformar a los dos monstruos españoles, el Camp Nou y el Santiago Bernabéu en sus vehículos que lo condujeron a hacer realidad el sueño paterno: “ser el mejor”. Pero, como dijimos, el Tifón es insaciable y traicionero. Y cuando ya no se le sacia se rebela encabritadamente contra su eventual domador y transforma al héroe en el “rey temporero” – también conocido como el “rey del bosque” (aunque en parte diferente al “rey temporero”) – de quienes nos habla James Frazer.

El etnólogo escocés en su monumental trabajo antropológico (*La rama dorada*) habla sobre la relación sucesiva entre magia, religión y ciencia; recoge, describe, analiza y asocia, mediante una metodología transcultural, muchísimos relatos, procedentes de diversas culturas y épocas, que hablan de un mito común colectivo (un arquetipo diría Carl Jung): la víctima expiatoria. Víctima, que en muchos de los relatos explorados por Frazer no es otro que el mismo rey. La monumental obra de Frazer inicia haciendo la referencia al santuario en el que se rendía culto a la diosa romana, Diana, en los bosques de Nemi (Aricia, la actual Crimea) donde:

Arraigaba cierto árbol del que no se podía romper ninguna rama; tan sólo le era permitido hacerlo, si podía, a un esclavo fugitivo. El éxito de su intento le daba derecho a luchar en singular combate con el sacerdote, y, si le mataba, reinaba en su lugar con el título de Rey del Bosque (Frazer, 2011 12)

Reconocemos en la narración de Frazer el pasado marginal del “Rey del bosque” que de alguna manera le da peso histórico a la heroicidad de nuestro héroe brasileño. En este punto no debe atenuarse en ningún modo el pasado de esclavitud de la población afroamericana. Pero el relato también nos habla del gobierno temporal del “rey” o “sacerdote”, recayendo en su fortaleza y en sus destrezas en la lucha contra el oponente, el límite de la duración de su “éxito”. En este sentido, a partir de la idea del “Rey del bosque”, diríamos que la perdurabilidad del éxito de los reyes del fútbol radica en ellos mismos, y en este aspecto, la edad y el desgaste físico serían los límites naturales del jugador. Empero, el fin del reinado de Ronaldinho en la comarca catalana, no fue solo a causa de la edad, las lesiones y la disipada vida nocturna (su *hybris* brasileira, estereotipadamente hablando); sino también, porque como héroe tiene que ser sacrificio expiatoriamente por la misma sociedad a la que favoreció.

Para explicarnos mejor, volvamos a Frazer, y en esta ocasión, a su mención acerca del “rey temporero”, o al “rey de febrero”, o al “rey de los tres días”, que es así como se le designa en múltiples culturas a quien supe al verdadero rey durante un periodo muy corto. Siendo ilustrativa la historia del rey persa, el Sha Abbas, quien:

Habiendo sido advertido por sus astrólogos que sobre él pendía un grave presagio, intentó desviar el presagio abdicando el trono y nombrando para reinar en su lugar a un descreído llamado Yusuf, probablemente cristiano. En consecuencia, fue coronado el sustituto y por tres días gozó no solamente del nombre y la pompa real sino del poder del rey. El final de su breve reinado fue condenarlo a muerte. El decreto de las estrellas se había cumplido con este sacrificio y Abbas volvió a sentarse en su trono. (Frazer 200)

Nos hemos extendido en la cita. Pues grafica de manera notable; la despiadada actitud de quien detenta el poder en la elección de su víctima sacrificial y a quien se le adjudica el cetro temporalmente. Siendo la posesión del mismo nada más que una monstruosa ilusión a la que, como mortales comunes y corrientes aspiramos aunque nos cueste ser el sacrificio consagrado a los dioses. En Ronaldinho confluyeron tanto el “rey del bosque” como el “rey temporero”. De un lado el monstruo contagia su *hybris* lasciva al héroe y si uno no cumple el monomito o recorrido del héroe (Campbell) es degradado a guiñapo humano (que, felizmente, no fue el caso de nuestro héroe). En este transitar por el esquema del héroe una gran victoria contra el monstruo y la posesión del cetro aún no es la apoteosis, aunque se parezca. Es tan solo el inicio del viaje de retorno con el don obtenido. El retorno a la transformación final.

Aquí es necesario también que tengamos presente la insaciabilidad del monstruo que, al igual que el Minotauro, demanda el sacrificio de un nuevo héroe, sacrificando para ello, al “rey temporero”. Otro temporero rey fue su amigo y entrenador en el Barça, el neerlandés Frank Rijkaard; quien fue reemplazado por el español Pep Guardiola el 2008.

## Hacia el héroe trágico

En la tipología del héroe, de acuerdo con Meyer (2008) se tienen los siguientes tipos: Común, trágico, infausto, santo, épico y sobrenatural. Los dos primeros son clasificados a partir de la jerarquización de los individuos según su carácter, de los cuales nos habla Aristóteles en su *Ética Nicomáquea*. Para el filósofo griego existen individuos “Sinceros y enérgicos, conocidos como *spoudaios*, ‘serios’, mostrando en todo momento unos estándares morales muy altos” (Meyer 73), a los que se oponen los *phaulos*, individuos que como “no viven excesivamente bien, tampoco sufren demasiado [por lo que] la dolorosa dignidad de la tragedia siempre pareció estar fuera del alcance del hombre común” (Meyer 77). Y aunque en la vida real sea difícil distinguir un *spoudaios* de un *phaulos*, Aristoteles nos da la clave para hacerlo: la bondad. Y es este rasgo distintivo el que encontramos en nuestro héroe futbolístico que tuvo la bondad de asumir un sueño que quizá no fue el suyo, sino del padre, pero que al heredarlo lo hizo suyo. Además, hallamos bondad en su pretensión de hacer felices, al menos momentáneamente, a los hinchas de Barça y a muchos de los cuales les dio más que eso. Sobre todo, la bondad de jugar al fútbol de manera extraordinaria.

Aunque sus orígenes hayan sido propios de un phaulos del cuento de hadas; la modestia que viene mostrando ante su abdicación, ante su caída; o, para decirlo de otro modo, ante su viaje de retorno, lo hace un spoudaios. Un héroe trágico, sobre quien cargamos nuestros males para exorcizarnos. El héroe trágico es aquel que enfrenta a su destino con una gran dignidad, incluso cuando él mismo no entienda su propio sufrimiento – que a nuestro héroe le viene de su humilde origen – o qué es lo que otras personas habrían de ganar contemplándolo y seguir siendo felices viendo jugar a individuos con habilidades logradas con esfuerzo indesmayable.

Pero, pese los beneficios de la bondad del héroe éste tiene que padecer y luego perecer. Tiene que sufrir para nuestra expiación pues tiene que llevar sobre sí nuestra monstruosidad. Este mecanismo de expiación es posterior a la indiferenciación de la cual nos habla el teólogo y crítico literario Rene Girard. Él, en *El chivo expiatorio*, habla de un esquema transcultural de la violencia, caracterizada por la relación entre cuatro estereotipos: a) la descripción de una crisis social y cultural [deportivo institucional en nuestro estudio], b) crímenes “indiferenciadores”, c) la designación de los autores de esos crímenes como poseedores de signos de selección victimaria y d) la propia violencia (Girard, 1986 35).

Una atingencia necesaria es leer la figura del chivo expiatorio, al menos en el ámbito deportivo, justamente como figura. Pues no se trata de una muerte real, sino simbólica, figurativa, ritual, que nos permite comprender uno de los rasgos propios de nuestra naturaleza humana: nuestra temida pulsión de muerte. De ahí, la urgencia que tenemos por ritualizarla para aplacar la angustia que nos provoca esta pulsión, sabiendo de antemano que tarde o temprano nos tomará en su seno a todos.

Hecha la atingencia, nos queda comprender que:

- a) Las violencias son reales, b) la crisis es real, c) no se elige a las víctimas en virtud de los crímenes que se atribuyen sino de sus rasgos victimarios, de todo lo que sugiere su afinidad culpable con la crisis, d) el sentido de la operación consiste en achacar a las víctimas la responsabilidad de esta crisis y actuar sobre ellas destruyéndolas o, por lo menos, expulsándolas de la comunidad que “contaminan”. (Girard, 1986 35)

La fórmula de Girard nos permite leer algunos signos en la trayectoria vital de nuestro héroe. Por ejemplo; qué viene a significar la jura de Ronaldinho ante la Constitución política española sino el borrar la diferencia geopolítica de sus orígenes; es decir, en términos de Girard (1987), reunir atributos indiferenciadores: ya no es el humilde migrante sudamericano que llega a Europa a cumplir la misión paterna y busca congraciarse con sus compradores; ahora es el exitoso español tan igual como sus compañeros catalanes.

El equipo del Barza empieza a tener una pequeña crisis; una crisis que en verdad no fue de la misma dimensión en la que llegó Ronaldinho para erigirse como héroe. Crisis, cuyo signo evidente fue el reemplazo del entrenador, Rijkaard, por Josep Guardiola. Sabiendo que Rijkaard era uno de los aliados de Ronaldinho en el grupo, como compañero del héroe tuvo que llevar parte de las consecuencias de la crisis, pues sus consejos ya no tenían el mismo efecto en el héroe ni en los demás argonautas.

Habiéndose borrado la diferencia socio política entre el héroe y la sociedad que lo acogió y encumbró. Surge una crisis real; haciéndose necesario acabar con ella y contra la que nuestro héroe ya no tiene posibilidades de hacer nada. Por lo tanto, para hacer frente a la crisis se procede a rediferenciar a la víctima, encimándole a Ronaldinho la responsabilidad de la crisis del barza del 2008. Siendo su principal rasgo victimario el no tener dominio y control de su hybris que lo empuja a bailar samba hasta el paroxismo nocturno. Y antes de que se “contamine” todo el equipo – como sucedió con otros equipos<sup>4</sup> – se opta por cortar por lo sano: suspender al jugador, ponerlo a la venta y sustituirlo por un nuevo héroe. Una de las paradojas de Ronaldinho como “rey temporero” es que aunque haya borrado la diferencia geopolítica a través de su nacionalización como ciudadano español, y difundido y quizá modificado las costumbres catalanas, llevándoles el ritmo de la samba brasileña, sea justamente su radical baile el factor más visible para su abdicación. Y es que nuestros monstruos íntimos nunca nos dejan, se van metamorfoseando y en cualquier momento nos reptan.

Ronaldinho, luego de su reinado en el Barza y su abdicación sacrificial pasó a jugar al AC Milan italiano, pero ya no era el mismo, ni se le podía otorgar la misma categoría divina; por ello se le asigna el número 80 en su camiseta y no el consagrado número 10 que impusiera su coterráneo, Pelé, para el jugador más representativo de un equipo. Pero, como dijimos, nuestro héroe sólo está de viaje llevando consigo el don para su pueblo. Recuérdese que, de acuerdo a Campbell, “el héroe regresa de su misteriosa aventura con la fuerza de otorgar

4 Hybrys es Hybrys: Uno de los últimos casos sucedió en la Copa Confederaciones 2013, donde según una información del diario ‘O Globo’, nueve jugadores de la selección mexicana se fueron al club Centauro, un conocido burdel del barrio carioca de Ipanema, tras la derrota por 1-2 contra los italianos.



dones a sus hermanos” (35). El próximo puerto fue el Flamengo Brasileño y el último el Atlético Mineiro de Brasil. Lo vemos ahora en equipos brasileños recobrando la confianza de su hinchada local.

Prueba de la confianza redentora hubiese sido que se le convoque nuevamente y vista la camiseta canarina. Prueba que exigió una transformación final de nuestro héroe, quien ya debería controlar su *hybrys* y estar allí para enseñar a los nuevos el camino para llegar al tesoro. Para darles el don pedagógico. Nuestro veterano héroe estuvo en camino a transformarse, si es que ya no la hecho, en maestro. Su apoteosis, es decir, su última transformación pudo venir en el mundial 2014. Pero los representantes del mundo futbolístico brasileiro optaron por héroes menores.

## Referencias bibliográficas:

- Alonso, S. (2010) "El brasileño se llevó el homenaje de la grada dos años después de dejar el club" *La voz libre*. 26. 08. 2010.
- Bettelheim, B. (2010) [1975] *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Traducción Silvia Furió. Buenos Aires: Crítica.
- Burkert, W. (2009) *La creación de lo sagrado. La huella de la biología en las religiones antiguas*. Traducción Stella Mastrangelo. Barcelona: Acontilado.
- Campbell, Joseph (2011) [1949] *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. Traducción Luisa Josefina Hernández. México: FCE.
- El Mundo (2005) "Más votado que Lampard y Gerrard. Ronaldinho, nuevo Balón de Oro". *Elmundo.es*. 29. 11. 2005.
- El País (2008) "El camerunés reprobó las críticas del técnico Luis Fernández. Eto'o defiende a Ronaldinho y pide que se le deje 'en paz'". EFE. *ELPAIS.com*. 02. 04. 2008.
- Eliade, M. (1999) [1951] *El mito del eterno retorno. Arquetipos y repetición*. Traducción Ricardo Anaya. Madrid: Alianza Editorial, Buenos Aires: Emecé.
- Frazer, J. G. (2011) [1890 – 1922] *La rama dorada. Magia y religión*. Traducción Elizabeth Campuzano, Tadeo Campuzano y Oscar Figueroa. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fränkel, H. (2004) *Poesía y filosofía de la Grecia arcaica: una historia de la épica, la lírica y la prosa griegas hasta la mitad del siglo quinto*. Traducción Ricardo Sánchez Ortiz de Urbina. Madrid: A. Machado.
- Frye, N. (1991) *Anatomía de la crítica*. Traducción Edison Simons. Caracas: Monte Avila.
- Girard, R. (1987) *Literatura, mimesis y antropología*. Barcelona: Gedisa.
- . (1986) *El Chivo expiatorio*. Barcelona: Anagrama.
- Graves, R. (1988) *Los mitos griegos 1*. Traducción Luis Echávarri. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Gubern, R. (2002) *Máscaras de la ficción*. Barcelona: Anagrama.
- Jung, C. G. (2009) [1945] *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Traducción Miguel Murmis. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (2009) *Escritos*. Traducción de Tomás Segovia. México: Siglo XXI.
- Llano, A. (2004) *Deseo, violencia, sacrificio: el secreto del mito según René Girard*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Meyer, B. (2008) *Héroes: los grandes personajes del imaginario de nuestra literatura*. Traducción Ernesto Junquera. Madrid: Siruela.
- Robinson (s/f) Ronaldinho...Su Historia 1, 2 y 3. *Informe Robinson*. Cámara deportes. [http://www.youtube.com/watch?v=d8rMNGO4bxs&feature=results\\_video&playnext=1&list=PL1D3563Eo4D878B1E](http://www.youtube.com/watch?v=d8rMNGO4bxs&feature=results_video&playnext=1&list=PL1D3563Eo4D878B1E). [Videgrabación]. Youtube.
- Tryhorn, D. (s/f) Ronaldinho 1 y 2. *Pitch International Production. Football's Greatest*. David Tryhorn. Productor. <http://www.youtube.com/watch?v=TAP6-qyMagY&feature=related>. [Videgrabación]. Youtube.
- Volpe, L. A. (s/f) *Historia Ronaldinho Gaucho 1-7*. [Ronaldinho. The one man show] Luis Alberto Volpe Narrador. [http://www.youtube.com/watch?v=Pv\\_f6SHSRes](http://www.youtube.com/watch?v=Pv_f6SHSRes). [Videgrabación]. Youtube.
- Wallerstein, I. (2007) [1991] *Geopolítica y geocultura. Ensayos sobre el moderno sistema mundial*. Traducción Eugenia Vásquez Nacarino. Barcelona: Editorial Kairós.

# O capital humano nas organizações da sociedade do conhecimento e o agir da comunicação na preservação da identidade humana.

**Prof. Ms.C. Sônia Grácia Pucci Medina**  
Universidade Veiga de Almeida – Rio de Janeiro  
Doutoranda em Psicologia Social  
Universidad John Kennedy em Buenos Aires  
sonia@soniapucci.com  
(Recibido 27/8. Aceptado 18/11/2014)

## Resumo

Estamos no amanhecer da compreensão de nosso lugar no universo e dos espetaculares poderes latentes que possuímos, quais sejam a flexibilidade e a transcendência de que somos capazes.

Sendo a globalização um novo elemento ambiental, é necessário observar como as estratégias, estão gerando mudanças na estrutura organizacional e no comportamento do indivíduo, descaracterizando sua identidade e subjetividade.

O novo ambiente sócio técnico deve contemplar a configuração do conjunto de recursos tecnológicos, recursos humanos, e os recursos de infraestrutura. O nível de integração deste conjunto de recursos é fundamental para que seja possível e viável técnica e financeiramente a adoção de equipes multi e poli funcionais para que o engajamento proativo do corpo de funcionários seja o elemento vital para o sucesso de uma empresa.

**Palavras-chave:** capital humano, labor, sociedade do conhecimento, agir, comunicação.

## Human capital in the knowledge society organizations and the act of communication in the preservation of human identity

### Abstract

We are at the dawn of understanding of our place in the universe and spectacular latent powers we possess, namely flexibility and transcendence that we are able.

As globalization a new environmental element, it is necessary to observe how the strategies are generating changes in the organizational structure and the individual's behavior, debased their identity and subjectivity.

The new technical partner environment must contemplate the set of technological resources configuration, human resources, and infrastructure resources. The level of integration of this set of resources is essential for to be possible and feasible from a technical and financial viewpoint, adopting multi and poly functional teams and proactive engagement of officials, are vital to the success of a company.

**Keywords:** human capital, labor, knowledge society, communication.

## I – Introdução:

Estamos no amanhecer da compreensão de nosso lugar no universo e dos espetaculares poderes latentes que possuímos, quais sejam a flexibilidade e a transcendência de que somos capazes.

O labor se constitui como principal eixo para a continuidade e sobrevivência da espécie humana. Ao propor este ensaio sobre O trabalho na visão de Hanna Arendt (2007) em *A condição Humana* como um dos fundamentos do projeto de tese sobre O capital humano nas organizações da sociedade do conhecimento e o agir da comunicação, temos que iniciar conceituando a relação entre labor, trabalho e ação, para a existência da vida ativa.

## II – Conceito entre labor, trabalho e ação.

O labor é um processo de ordem biológica do corpo, cujo desenvolvimento e insucesso estão relacionados com as necessidades essenciais inseridas no processo da vida.

O trabalho faz parte do universo produtivo de coisas e objetos, diferentes do ambiente natural. O produto do trabalho são os artefatos e é norteado pelo fim do produto, no qual vai exigir habilidades e competências para suprir as necessidades da subsistência da vida humana.

Arendt (2007) conceitua ação como uma atividade política. A ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde, à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não Homem vive na Terra e habitam o mundo. Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política; mas esta pluralidade é especificamente a condição da vida política.

A ação seria um luxo desnecessário, uma caprichosa interferência com as leis gerais de comportamento, se os homens não passassem de repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo modelo, todas dotadas da mesma natureza e essência, tão previsíveis quanto a natureza e a essência de qualquer outra coisa.

A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, como coloca Arendt: “humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir”.

As atividades humanas e suas respectivas condições têm íntimas relações com as condições mais gerais da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade.

O labor garante não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie. O trabalho e seu produto, o artefato humano, emprestam certa permanência e durabilidade à fertilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano (Arendt). A ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história. O labor e o trabalho, bem como a ação, têm também raízes na natalidade, na medida em que sua tarefa é produzir e preservar o mundo para o constante influxo de recém-chegados que vêm a este mundo na qualidade de estranhos.

Das três atividades – ação, labor e trabalho - a ação é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir. Arendt relata que neste sentido de iniciativa, todas as atividades humanas possuem um elemento de ação e, portanto, de natalidade. A condição humana deve ser compreendida como algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. O mundo no qual transcorre a vida ativa consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas, constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condiciona seus autores humanos. Além das condições nas quais a vida é dada ao homem na Terra e, até certo ponto, a partir delas, os homens constantemente criam as suas próprias condições que, a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais. O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume, de forma imediata, o caráter de condição da existência humana. É por isso, para Arendt que os homens, independentemente do que façam, são sempre seres condicionados.

Para evitar erros de interpretação, Arendt indica que: a condição humana não é o mesmo que a natureza humana, e a soma total das atividades e capacidades humanas que correspondem à condição humana não constitui algo que se assemelhe à natureza humana. Pois nem o pensamento e a razão, e nem mesmo a mais meticulosa enumeração de todas elas, constituem características essenciais da existência humana no sentido de que, sem elas, essa existência deixaria de ser humana.

### III – Sociedades em mudança.

Iso é evidente mesmo em bebês recém-nascidos, que pesquisas revelaram ser incrivelmente sensíveis, buscando padrões, reagindo a emoções sutis na voz humana, sendo atraídos por rostos e discriminando cores. Mas a ciência demonstrou também com que facilidade os bebês recém-nascidos podem ser programados e condicionados a responder a uma luz ou campainha, de forma semelhante a dos cães que salivavam nas famosas experiências de Pavlov. Tanto Teilhard de Chardin (2001) quanto Skinner (2003) estavam certos: somos capazes de saltos evolucionários e de condicionamentos em compartimentos.

Só se pode ter uma nova sociedade, se for modificada a educação da geração mais jovem. Contudo, a nova sociedade é a força necessária para a mudança.

A primeira vista, porém, é surpreendente que a era moderna – tendo invertido todas as tradições, tanto a posição tradicional da ação e da contemplação como a tradicional hierarquia dentro da própria vida ativa, tendo glorificado o labor (trabalho) como fonte de todos os valores – não tenha produzido uma única teoria que distinguisse claramente entre ‘o labor do nosso corpo e o trabalho de nossas mãos’ (Arendt, 2007).

Ao invés disso, encontra-se primeiro, a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo; um pouco mais tarde, a diferenciação entre trabalho qualificado e não qualificado; e, finalmente, sobrepondo-se a ambas por ser aparentemente de importância mais fundamental, a divisão de todas as atividades em trabalho manual e intelectual. Das três, porém, Arendt revela que somente a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo vai ao fundo da questão; e não foi por acaso que os dois grandes teóricos do assunto, Adam Smith e Karl Marx, basearam nela toda a estrutura do seu argumento.

O próprio motivo da promoção do labor como trabalho na era moderna foi a sua ‘produtividade’; e a noção aparentemente blasfema de Marx de que o trabalho (e não Deus) criou o homem, ou de que o trabalho (e não a razão) distingue o homem dos outros animais, era apenas a formulação mais radical e coerente de algo com que toda a era moderna concordava. Além do mais, tanto Smith quanto Marx estava de acordo com a moderna opinião pública quando menosprezava o trabalho improdutivo, que para eles era parasítico, uma espécie de perversão do trabalho, como se fosse indigno deste nome toda atividade que não enriquecesse o mundo (Arendt).

Em outras palavras, a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo contém, embora eivada de preconceito, a distinção mais fundamental entre trabalho e labor. Aqui, deve-se atentar que a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo se deve aos fisiocratas, que diferenciavam entre classes produtoras, proprietários e estéréis. Como afirmavam que a fonte original de toda produtividade residia nas forças naturais da terra, o critério de produtividade que adotavam tinha a ver com a criação de novos objetos, e não com as necessidades e desejos dos homens. Realmente é típico de todo labor nada deixar atrás de si: o resultado do seu esforço é consumido quase tão depressa quanto o esforço é dependido. E, no entanto, esse esforço, a despeito de sua futilidade, decorre de enorme premência; motiva-o um impulso mais poderoso que qualquer outro, pois a própria vida depende dele.

Essa produtividade, para Arendt não reside em qualquer um dos produtos do labor, mas na ‘força’ humana, cuja intensidade não se esgota depois que ela produz os meios de sua subsistência e sobrevivência, mas é capaz de produzir um ‘excedente’, ou seja, mais que o necessário à sua ‘reprodução’. Uma vez que não é o próprio trabalho, mas o excedente da ‘força’ de ‘trabalho’ humana, que explica a produtividade do trabalho e, como a sua força não se extingue quando a própria reprodução já está assegurada, pode ser utilizada para a reprodução de mais de um processo vital, mas nunca ‘produz’ outra coisa senão ‘vida’ (Arendt).

Mediante violenta opressão numa sociedade de escravos, ou mediante a exploração na sociedade capitalista da época de Marx, pode ser canalizada de tal forma que o labor de alguns é bastante para a vida de todos. Desse ponto de vista puramente social, que é o ponto de vista de toda a era moderna, mas que recebeu sua mais

coerente e grandiosa expressão na obra de Marx, todo trabalho é 'produtivo'; e perde sua validade a distinção anterior entre a realização de 'tarefas servis', que não deixam vestígios, e a produção de coisas suficientemente duráveis para que sejam acumuladas.

Como se notou, o ponto de vista social é idêntico à interpretação que nada leva em conta a não ser o processo vital da humanidade; e, dentro de seu sistema de referência, todas as coisas tornam-se objetos de consumo. Numa sociedade complementar 'socializada', cuja única finalidade fosse a sustentação do processo vital – e é este o ideal, infelizmente um tanto utópico, que orienta as teorias de Marx – a distinção entre labor e trabalho desapareceria completamente; todo trabalho tornar-se-ia labor, uma vez que todas as coisas seriam concebidas, não em sua qualidade mundana e objetiva, mas como resultados da força viva do labor, como funções do processo vital.

## IV – Novos paradigmas.

Alvin Toffler, em *A terceira onda* (1976) diz que a sociedade é uma reunião de fatores muito complexos no qual devem necessariamente conviver fatores de origem e conteúdo diferentes: econômicos, psicológicos, políticos, culturais, entre outros, sendo a um tempo estáveis e mutáveis seu arranjo e seu devir histórico. Assim, não é possível reduzir a complexidade social a fatores únicos determinantes.

A luta de classes, as relações de produção, a economia predominante, a cultura hegemônica e a subalterna, as expectativas e ambições dos indivíduos ou dos grupos, são fatores relevantes, porque fortemente interativos, coexistem no interior de cada época histórica e determina sua configuração, seu arranjo e o seu equilíbrio.

A análise da mudança deve forçosamente levar em consideração todos esses aspectos múltiplos e variáveis, uma vez que seria impossível compreender a dinâmica da mudança partindo de um único fator ou de apenas um grupo de fatores. É preciso, pelo contrário, compreender seu conjunto, o todo, o arranjo social e que ao mesmo tempo contém os elementos de superação.

A economia mundial passa por uma grande transformação que se manifesta tanto na base produtiva quanto nos âmbitos financeiro e político. Essas mudanças têm se refletido sobre os diversos mercados e estão associados à emergência da denominada Terceira Revolução Industrial; à formação de blocos econômicos, ao grande aumento do volume de recursos transacionados no sistema financeiro internacional e ao fortalecimento do liberalismo como a expressão política desse novo processo.

O fenômeno da globalização está presente e parece irreversível. No aspecto organizacional, ele se manifesta na internacionalização das empresas, o que provoca mudança interna em diversos níveis (Rhinesmith, 1993; Bartlett e Ghoshal, 1992).

Parece necessário fazê-las avançar, com o estudo das mudanças organizacionais ocorridas a partir da adoção de estratégias internacionais referentes à importância do capital humano. (Fernandes, 1996).

Desde Max Weber (1946), a teoria das organizações vem concentrando esforços na compreensão do fenômeno organizacional. O estudo das estruturas foi destaque durante as décadas de 60 e 70. A partir daí, enfatizaram-se as considerações sobre o ambiente organizacional. As organizações passam a ser percebidas como sistemas abertos que realizam trocas com o ambiente externo, sendo, portanto, suscetíveis de mudanças.

Após a Segunda Guerra Mundial, a nova ordem econômica internacional diminuiu barreiras comerciais, favoreceu a cooperação entre países e o estabelecimento de acordos de comércio. Essa nova disposição incrementou sobremaneira as trocas internacionais (Williamson, 1989), ampliando as atividades organizacionais. A expansão do comércio mundial levou à internacionalização das empresas não só em termos de expansão de mercados, mas também da exportação de modelos de gestão, tecnologia e estruturas organizacionais (Fajnzber, 1983).

O ambiente das organizações se ampliou e, na literatura especializada, passou-se a analisar esse fenômeno incorporado a noção de sistemas abertos com ênfase em processos de mudanças. Com os estudos ambientais, os pesquisadores organizacionais preocuparam-se em entender o trinômio ambiente-estratégia-estrutura (Melin, 1992).

As empresas, para aumentarem sua competitividade e conquistarem novos mercados, têm efetuado uma ampla reformulação das suas estruturas produtivas visando reduzir custos e melhorar a qualidade dos produtos.

Isto implica na substituição dos princípios fordistas de produção, baseadas na rígida divisão do trabalho na prescrição individual de tarefas e na falta de autonomia dos operários na definição dos métodos de trabalho por novos princípios pautados na flexibilidade e pela capacidade de oferecer respostas rápidas e eficientes em contextos marcados pela mudança e pela incerteza.

O novo paradigma produtivo, conhecido como aprendizado flexível, apresenta três características: a primeira são as inovações tecnológicas. Na raiz do processo de globalização está o que alguns autores vêm chamando de novo paradigma tecnológico (Nakano, 1994). A revolução microeletrônica deu origem a novas tecnologias nas áreas da informática, telecomunicações, materiais, biotecnologia, laser, entre outros, que vêm provocando mudanças no sistema produtivo mundial, na estrutura das organizações e no próprio comportamento humano. Estas descobertas possibilitam um grande aumento da produtividade e uma maior flexibilidade dos processos produtivos.

A segunda característica é expressa pela mudança de soluções entre as empresas, onde se dissemina a prática da terceirização, que consiste na tentativa de concentrar esforços naquelas atividades sobre as quais a empresa deterá evidentes vantagens competitivas, desmembrando parte de suas outras atividades e passando a adquirir serviços e insumos de outras empresas.

A última refere-se ao advento de novos processos organizacionais na produção e no trabalho interno das empresas que objetivam o aumento da eficiência. Para isso, tem-se procurado diminuir os níveis hierárquicos como forma de agilizar a tomada de decisão por meio, de uma maior coordenação interna entre as várias áreas e departamentos.

Isto tem possibilitado a maior participação do trabalhador na gestão do processo de produção, e exige-se do capital humano aptidão para trabalhar em equipe, para adaptar-se a mudanças no tipo de atividade que irá desempenhar, para exercer liderança.

A divisão do labor é, segundo Arendt, realmente, resultado direto do processo de labor, e não deve ser confundido com o princípio, aparentemente semelhante, da especialização que prevalece nos processos de trabalho e com o qual não deve ser equacionada. A especialização do trabalho e a divisão do labor têm em comum somente o princípio geral da organização, princípio este que, em si, nada tem a ver com o trabalho ou o labor, mas deve sua origem à esfera de vida estritamente política, ao fato de que o homem é capaz de agir, e de agir na companhia e em acordo com os outros. Somente dentro da estrutura da organização política, onde os homens não apenas vivem, mas agem juntos, podem ocorrer a especialização do trabalho e a divisão do labor.

Contudo, cabe enfatizar que, enquanto a especialização do trabalho é essencialmente guiada pelo próprio produto acabado, cuja natureza é exigir diferentes habilidades que, em seguida, são reunidas e organizadas em um conjunto, a divisão do labor, pelo contrário, pressupõe a equivalência qualitativa de todas as atividades isoladas para as quais nenhuma qualificação é necessária; e estas atividades não têm uma finalidade em si mesma, mas representam somente quantidades laborativas.

A revolução industrial substituiu todo artesanato pelo labor; o resultado foi, para Arendt, que as coisas do mundo moderno se tornaram produtos do labor, cujo destino natural é serem consumidos, ao invés de produtos do trabalho, que se destinam a ser usados.

A divisão do labor, e não um aumento de mecanização substitui a rigorosa especialização antes exigida para todo o tipo de artesanato. O artesanato, na visão de Arendt, é necessário somente para o projeto e fabrico do modelo, antes que este seja produzido em massa, o que também depende de máquinas e ferramentas. Mas a produção em massa seria, além disso, completamente impossível sem a substituição de trabalhadores e da especialização por operários e pela divisão do labor.

O caso é diferente na transformação moderna do processo do trabalho pela introdução do princípio da divisão do trabalho. Neste caso, Arendt explica que a própria natureza do trabalho é alterada e o processo de produção, embora não produza absolutamente objetos para o consumo, assume caráter de labor. Embora as máquinas tenham levado a um ritmo infinitamente mais rápido de repetição que aquele prescrito pelo ciclo dos processos naturais – e é bem possível que esta aceleração especificamente moderna faça ignorar o caráter repetitivo de todo labor – a repetição e a interminabilidade do próprio processo imprimem-lhe a marca incondutível do labor. Isto se torna ainda mais claro nos objetos de uso produzidos por essas técnicas de trabalho. Vive-se em uma sociedade de operários, porque somente o labor, com sua inerente fertilidade, tem possibilida-

de de produzir a abundância; e transforma-se o trabalho em labor, separando-o em partículas minúsculas até que ele se prestou à divisão, na qual o denominador comum da execução mais simples é atingido para eliminar do caminho do labor humano – que é parte da natureza e talvez a mais poderosa de todas as forças naturais – o obstáculo da estabilidade inatural e puramente do artifício humano.

## V – Proposta conclusiva.

Este trabalho se justifica no sentido de contribuir na determinação das possíveis razões do fazer, o que significa desvendar sua racionalidade intrínseca. Um modelo de racionalidade configura certo paradigma filosófico predominante numa época. A expressão paradigma não é usada em seu sentido estrito, como modelo de ciência historicamente situado numa determinada área do conhecimento, mas em seu sentido mais amplo, como conjunto de pressupostos que estruturam e condicionam o pensamento de toda uma época.

Limitar a pesquisa ao primeiro nível de mudanças parece interessante, uma vez que o processo de mudanças na área de recursos humanos é relativamente recente; mas, as mudanças em relação a fisiologia de uma empresa é essencial, pois neste aspecto se situa o Capital Humano como elemento estratégico numa organização. Rio de Janeiro / junho / 2014.

### Referencias bibliográficas:

Arendt, Hannah. (2007) *A Condição Humana*. Trad. Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Bartlett, C.& Ghoshal, S.(1992) *Gerenciando empresas no exterior: a solução transnacional*. São Paulo. Makron Books.

Fajnzylber, F. (1983) *La industrialização trunca de América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen.

Medina, S.G.P. (2007) *Incongruências: uma nova forma de ensinar no século XXI*. São Paulo, Ed. Horizonte.

Melin, L. (1992) Internacionalization as a strategy process. *Strategic Management Journal* 3. New York. 99-118.

Nakano, Y. (1994) Globalização, competitividade e novas regras de comércio mundial. *Revista Economia Política* 14.4 (56) out.-dez. 7-30.

Rhinesmith, S. H. (1993) *Guia gerencial para a globalização: seis chaves para o sucesso num mundo em transformação*. Rio de Janeiro: Berkeley.

Skinner, B.F. (2003) *Ciencia e Comportamento Humano*. São Paulo: Martins Fontes.

Teilhard de Chardin, P. (2001) *Fenómeno Humano*. São Paulo: Cultrix.

Toffler, A. (1993) *A terceira onda*. Trad. João Távora. Rio de Janeiro: Record.

Weber, M. (1947) *The theory of social and economic organization*. NewYork: Free Press.

Williamson, J. (1983) *A Economia aberta e a economia mundial*. Rio de Janeiro: Campus.



# Un acercamiento a la moral y a la ética

**Lic. Rufino Torres Pianto**

*Facultad de Antropología de la Universidad Nacional del Centro del Perú*

*rufino20033@hotmail.com*

*(Recibido 18/10. Aceptado 18/11/2014)*

## **Resumen**

Para comprender la ética posmoderna, es necesario revisar los aportes de aquellos que quienes forjaron la modernidad. En este sentido en el presente artículo quisiera repasar sobre el aporte, en la comprensión de la moral y la ética, de pensadores como Adam Smith, Jean Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Friedrich Hegel, y Soren Kierkegaard.

**Palabras clave:** moral, ética.

## An approach to the moral and ethics

### **Abstract**

To understand the postmodern ethics is necessary to review the contributions of those who forged modernity. In that sense in this article I want to review on the contribution in the understanding of morality and ethics, of thinkers like Adam Smith, Jean Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Friedrich Hegel and Soren Kierkegaard.

**Keywords:** moral, ethics.

Este artículo es una invitación a reflexionar acerca de la moral y la ética partiendo de la influencia del pensamiento de Adam Smith y de otros destacados intelectuales que pueden ser figuras de orientación para entender el mundo actual. En nuestros días existe una opinión muy generalizada de considerar a Adam Smith como el padre de la ciencia económica, el fundador de la economía política y del liberalismo económico. Su libro: Investigaciones sobre la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones es considerada una obra en la cual expuso sus ideas acerca de la distribución de la riqueza y su relación con el trabajo, el concepto de valor económico y otros temas de interés.

Pero es menos la fama de Smith como filósofo y se conoce muy poco que estuvo vinculado a sectores religiosos. De todos modos, las ideas de Smith son un ineludible punto de partida para toda reflexión sobre temas filosóficos como: la naturaleza humana, ética y la moral, que han influenciado en la historia de la filosofía y en otras ciencias, incluyendo a sectores políticos y religiosos. Cabe precisar, que cuando nos remontamos a la filosofía clásica, estos temas ya eran también de ese interés. Tanto para Sócrates, Platón y Aristóteles, era importante tener una visión concreta de la vida e interesarse en el significado de los valores. En el siglo III a.C. el filósofo Epicuro expresaba que la ética tiene como base el placer y el dolor. Epicuro afirmaba que todos los placeres tienen su origen en los placeres del cuerpo.

Así pues, en éste ensayo queremos mencionar que desde su aparición, el hombre no solamente se preocupó por su subsistencia, su propia existencia lo introdujo a una práctica filosófica. De esta manera no existe hombre alguno que no sea de algún modo filósofo. Conocerse y reflexionar sobre sí mismo, nos lleva como dicen la mayoría de los filósofos, a considerarnos personas humanas. Estas características comunes son los atributos "naturales" del hombre: su moral, su ética, sus sentimientos, su inteligencia y otros. Esta naturaleza del hombre se puede plantear en términos filosóficos, en dualidad, como ser biológico y como ser espiritual, lo cual lo lleva a actuar en un sentido de libertad y responsabilidad. Cuando no lo efectúa, se aglutina, se embalsa de problemas y ansiedades, situación que lo lleva a apelar a la filosofía, a la ética y a la moral.

Así, Adam Smith afirmaba que la naturaleza íntima del hombre es única. Toma como ejemplo, la lástima y la compasión, que para Smith son sentimientos naturales del hombre, al decirnos que: “El mayor malhechor, el más endurecido transgresor de las leyes de la sociedad, no carece del todo de ese sentimiento” (1992 31).

A nuestro parecer, lo trascendente del pensamiento de Smith es que estuvo convencido que la moral era la facultad que debería regular la vida económica de la sociedad y todo lo que en ella involucre. Así mismo agrega que la moral no debería imponerse, por lo contrario, debe ser voluntaria y consciente. Para Smith, la moral, la ética y el Estado, son aspectos que rigen la vida del hombre y de todas ellas la moral es el aspecto más resaltante, porque la moral es el producto de la libertad, en toda la sociedad, el ejercicio de la libertad, posibilita el crecimiento de la riqueza de las naciones. Como vemos, para Smith la moral es un asunto trascendente, porque la armonía social depende de las acciones buenas o malas del hombre.

Por otro lado, Jean Jacques Rousseau (1986) en su pensamiento, procuró demostrar de la necesidad y conveniencia de la moral. El enciclopedista francés cree que es necesario que el hombre viva bajo un conjunto de normas que tiene como fin, no solamente el sancionar, sino el de armonizar, sin negar el carácter de toda ley, que es castigar o sancionar. Para Rousseau el vivir en sociedad es algo natural del ser humano, como también por esa “naturaleza” es un ser pensante. Desde luego, la razón se convertiría en algo conveniente. Rousseau enfatiza que existe una relación entre moral y religión, porque los hombres conservamos una moral infundada por los valores que se inculcan y se practican en las diferentes religiones.

Immanuel Kant, filósofo alemán que es considerado como uno de los pensadores más influyentes del siglo XVIII y de la ilustración, representa la cumbre del pensamiento de esa época, de alguna manera su pensamiento fue una síntesis avanzada de las corrientes empirista y racionalista. Pero el interés de Kant se remonta también a la filosofía clásica. En esta mirada tiene una actitud crítica a la doctrina de Epicuro, doctrina que no la considera ética, sino una doctrina del placer, porque en ella se carece de leyes morales, pero si contiene reglas subjetivas y relacionadas al gusto. Kant (2002) creía que la libertad individual consiste en la obediencia a la ley moral que está dentro de nosotros. Quizás por esto manifestaba que la diferencia entre el bien y el mal era algo real. En referencia a la ética moderna, el principal aporte de Kant es su teoría deontológica, en ella se resalta la primacía del deber sobre el deseo, por lo que el hombre debe hacer las cosas por deber y conveniencia.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (2002) consolida el pensamiento de lo relativo, basado en la mutabilidad, de este modo, la verdad y el conocimiento no tenía sustento. La moral entonces considerada como de las acciones correctas e incorrectas deberá ser ejercida de acuerdo a cada persona. Es por ello que para Hegel, el Estado no está en la capacidad o por su naturaleza no puede determinar lo correcto e incorrecto. Hegel puso en tela de juicio que la moral se encuentre bajo la jurisdicción del Estado.

En la filosofía moderna, Hegel y Soren Kierkegaard son dos figuras que determinaron el carácter de la filosofía moderna. Ambos rechazaron la idea de una verdad monolítica, aunque Kierkegaard se opuso a la filosofía especulativa de Hegel. Para Kierkegaard, la ética es una forma de vida, un estadio existencial que uno debe elegir. De lo dicho se puede resaltar el valor que le asigna al individuo. Kierkegaard creía que el hombre llega a una etapa en su vida, que tiene que concluir, que no puede hallar ninguna razón definida que explique la verdad y ni su propia existencia. Asimismo, él concluye en descartar de una manera definitiva, todo lo referente a la verdad absoluta, posibilitando así el hallazgo de razones relativas basadas solamente en los cinco sentidos.

Para terminar, es bueno resaltar que los autores mencionados, han sido fuentes de principios y han acuñado conceptos para entender la filosofía actual. Por ejemplo, las ideas de Jaques Derrida (1989) se pueden entender a través de una lectura atenta de los escritos de Hegel y Kierkegaard. Desde luego, también estos autores nos pueden ofrecer perspectivas de todo tipo para entender de algún modo, esta nueva moralidad individualista y relativista, que es el centro de la ética posmoderna.

Referencias bibliográficas:

Adorno, T. W. (1969) *Kierkegaard*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.

Derrida, Jaques (1989) *La escritura y la diferencia*. Barcelona -España: Editorial Anthropos.

Hegel, G.W.E. (1996) *Fenomenología del Espíritu*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.

Kant, I. (2002) *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Rousseau, J. J. (1986) *El contrato Social*. Madrid, España: Ed. Sarpe.

Smith, A. (1992) *Teoría de los sentimientos morales*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.



# Análisis estético de mis ecofábulas

**Dr. Waldemar José Cerrón Rojas**

Universidad Nacional del Centro del Perú.

josecin4@hotmail.com

(Recibido 18/10. Aceptado 03/12/2014)

## Resumen

Se interpreta la trascendencia del análisis del efecto estético de las obras literarias mediante las categorías: típico, individual, bello, feo, cómico, trágico y heroico para contrarrestar las deformidades sociales.

**Palabras clave:** categorías estéticas, deformidades sociales.

## Aesthetic analysis of my ecofábulas

### Abstract

The importance of the aesthetic effect analysis of literary works is interpreted through categories: typical, single, beautiful, ugly ; comic, tragic and heroic to counter the social deformities.

**Keywords:** aesthetic categories, social deformities.

## Introducción

Ocultas tras el efecto estético de las obras literarias anidan las actitudes humanas, las que a la luz de las categorías estéticas, manifiestan su posición histórica contra las deformidades sociales.

En el presente artículo se interpreta la trascendencia del análisis del efecto estético de las obras literarias mediante las categorías: típico, individual, bello, feo; cómico, trágico y heroico. Las categorías estéticas develan las regularidades del desarrollo social en general y de las acciones humanas en particular. No sólo se debe gozar o quedar impactado por el efecto estético, se requiere interpretarlo a través de las categorías estéticas, para reafirmar nuestra posición histórica frente a las deformidades sociales.

La estética es el estudio interdisciplinario de las formas de conocer y hacer conocer las regularidades del desarrollo social de manera universal y las acciones humanas en particular, todas ellas expresadas artísticamente. Ciencia que interpreta el efecto interdisciplinario del símbolo estético, del producto artístico, en la conciencia social. Dinamiza la creación, transferencia, interpretación y valoración de la imagen artística del producto artístico mediante las categorías estéticas.

Las categorías estéticas constituyen la síntesis del nivel de sensibilidad artística alcanzada por la humanidad. Son trascendentes porque permiten el acceso abstracto a la caracterización, tipificación e individualizado de los perfiles humanos concretizados en la ruta histórica del desarrollo social. Las acciones y actitudes humanas resumidas en las ecofábulas encienden la fuerza espiritual necesaria para forjar el ideal estético de contrarrestar las deformidades sociales ambientales.

## El efecto estético

Nos acercamos a las obras literarias seducidos por el efecto estético. Nos deslumbramos con ellas, al darnos cuenta que ocultas bajo la sombra de las figuras literarias, anidan las acciones humanas, muchas de las cuales nos llenan de vitalidad y energía para continuar con más ímpetu en la senda de nuestros ideales. Las regularidades del desarrollo social "encubiertas" salen a flote al ser analizadas con las categorías estéticas.

El efecto estético es la atracción particular y universal que provoca la obra literaria para leerla y adentrarse con más profundidad a su contenido. Las acciones de los personajes provocan sentimientos de comprensión o intolerancia, de felicidad o infelicidad en los destinos sociales enmarcados en la obra. El lector abstraerá las acciones de los personajes con los que incrementará conocimientos de las sensibilidades y acciones humanas del contexto local y global.

Las imágenes verbales como portadoras del efecto estéticos constituyen la forma necesaria para su presentación histórica. Se genera un doble efecto cuando enfrentamos a una figura literaria; el primero el de no comprender o asumirlo como ilógico y el segundo, más profundo suscita cuando al penetrar en la esencia hallamos el sentido artístico y el significado de lo que encubría. Ambos efectos son posibles de alcanzar con las categorías estéticas.

## Categorías estéticas

Las obras literarias encubren tal o cual comportamiento, mediante las figuras literarias, al cual se accede mediante las categorías estéticas.

Las categorías estéticas expresan acciones humanas que se desarrollan en la dinámica socio económico ambiental. Permiten el conocimiento necesario para la formación y perfeccionamiento de habilidades estéticas con las que se expresará y valorará de manera interdisciplinaria el efecto del símbolo estético. La visualización de las acciones humanas en las categorías estéticas son guías para fortalecer los más altos y elevados ideales humanos.

La interpretación de las ecofábulas mediante las categorías estéticas devela el nivel de conocimiento del cuidado de la naturaleza. Rojas López (2014) Refirió que: "La ecofábula es una nueva especie narrativa en la que animales vegetales y otros seres representan actitudes y acciones humanas que expresan la defensa moral frente a la destrucción ambiental". La defensa moral ambiental constituye un ideal estético digno de ser considerado bello.

Son categorías de la estética fundamentalmente lo bello y lo feo. De esta contradicción surgen las demás categorías como lo típico e individual; lo heroico - trágico, lo vil (lo sublime, lo grotesco) lo sutil, lo frívolo - humano y lo cómico - heroico. Son estas categorías las que hacen que los hombres definan sus ideales y acciones para alcanzar la felicidad de los pueblos en armonía con el ambiente. Se aborda lo bello – lo feo; lo típico – individual, lo trágico – heroico; lo cómico – heroico.

## Lo típico y lo individual

Lo típico expresa las manifestaciones generales del desarrollo social en cuya esencia se encuentran sus rasgos comunes; lo individual representa la particularidad del ser, ambos sintetizan en el tipo las formas y esencias sociales de una determinada época. En los actos humanos conjugan lo típico y lo individual los que deben ser interpretados para su respectiva comprensión. La unidad de ambos conforma el pensamiento y acción en una determinada época.

El elemento dinamizador de la expresión típica e individual gravita en el efecto del símbolo estético que proporciona el tipo. El artista transfiere las leyes generales y particulares de la realidad social mediante imágenes, cuadros y moldes sociales vivos de manera general y particular. El símbolo estético relaciona a los hombres con acontecimientos de su vida espiritual y material colectiva e individual para que piense o actúe sobre cómo fue o debiera ser este mundo.

En la ecofábula *El gato y la niña* encontramos lo típico e individual.

Un gato flaco, en la esquina de una calle, sentado sobre el basural maullaba con toda su fuerza. En esas circunstancias se acercó una niña y le preguntó:... (Rojas y Cerrón, 2012 47)

- Gato, estamos iguales. Mi madre falleció en un accidente de tránsito. Ella vendía caramelos en la calle... (47)
- ¿Qué piensas hacer? --preguntó el gato.
- Trabajaré cantando en las calles. Te daré cariño de madre y, tú me acompañarás. (48)

A través del gato se describe la condición de abandono en que se encuentran muchos niños, al maullar con todo su fuerza el gato trata de llamar la atención, típico de quienes atraviesan el infortunio del abandono. En el contexto se alude también a una niña, que es la única que se conduele, típico del que está en la misma condición. Ambos de manera particular deciden unirse para continuar viviendo.

## Lo bello y lo feo

Transfieren ganas de vivir y asumir la vida con optimismo. Proyecta sentimientos nobles y fuerzas vitales para organizar política y moralmente el ideal estético de mejorar dignamente las condiciones humanas. Superar las contradicciones surgidas en las relaciones sociales de producción y así liberarnos de las deformidades sociales. El ideal de lo bello radica en armonizar las condiciones ambientales y sociales.

En El cernícalo y el sapo, cobra vida lo feo, los adolescentes simplemente por el hecho de observar al cernícalo y al sapo le lanzan piedras y los matan. Muchas de estas actividades en algún momento fueron y aún siguen siendo consideradas como buenas o bellas. El avance cultural en la actualidad por el contrario los considera como feas, en tanto demuestran falta de sensibilidad con el mismo hombre y naturaleza.

Quando el sapo estaba cantando y bailando, aparecieron dos jovencitos, vieron al cernícalo en el acto y le lanzaron piedras. Una piedra cayó en la cabeza del cernícalo, el pobre dio un fuerte chillido, giró cual trompo y murió.

Los jovencitos, se acercaron al lugar, encontraron al sapo que trataba de ocultarse entre las hojas secas.

Los adolescentes haciendo gala de su acierto, arrojaron piedras sobre el esponjoso cuerpo del batracio, hasta dejarlo despanzurrado. (130)

La representación de lo bello para el hombre en las ecofábulas alcanza una dimensión universal cuando interpretamos las contradicciones de la vida social con el ambiente en su forma elevadas de resolver tales conflictos. El ideal estético de lo bello lleva consigo la unidad de lo trágico y heroico, así en la ecofábula se sacrifica a los personajes a fin de sensibilizar a las futuras generaciones para no seguir con estas acciones.

Lo feo representa lo caduco, morboso, vil, frívolo. Encarna las deformidades sociales contradictorias a la belleza. Adquieren la categoría de lo feo, porque son opuestos a los conceptos humanos de lo elevado sobre la vida; significan el atraso social y la vigencia de situaciones de alienación y prejuicios en los hombres. No se deben avalar por ningún motivo estas manifestaciones porque son perjudiciales al ambiente que significa perjuicio para el mismo hombre.

## Lo trágico y lo cómico

Luchar y perder es sólo quedar herido; el no luchar significa estar muerto.

Lo trágico trasunta el efecto estético de los conflictos producidos por las diferencias sociales. Su esencia es la representación y expresión del destino de la humanidad para superar históricamente estas dolencias. La pretensión de alcanzar condiciones de igualdad y dignidad entre los hombres ocasionó y ocasionará desenlaces trágicos; sin embargo el hecho de representar la tragedia de los pueblos lleva consigo el signo distintivo de la inmortalidad.

El efecto estético de lo trágico libera al lector de temores y bajas pasiones, otorga el potencial necesario para expulsar y combatir lo vil, ruín, cobarde, frívolo y una cadena de dolores sociales. Transfiere el paso de la crisis

a la superación, el momento en que muchos hombres decidieron acabar con el dolor para vivir dignamente. Su elemento dinamizador lo constituye la lucha ideológica a fin de contrarrestar una de las peores contaminaciones que es la de las ideas.

En el Zorzal y la lombriz se destaca la tragedia colectiva a consecuencia de querer una salvación particular.

La lombriz suplicó por su vida, porque era el único apoyo de su familia, cuando el zorzal se la quería comer; el zorzal vilmente aparentó comprenderla, sin embargo, la siguió y se comió a toda la familia lombriz. La tragedia se genera porque el zorzal tiene hambre y la lombriz también tiene alimentar a su familia.

– ¡Bien!, pequeña mía, no te comeré, puedes ir a socorrer a todos tus seres queridos. La lombriz se arrastró apresurada por el charco y, aparentemente, se alejó del peligro. El astuto plumífero miraba su presa sin pestañear. Cuando la lombriz abrazaba a su madre, levantó vuelo y de un par de picotazos se la comió. (99)

Lo cómico sitúa a los hombres en la línea humorística del constante del combate contra las deformidades sociales. Denuncia de manera agradable los aspectos risibles de las contradicciones sociales. Quita los aspectos temibles y significa el triunfo ideológico sobre las dolencias sociales además de traslucir un estado radiante, elevado, jovial, ganas de vivir, mejorar y elevarse en la vida.

En El grillo y el sapo se contrasta lo feo de una sociedad que destruye la naturaleza y la acción bella de los animales que deciden defender la ecología. Los insectos y batracios renuncian a situaciones individuales, trasuntan el tiempo y el espacio para orientar moral y políticamente con fines humanizantes el rumbo social. Estas acciones dan resultados y la gente aprende a cuidar de los insectos y animales.

Grillo, sin seso, ¿crees qué a la agente le importa el ruego de los árboles, el lamento de las aves, las súplicas de las abejas, el llanto de los cutpis<sup>1</sup>, de los ositos hormigueros, de los kirkinchus<sup>2</sup> y los insectos?

No puedo salir a cantarle a mi amada la luna. ¡Mírala! qué pálida está, ya no sonrío. Antes salíamos a la orilla del río a cantar canciones de amor. Ahora como ves, sólo danza y canta el silencio en la orilla del río.

El grillo guardó la guitarra a un costado y se arrodilló al lado del sapo. Secándole las lágrimas, le dijo:

--Hermano, los dos huiremos. Nos iremos lejos y muy lejos para salvar a nuestra especie. No podemos callar más, ni podemos aceptar esto.

--¡Levántate hermano!, llegó el momento de alzar la voz. Escondido nada sacamos, porque al fin y al cabo tenemos que morir.... Arengó el sapo. Grillo, nada es eterno. Dios al crear al hombre le dijo: de polvo eres y a polvo volverás. Estoy convencido de que todos los seres vivos nacen, crecen, se reproducen, mueren y se convierten en polvo.

Los humanos hablan tanto del cuidado de la naturaleza. Ellos, son los que matan a los animales, cortan los árboles, ensucian el agua, queman la basura, contaminan el ambiente sin saber que están cavando su tumba.

--¡Bravo!, así se habla --exclamó el grillo.

--Iremos juntos, gritando a los cuatro vientos, sobre la clase de gente que vive en el Valle. -- agregó el sapo.

--¡Vamos!, ofrendaremos nuestro pecho a favor de nuestra familia. --agregó el grillo.

<sup>1</sup> Cutpi vocablo asháninca, se refiere a un animal, parecido al cuy.

<sup>2</sup> Kirkinchu vocablo quechua, se refiere al quirquincho o armadillo bola.



Al unísono iban gritando:

--¡Sapos y grillos unidos , jamás serán vencidos!

¡Sapos y grillos unidos, jamás serán vencidos!

Los sapos, salieron de sus escondites para marchar tras de su líder hacia el Ministerio de Agricultura y a la oficina de Defensa de la Ecología.

La prensa nacional difunde la protesta nunca vista en el valle. Hoy la gente está aprendiendo a cuidar a las ranas, sapos y a los grillos. (77)

La comedia, la sátira y la risa son instrumentos necesarios en la lucha eficaz para desterrar los abusos y deformidades sociales. Nadie opone resistencia a la risa, no hay barreras para su azote suave dulce y amable. El descubrimiento cómico quita lo risible del contenido dejando sólo la forma de risa en nuestros labios, momento en el que se configura el ideal estético para contrarrestar las deformidades sociales. Así en las ecofábula La mariposa y el gusano se contrarresta el arribismo.

Sobre el pétalo de una rosa, bailoteaba una mariposa. De pronto, dijo:

- ¡Puffff...!, qué repugnancia los que se arrastran.  
Debajo del rosal se encontraba un gusano y éste dijo:
- ¡Mariposa!, recuerda que fuiste un bicho repugnante.  
Y, la mariposa respondió:
- ¡Sí!, fui bicho repugnante, pero jamás me arrastré como aquellos que se arrastran sin ser gusanos.(23)

La seriedad aparente con que se presentan las imágenes causa momentos de reflexión. El carácter de una persona es observable por la forma en que se ríe, de qué se ríe y porqué se ríe, sobre todo la causa que encuentra para reírse. Lo cómico es la esperanza sutil del fin de los tormentos humanos proyectado en la sonrisa amable del futuro orientado a la toma de decisiones para superar las causas de lo risible.

## Lo heroico

Relata hazañas y proezas de personas de carne y hueso para exaltarlas o enaltecerlas, interpretando que la acción requería una gran valentía, por lo que es digna de admiración en la sociedad. La lucha se desarrolla en situaciones difíciles y tortuosas contra las adversidades para conseguir ideales humanamente universales. Así en la ecofábula La gallina y la lombriz encontramos lo heroico.

Cuando iba a dar el primer picotazo, una lombriz ensanchando su cilíndrico cuerpo, irguió la cabeza para decir con voz enérgica:

- ¡Oye, gallina! ¡Ten compasión de mí y de los demás! Así como tú, yo también tengo hijos, ellos me necesitan. ¿Por qué sólo buscas el bienestar de tus hijos a costa de la vida de los demás? (Rojas y Cerrón 123)

La lombriz en un gesto heroico asume la defensa de sus hijos e increpa la acción de la gallina diciéndole que no sólo debe buscar el bienestar suyo, afectando a los demás. Lo bello se destaca en que la lombriz insta a la armonía o equilibrio para la tranquilidad y felicidad social a pesar de las necesidades.

Cuando el héroe se ve envuelto en la tragedia conmueve nuestros sentimientos por la condición y situación que le tocó enfrentar. La muerte del héroe proyecta decisiones y acciones para contrarrestar estas deformidades sociales que las causaron. Aunque lo suman en el sueño eterno de la derrota, su ausencia reafirma el compromiso del ideal estético libertario.

## Conclusiones

1. El análisis del efecto estético de las ecofábulas adquiere trascendencia por su cualidad de acercamiento particular y universal con el lector al vincularlo esencialmente con las actitudes ecológicas representadas de manera necesaria y casual en el desarrollo histórico socio ambiental.
2. Las categorías estéticas permiten analizar las actitudes humanas contenidas en las ecofábulas a fin de ser identificadas como típicas, individuales, bellas, feas, trágicas, cómicas y heroicas con la finalidad de contrarrestar las deformidades sociales contra el ambiente.

### Referencias bibliográficas:

- Lluch, G. (2004) *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Colombia: Norma.
- Prada Oropeza, R. (2009) *Estética del discurso literario*. México: Siena.
- Rojas López, B. (2014) *Ecofábula y conciencia ambiental*. [Conferencia]. Huancayo: UNCP, CO-NALL.
- Rojas, B. y Cerrón, W. (2012) *Ecofábulas*. Huancayo: Imprenta Gráfica Obregón.
- Zis, A. (1976) *Fundamentos de la estética marxista*. Moscú: Progreso.

SECCIÓN:

***INVESTIGACIÓN  
EN EDUCACIÓN***



# Pertinencia y valores en la educación

**Mg. Juan De Dios Adalberto Palomino León**

*Universidad Nacional del Centro del Perú*

*japl3@hotmail.com*

*(Recibido 18/10. Aceptado 18/11/2014)*

## Resumen

En un contexto de “crisis de valores” y “crisis de la educación”, en el presente artículo, consideramos apropiado y partiendo del principio de pertinencia colocar en el centro de la reflexión sobre los valores al educando.

**Palabras clave:** educación, valores, pertinencia.

## Relevance and values in education

### Abstract

In a context of “crisis of values” and “education crisis”, this article, based on the principle of relevance, considers appropriate to reflect on the values of the learner.

**Keywords:** education, values, relevance.

## Relevancia actual de los valores para la educación

Actualmente los avances científico tecnológicos, los cambios socioeconómicos y culturales y la mundialización, han generado nuevas exigencias para la educación y entre ellas destacan las exigencias en el campo axiológico. El tema de los valores y su relación con la educación ha adquirido renovada importancia después de algunas décadas en que habían pasado a un segundo plano. En un trabajo internacional de investigación sobre los valores en la educación (Stephenson et al, 2001) se reconoce el hecho: “Hay pues, una urgente demanda en cuanto a proporcionar a los educadores perspectivas teóricas que den forma a la enseñanza de valores y determinen el lugar que ésta ocupa en las escuelas...” (24). No obstante, en la mayoría de trabajos se consideran principalmente los requerimientos técnico - pedagógicos de la educación en valores, sin profundizar en la situación en que se encuentran la realidad y la reflexión valorativa, las múltiples implicancias que tiene esta situación en la concepción misma de la educación y en otros aspectos de las instituciones y el sistema educativo. Por ello, se hace también necesario y urgente prestar atención a los aspectos más trascendentes de la relación de los valores con la educación y es adecuado partir de las enseñanzas de grandes maestros que, entre otros aportes, consideraban el carácter fundamental de los valores para la educación, como Augusto Salazar Bondy, que refiriéndose a la educación en general señalaba:

Sólo hay conducta educativa cuando la promoción del bien concierne al sujeto educado, parece ser que el sentido del concepto de educación supone afirmación de un valor intrínseco del educando. Un acto de este género es positivamente valioso y educativo si y sólo si realiza un valor propio del sujeto, del hombre que se educa (individuo o grupo). (Salazar, 1972 15)

Por su parte Walter Peñaloza Ramella escribió:

La educación debe despertar en los humanos la percepción de los valores. Hasta donde sabemos, sólo los hombres somos capaces de aprehender la belleza, el bien, la justicia, la verdad, Dios, la utilidad, la legalidad, etc. ...Sin una adecuada orientación de la educación, los hombres pueden quedar ciegos para los valores y resultar de espaldas a estos principios axiológicos. ...En este caso, faltos de la real capacidad para captar los valores, la vida resulta para estos seres humanos –aunque no se den cuenta ello- chata y plana. ...Este modo de vida, sin conciencia de los valores

movido sólo por impulsos, pone a los hombres muy lejos de su condición humana. (Peñaloza, 2005 101).

Para los autores citados toda la educación está vinculada a los valores. En el caso de Salazar sólo la posibilidad de atribuir el valor moral de “el bien” a la acción que se realiza respecto al educando, acredita a un acto como educativo, y no es educación aquello que pudiera hacerle mal o aquello que pudiera buscar el bien de otro a costa de la alienación del primero, es esto lo que da valor al acto educativo, pero además, se trata de partir del propio educando para “afirmar” aquello que tiene él de valioso, (sus capacidades, sus competencias, dirían otros); pero también considera Salazar que la educación es un hecho social y por ello destaca que existe un modelo de sociedad hacia el que se orienta la educación, modelo que tiene sus valores y que es el referente para orientar la educación; es decir lo individual y lo social han de armonizarse y en ello los valores tienen un rol fundamental al orientar ambos aspectos. Por su parte Walter Peñaloza, quien considera la educación un proceso de “hominización”, expresa claramente que sin valores el hombre pierde su condición humana, y que es misión de la educación fomentar la conciencia valorativa.

En efecto, la razón de ser de la educación y su importancia tienen entre sus fundamentos determinantes aquello de valioso que ella representa, los valores que contiene, y a los que se orienta tanto para la persona como para la sociedad. Además, adquiere particular importancia en lo personal porque se espera que nos ayude a progresar, a superarnos, a “vivir mejor”, porque para ello desarrolla nuestras capacidades y potencialidades que representan nuestros valores personales y porque nos transmite los valores que la sociedad ha creado para enriquecer nuestro acervo. Y en lo social es particularmente importante porque se espera que la educación permita mantener lo que la sociedad considera valioso, poner en evidencia aquello que no lo es y estar preparados para crear nuevos aportes también valiosos. Pero, ¿Lo que nos proporciona la educación como algo valioso vale realmente? ¿Qué es lo valioso que la sociedad considera que se debe mantener, cuales los aspectos no valiosos en ella, o en la cultura? Si se ha de hacer aportes ¿qué sentido han de tener? ¿Cuál será el modelo de sociedad hacia el que debería orientar la educación? En el plano personal ¿Cuál es el valor que tiene para cada uno la educación? ¿Basta que nos prepare para las demandas sociales? Radica su valor en que nos prepara para las demandas laborales? ¿No deberá ofrecernos algo en el plano del desarrollo personal, de la libertad, la felicidad, el ser y el trascender humanos? En los tiempos actuales estas son interrogantes que no tienen respuestas firmes y seguras, suscitan contradicciones y muchas veces sólo nos llevan a un vacío; lo que somete a la educación a una pérdida de su sentido trascendente quedando ésta sumida en lo inmediato, lo puramente tecnológico e instrumental, en las exigencias del mercado, en la moda; este hecho es uno de los síntomas de la situación crítica que se vive respecto a los valores.

En los “Coloquios del siglo XXI” auspiciados por la UNESCO el 2001, se debatió sobre la crisis mundial de los valores, la “pérdida de sentido”, posibles alternativas y perspectivas futuras de los valores. La entonces Presidenta del Consejo Ejecutivo indicaba que “Ante la crisis de los valores que ha marcado el siglo XX se impone la necesidad de una reflexión prospectiva sobre el porvenir de los valores.” (Bennani, citado por Bindé 2006 27) no obstante la perspectiva de solución no es aún clara. Con una advertida influencia de J. Rawls, la UNESCO apuesta por cuatro nuevos contratos sociales, como “pilares” de las sociedades “Un nuevo contrato social basado en la educación para todos y a lo largo de toda la vida, un contrato natural, un contrato cultural y un contrato ético, en una sociedad global cuyos retos son planetarios.” (Bindé, 2006 20).

Los lineamientos concretos de esos pilares aún están en construcción, en esta situación la docencia en general y la docencia universitaria en especial tienen la oportunidad y el deber de contribuir, y al hacerlo tenemos también la responsabilidad de hacerlo desde nuestra situación histórica y cultural como latinos, como peruanos y como responsables de la educación de educandos de la región central de los andes centrales con sus propias necesidades y potencialidades, es decir de hacerlo pertinentemente.

## El sentido de la pertinencia educativa

La pertinencia educativa es un término importante y muy usado, pero por ello mismo polisémico; en general, una educación apropiada, adecuada, que corresponda a su realidad y a lo que de ella se espera, podría ser una idea aceptable de pertinencia educativa pero inmediatamente la multiplicidad de significados que abarca la realidad, y la infinidad de expectativas que pueden haber dejado la idea en la vaguedad.

Buscando precisiones, dentro de la realidad educativa, lo más indicado es tomar en cuenta a sus, protagonistas y entre ellos aquel que es el principal sujeto de la educación: el educando, en torno al cual giran todos los demás componentes del proceso educativo y que da sentido a la correspondencia a que alude la pertinencia educativa. Claro que no se ha de perder de vista el papel importante del maestro y el carácter interactivo del proceso educativo, pero diversos estudios y experiencias han demostrado que es el propio educando el principal protagonista, de su aprendizaje. Aunque se considere la educación un hecho social y que la sociedad a través de diversos mecanismos, direcciona sostenga y condicione la educación, toda su fuerte influencia adquiere una concreción diferencial en cada individuo educado, concreción en la cual no hay dos procesos ni resultados iguales, el educando con su particularidad personal es quien dinámicamente la precisa.

También en cuanto a la cultura que es el ámbito envolvente de la educación, fuente de contenidos, de recursos y medios para ella, su influencia es intermediada por el maestro y finalmente es el propio educando el que asimila, aprende, reacciona, se adapta, reproduce, renueva la cultura a su manera. De lo que se colige que el proceso educativo siendo interactivo tiene como su principal protagonista al educando, de aquí vienen las connotaciones de la pertinencia educativa como adecuar los contenidos, actividades, medios, al educando. Pero como antes se indicó, no le basta a la educación el aspecto técnico pedagógico para alcanzar su verdadera importancia. Se ha de tener en consideración principalmente que este protagonista de la educación es una persona humana, con necesidades, potencialidades, derechos y responsabilidades, al cual la sociedad contribuye a educar de acuerdo a una cultura determinada pero que tiene el derecho de ser él mismo, de satisfacer sus necesidades, de cuidar sus intereses, de elegir sus propios pasos en la vida con libertad, de buscar su felicidad, su progreso y superación. Aquí es donde también se ha de considerar hasta donde la sociedad como entidad con propio ser, distinta de una simple suma de individuos tiene el derecho de condicionar, direccionar, exigir de la educación determinados resultados, a apuntalar determinados sistemas sociales, pero, al mismo tiempo cabe recalcar que aunque la sociedad tenga un propio sistema con sus propias exigencias, está integrada por personas; que si su constitución en sus inicios históricos pudo ser casual, biológica e instintivamente propiciada, en la medida que sus integrantes adquieren mayor conciencia de su ser social, tienen la responsabilidad de construir humanidad, es decir, de buscar cómo unificar en una sola concepción al individuo, a las sociedades y a todos los seres humanos a través de la historia, en todo lugar donde se desenvuelvan y con el futuro que les espere. La educación es la forma más importante de contribuir a dar al individuo y la sociedad ese sentido humano. No se puede obviar aquí el lugar que tiene el ser humano en el cosmos, como ser emergente de la naturaleza y condicionado por ella, lo que añade consideraciones ecológicas a la pertinencia, y tampoco se debe olvidar que en sus relaciones con la naturaleza y entre los propios seres humanos la cultura es el medio indispensable y en ella la ciencia y la técnica. Por cierto que la economía, el entorno laboral, las condiciones de vida, la institucionalidad y otros aspectos importantes de la vida humana también añadirán sus exigencias a para la educación. La pertinencia educativa adquiere así un significado mucho más trascendente que el puramente técnico pedagógico o de adecuar contenidos impuestos, al contexto del educando que bien podría convertir a la actividad educativa en un instrumento alienante. Entonces, la pertinencia educativa debe ser considerada como la adecuación de la educación toda a las necesidades y potencialidades del educando, partiendo de sus condiciones y en perspectivas de su plena realización, su felicidad, su progreso y superación, considerando su contexto integral y en perspectivas de la construcción de humanidad.

## Un punto de partida para la pertinencia valorativa en educación.

Como se ha señalado, los valores que tradicionalmente han venido orientando las actividades y formas de vida de las personas (cuando menos en el ámbito euro americano), han entrado a lo largo del siglo XX en contrastes prácticos y cuestionamientos -que muchos denominamos crisis de valores- y lo que se impone para fines educativos, es investigar cuales son aquellos valores que en las actuales circunstancias y en el futuro próximo corresponderían al educando. Esto implica ingresar al debate axiológico, indagar y adoptar posiciones respecto a qué es lo más valioso para el educando, para la sociedad y a las metas del ser humano, ¿Es lo más valioso ser feliz? ¿Ser exitoso? ¿Ser poderoso? ¿Tener una gran fortuna? ¿Disfrutar placeres al máximo? ¿Qué modelo de sociedad es el que ofrece más oportunidades de cumplir las aspiraciones personales y las humanas? ¿Cuáles deberían ser las metas de las sociedades? ¿Hacia dónde va la humanidad y qué valores humanos debería incluir la educación?

Pero recuérdese que el valor es un atributo que se reconoce a alguna "cosa" de ser importante, preferible, estimable, por sí misma o por alguna(s) cualidad(es) que posee. Partiendo de ello, en la educación ¿qué hay de im-

portante, estimable, preferible? Diversas cosas, pero lo más importante, valioso, estimable es el educando mismo y luego aquello que es más valioso para el educando. Valga la reiteración: buscando cuales son los valores que corresponden o se adecúan al educando llegamos a él mismo como el primer valor. Pero qué se entiende como “educando”, pues el ser humano que se está educando, pero este ser humano sólo puede ser entendido holísticamente como se ha indicado. Entonces el primer sujeto de valor pertinente en la educación es el educando. En segundo lugar todo aquello que se adecúe, que corresponda, que atienda al educando. El educando como fin en sí mismo y lo que la educación pueda proporcionar al educando como medio para su realización personal. Será misión de la educación contribuir al “Ser”, del educando, a su ser humano. Pero ¿en qué consiste ese ser humano? Frente a esta interrogante existen diversas respuestas: El ser humano es el autodevenirse, es su realización, es ser simbólico, ser histórico, ser racional, ser social, ser cultural. En el informe Faure (1973), *Aprender a ser*, se considera al homo sapiens, al homo faber y al homo concurs y explica: Ante estas alternativas se debería determinar un punto o puntos nodales de referencia para organizar una red de conceptos, ¿cuál o cuáles serían? ¿Cuál corresponde con mayor certeza a la esencia del ser humano?

Tratando de establecer un principio que sirva de fundamento para las valoraciones se puede partir de una evidencia elemental: pueden cuestionarse un sinnúmero de valores y valoraciones, pero existe en la realidad evidente un elemento que, si se habla de valores, es el principio y fin de ellos: el “ser humano”, eliminémoslo y desaparecen las valoraciones y los valores. Por otro lado en los más radicales fundamentos de los sistemas conceptuales o científicos, siempre se encuentra algún principio sobre el cual se confía con dosis intuitivas; en el caso de la axiología el “ser humano” como valor sería el fundamento para un sistema de valoraciones humanístico. Su afirmación, su realización, su progreso y superación serían los referentes de valoración de las cosas. La organización social, el sistema económico, político, la cultura y sus elementos, la educación, tendrían como referente de valoración si contribuyen o no a la afirmación, realización, progreso y superación de ese ser.

En el caso de la educación, el ser humano del que estamos tratando se concretiza básicamente en educandos y educadores y de acuerdo al principio de pertinencia, se centra en el educando; así encontramos que el fundamento para la valoración educativa sería si ésta contribuye o no a la afirmación, realización, progreso y superación del educando como “ser humano” sin olvidar que este ser no se queda en la inmanencia individual, pues como se señaló antes incluye la unificación en una concepción al individuo, a las sociedades y a todos los seres humanos a través de la historia, en todo lugar donde se desenvuelvan y con el futuro que les espere, pues el educando concreto es un representante holográfico de la humanidad. Y en cuanto a la responsabilidad específica de los docentes del ámbito universitario, se trata de responder a la interrogante de si la educación que impartimos favorece o no a la afirmación, realización, progreso y superación de nuestros estudiantes en particular.



Referencias bibliográficas:

Neef, M. y otros (1986) *Desarrollo a escala humana*. Santiago de Chile: CEPUR.

Sthepenson, J. y otros, compiladores (2001) *Los valores en la educación*. Barcelona: Gedisa.

Salazar, A. (1975) *La educación del hombre nuevo: la reforma educativa peruana*. Buenos Aires: Paidós.

Faure, E. y otros (1973) *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial/Unesco.

Peñaloza, W. (2005) *El currículo integral*. Lima, UNMSM.

Bindé, J., director (2006) *¿Hacia dónde se dirigen los valores?* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.



Escena de *Mades Medus* (1999) de María Teresa Zúñiga Norero.  
Foto: Marco Miranda Zúñiga, 2014

# Educación filosófica para comprender y superar la crisis política y ética imperantes

**Dr. Nicanor Moya Rojas**

Universidad Nacional del Centro del Perú

nicanorcito\_47@hotmail.com

(Recibido 18/10. Aceptado 18/11/2014)

## Resumen

El artículo aborda las limitadas condiciones socio-económicas del país y la precariedad política y ética en que incurrir la absoluta mayoría de políticos y sus organizaciones, que más se empeñan en la obtención de riqueza y poder, antes que el desarrollo de las comunidades, provincias, regiones y el país. Como opción se propone ejercer la Educación Filosófica, como un medio de desarrollo racional, crítico, reflexivo y transformador de los entornos sociales y naturales.

**Palabras clave:** política, ética, educación filosófica.

## Philosophical education for understanding and overcoming the prevailing crisis ethics and policy

### Abstract

The paper discusses the limited socioeconomic conditions of our country and precariousness political and ethical incurred absolute majority of politicians and their organizations, most bent on obtaining wealth and power, before development of communities, provinces, region and the country. As an option it intends to exercise the Philosophical Education like a means of rational, critical, reflexive and transformer developing of social and natural environments.

**Keywords:** policy, ethic, philosophical education.

## 1. Rasgos expresivos de la actual sociedad peruana y regional

Como sociedad, en términos globales, seguimos teniendo una estructura económica productiva atrasada, que gira básicamente en la actividad agro-minera exportadora, con escasísimo desarrollo industrial, tecnológico y científico, que data desde varias décadas, y sin mayor presunción o esperanza de cambios que se podría promover en este sector. A la par, seguimos siendo un buen mercado para la transacción comercial y la promoción del consumismo, propiciados por las empresas transnacionales y financieras, que a decir de Sobrevilla (2001) son las que controlan la economía mundial y nacional, y direccionan los regímenes políticos de los países superpeditados, como es el caso nuestro.

Social y culturalmente seguimos siendo un país diverso, multicultural y multiétnico, signado por diversas contradicciones sociales y políticas, dando lugar al proceso migratorio de diversos sectores de pobladores, interna y externamente, en medio de la inestabilidad e inseguridad social, psicológica, educativa y laboral, que en conjunto hacen difícil el logro de bienestar y desarrollo humano normado por el Programa de las Naciones Unidas

para el Desarrollo (PNUD). Por contrario sensu se tiene son bajos ingresos económicos per cápita, deficientes niveles de vida de hombres y mujeres, limitado acceso a la educación, a la salud, los valores y derechos humanos, entre otros.

Lo sorprendente es que las referencias estadísticas oficiales y declaraciones de los gobernantes, funcionarios, empresarios e intelectuales describan, sin responsabilidad, menos investigación, que la situación económico-social de los peruanos viene alcanzando niveles envidiables, de bienestar, progreso, a la par con la disminución significativa de los elevados índices de pobreza y extrema pobreza, analfabetismo y desempleo. Sin embargo, la realidad, incontrovertible realidad, signa al Perú como uno de los países más desiguales de América Latina, no sólo en términos económicos, sino también en términos sociales, étnico-culturales y regionales (Cotler, 2011). Cuenca (2011), advierte que profundas brechas entre ricos y pobres, entre indígenas y no indígenas, entre hombres y mujeres, entre zonas urbanas y zonas rurales se han abierto mucho más en los últimos años.

Si estás son, groso modo, las expresiones de la vida material en esta sociedad en que se vive, es deducible que las manifestaciones filosófico-políticas, jurídicas, ético-morales, psicológicas y pedagógicas también responden a este carácter, naturalmente, con algunas particularidades, propias de las dinámicas sociales.

## 2. Naturaleza de la crisis y miseria política y ética actuales

Particularmente en los aspectos políticos y éticos se vienen procesando diversas actividades, manifestaciones y gestos a cargo de políticos y sus organizaciones tradicionales y los movimientos de supuestos “independientes”, que en sí, reflejan una precariedad y descomposición moral, convirtiendo la política y la ética, que en condiciones normales deben ser elevadas cualidades y capacidades humanas para dirigir y organizar la sociedad y sus instituciones, en simples medios de satisfacción grupal y/o personal, de enriquecimiento, aprovechamiento de poder y “prestigio”, condenando a la vez, a las mayorías sociales a la postergación, discriminación y explotación económico-social.

Es alarmante que las contiendas político-electorales de los últimos años se han envilecido la política, hasta más no poder por personajes de la mal denominada “clase política”, eufemismo ideológico que no corresponde a la realidad. En efecto, estas personas que hacen de la política, un medio ilícito para lucrar y delinquir, emplean varios “métodos” de asociación mayormente, no científicos, vinculados a sectores informales y al margen de lo legal y lo ético, etc., como han sido los casos de los gobiernos regionales y municipales de Ancash, Tumbes, Lima, Chiclayo, etc. De esta manera, la búsqueda del desarrollo económico, social y político serio, responsable y sostenido de las regiones, provincias y distritos, solamente han quedado en vanas promesas y para las calendarios griegas.

Es inocultable que en todo este accionar predomina el burdo pragmatismo, concepción filosófica de naturaleza capitalista, que reduce la praxis en su riqueza, a una actividad meramente utilitaria, en sentido estrecho, como refiere Martínez (2003). Y que hoy, asociada al modelo neoliberal, empobrece la condición humana, llevándola hasta niveles de descomposición ético-moral. Los incursos en esta anómala acción han comprendido que la persona “del capital es su capital”, que las relaciones entre las personas han adquirido un carácter de cosas, de objetos, de compra y venta de conciencias; que los juicios morales y la ética están fuera de lugar y sin importancia. Como sostenían Marx y Engels (1988) estos sujetos no dejan “subsistir otro vínculo entre los hombres que el frío interés, el cruel pago al mejor postor”, en este caso a los electores o votantes, que en gran parte careciendo de una conciencia de clase, hipotecan sus votos a los candidatos sin pudor, que “hacen de la dignidad personal, la virtud, las convicciones, el conocimiento, la conciencia, un simple valor de cambio y objeto de comercio”.

No es errado afirmar que estos personajes que dicen representar la “honestidad”, “trabajo demostrado”, “estar al servicio del pueblo”, etc., no son sino, en gran mayoría, las expresiones de la corrupción general, de la venalidad universal, de los disvalores, etc., que disponen de escuderos, personajes sin una pizca de honestidad, con enormes inversiones económicas de dudosa procedencia, una prensa mediocre, acrítica, con escribas a sueldo, “periodistas” empíricos, carentes de toda capacidad investigativa, etc. Este panorama coincide con “la corrupción, que a decir de Cueto (2013) implica una insidiosa persistencia de minar el desarrollo social, de

la democracia y crear redes de clientelaje que acrecientan la arbitrariedad y las injusticias sociales”. El asunto es que el creciente cuadro de corrupción está asociado al hecho innegable de que “alrededor de la mitad de la falta de crecimiento del Perú se debe a la corrupción”.

Estas perniciosas acciones no sólo quedan allí. Se extienden a los demás asuntos sociales, con consecuencias, igualmente, lacerantes y decepcionantes. Repercuten especialmente en el campo educativo, en que se deseduca a millones de niños, adolescente y jóvenes, saturando al sistema educativo, el de la enseñanza en la escuela y la universidad; peor si en estas entidades prevalece el apoliticismo, la neutralidad, la indiferencia social y la falta de una capacidad crítica y reflexiva, aspectos consustanciales a la Filosofía. Esta situación se agrava cuando se da la “captura del Estado y el poder por grupos privados, legales e ilegales, en la extendida corrupción y la impune transgresión de la ley, la delincuencia y la inseguridad ciudadana, situaciones que culminan en la privatización del poder y, en el peor de los casos, en la quiebra del Estado de Derecho, como advierte Cotler (2011).

### 3. Necesidad de promover los estudios filosóficos en educación básica regular, en la educación superior no universitaria y la universitaria.

Es inocultable, entonces evidenciar que lo que prevalece hoy en la sociedad y sus instituciones son las conductas irracionales, autoritarias e intolerables, no obstante los esfuerzos hechos por los trabajadores y personalidades conscientes, amantes de la paz y la convivencia. Casanova (2007), asevera: “A pesar de la aparente racionalidad de la vida moderna, lo que abunda en ella es la irracionalidad. Es irracional el hecho de que el mundo racional destruya a los individuos y sus capacidades, que la paz se mantenga mediante la guerra y que, a pesar de la existencia de medios suficientes, siga habiendo personas pobres, reprimidas, explotadas e incapaces de realizarse” (p.22).

Como respuesta ante esta situación es viable esforzarse por hacer Filosofía, con capacidad de pensar propio y acorde a las condiciones socio-económicas y políticas del país y la región, sin obviar las del carácter internacional. Es menester insistir que la filosofía exige el saber reflexionar y la actitud crítica, valorativa tanto de la naturaleza, como de la sociedad y el hombre, respectivamente como sostiene Moya (2013). Enfatizar que la filosofía viabiliza el conocimiento y la modificación de la realidad social, educativa y política, a través de medios didácticos viables y confiables, superando los criterios tradicionales que reducen la filosofía a una simple enseñanza de algunos principios, categorías o asuntos meramente historicistas.

#### 3.1 Importancia de la Filosofía como fuerza espiritual y material

La filosofía, en tanto que es un saber universal, metódico, riguroso, crítico y sistemático, brinda a los seres humanos la capacidad de conocer y transformar las cuestiones sociales y naturales, más aún si dispone de los aportes valiosos de las ciencias particulares (naturales y sociales). De ello se deduce que si la filosofía como fuerza intelectual prendiese en la personalidad de los seres humanos sería capaz de convertirse en una fuerza material para observar y modificar determinadas situaciones socio-económicas.

En efecto, Sartre (1970), citado por Moya (2013), ya advertía que la Filosofía tiene un carácter totalizador del saber, es metódico, idea reguladora, arma poderosa y comunidad de lenguaje para comprender y explicar la serie de acontecimientos que tienen lugar en una determinada sociedad. Por ello es posible analizar y comprender la vastedad de problemas y contradicciones, pero también algunas bondades que expresa la sociedad peruana y la región Junín, en particular, a inicios de la segunda década del nuevo siglo que nos envuelve y reta tensar las fuerzas internas y externas.

#### 3.2 Ejercer la educación filosófica como sustento de una adecuada educación, política y ética

A diferencia de las concepciones especulativas y mercantilista inherentes al neopositivismo, pragmatismo y neotomismo, ampliamente respaldados por el modelo neoliberal es necesario promover la educación filosófica, que a decir de Pineda (2004) consiste en lo esencial en promover la educación centrado en el desarrollo del pensamiento superior, a partir de un diálogo entre las diversas disciplinas de la enseñanza bajo la coordinación

de la filosofía propiamente dicha. Es más, se alude a la pretensión de un modo de enseñar y de aprender a través de una actitud filosófica, que implica examinar, criticar y cuestionar nuestras creencias, juicios, sentimientos y valoraciones, en la búsqueda de “mejores razones” para lo que se dice, se siente y se piensa, la sensibilidad hacia el lenguaje y sus usos, o la permanente actitud de sospecha ante determinados planteamientos políticos, éticos, educativos, jurídicos, etc.

Pineda apelando a los filósofos clásicos como Kant (1991), autor de *Crítica de la facultad de juzgar*, estima que se debe tomar en consideración tres preceptos básicos que sirven como base fundamental para el ejercicio de la razón, como son: a) Pensar por sí mismo, b) pensar desde la perspectiva de otro, y c) pensar siempre de modo consecuente. Sin embargo la promoción de estos preceptos demanda que las instituciones educativas y los docentes, cuando menos tengan una adecuada y previa formación y preparación, para estar en la posibilidad de influir en las personas: niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

A través de esta educación filosófica se debe contribuir a valorar la importancia de la política, basada en la ética asertiva y racional y una educación científica que permita superar la irracionalidad y las conductas insanas que imperan en políticos, organizaciones encargadas de promocionar a éstos y sorprender a las personas, muchas de ellas incautas, ingenuas, sin mayor capacidad de análisis, discriminación y con ausencia del espíritu crítico e indagador de la realidad en que se vive.

En esta perspectiva es y debe ser una exigencia que la educación filosófica, igualmente, contribuya en las personas la asunción de una postura crítica y evaluativa de los aspectos siguientes:

**a. En torno a la educación**, la Filosofía debe hacer comprender que la educación no es un fenómeno autónomo, explicable por sí mismo, sino que se halla en una relación con la sociedad y con los procesos sociales que la atraviesan y la configuran. Mendo (2006) explica que la educación es una determinación social: es un fenómeno social históricamente determinado, tiene que ver con el orden social, 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. Este es un asunto que la mayoría de la población, especialmente los educadores ignoran o desconocen por falta de una atenta investigación pedagógico-filosófica y lectura atenta de la realidad nacional, de la que depende la educación, como demanda Castillo (1990). Los hombres y mujeres incursos en cuestiones políticas, ni hablar, pues su ignorancia es asombrosa y preocupante.

Peor, si no son capaces de explicarse que toda educación está asociada a la formación de las conciencias y vía éstas, con la construcción de un mejor tipo de sociedad. Y, en sociedades escindidas como la nuestra, los regímenes y sus exponentes políticos emplean la educación, la ideología, las creencias y las conciencias para preservar el orden establecido. Coherente con este propósito es que principalmente se delinean las políticas educativas para definir el tipo de sociedad y hombre a promover. Mendo (2006) reitera, lo que está en la base de la educación de la determinación del “perfil educativo”, no solo del docente deseado, sino igualmente del educando, el padre de familia y otros actores sociales.

Es pertinente sostener que la educación es un tema político, no tiene un carácter neutral, aséptico e imparcial. Es bueno reflexionar para qué se educa, en favor de quién y en contra de quién, más que limitarse a priorizar sobre los contenidos y métodos pedagógicos empleados. En este contexto, corresponde a los educadores disponer de una acertada educación filosófica, para orientar y ejercer con responsabilidad su labor profesional y la dirección del proceso enseñanza y aprendizaje, superando el apolitismo vergonzante que se impone hoy. En este decurso debe valorarse lo sostenido por Lavado (2011), quien demanda: “La divulgación de las ideas científicas, técnicas y filosóficas es una necesidad. Es urgente seleccionar textos para organizar los cerebros de los jóvenes. El ejercicio del pensamiento requiere entrenamiento especial, y se inicia desde muy temprano. Las universidades requieren cerebros habilitados para el análisis y la crítica. El planteamiento de problemas relevantes para sugerir hipótesis de gran calado, es lo que aporta la Filosofía; la buena Filosofía, no la charla posmoderna” (13).

**b. Con respecto a la política**, bajo el fundamento de la educación filosófica se debe reivindicar esta cualidad humana, orientando que ella implica la capacidad humana para la organización y dirección de la sociedad y sus instituciones, a través de la búsqueda del bien social, y en última instancia, para acceder al poder político para la orientación racional, humanista de la sociedad, la economía social, de la producción y los servicios y el desarrollo cultural en amplitud. Es evidente que toda concepción de la política presupone una concepción del mundo, de la sociedad y del hombre.

Pero esta noble acción debe implicar efectuar un deslinde con quienes sostienen que la política es una actividad negativa, perversa, mercantilista y propia de las élites y de poder. El asunto explicable es que en estos

tiempos de neoliberalismo, la política se ha convertido en una mercancía, útil para vender y comprar conciencias, enriquecerse a costa de los demás, a través de actos ilícitos, de corrupción y control de los organismos judiciales, etc. Según Benites (2000), fomenta el pensamiento fundamentalmente individualista y ha forjado históricamente el individuo-total-neoliberal: ambicioso, antiigualitario, egoísta, individualista, competitivo, consumista, autorreferido, forjador de sí mismo y de su mundo.

A diferencia de esta forma devaluada de política, es posible educar que ésta, guiada por la Filosofía y la ética debe ser un medio de cultivo y apoyo de las causas nobles, mayoritarias, de búsqueda del bien social, el pleno ejercicio de la democracia y la participación en los organismos políticos a través de la racionalidad y la objetividad. Se tiene que reafirmar que la política, como afirma Bunge (2009) no es un lujo sino una necesidad, ya que es vital para entender la actualidad política y, sobre todo, para pensar un futuro mejor. Pero para que preste semejante servicio, la educación filosófica, junto con la política y la ética deben formar parte de un sistema coherente al que también pertenezcan una teoría realista del conocimiento, una ética humanista y una visión del mundo acorde con la ciencia y la técnica contemporáneas.

**c) Sobre la ética**, es pertinente señalar que la auténtica política debe sustentarse en una ética humanista, basada en elevados valores morales, concomitantes con las legítimas aspiraciones de la mayoría poblacional del país y de las regiones y no en los intereses mercantilistas de una minoría social, como sucede en la actualidad. Igualmente es viable relacionar la ética con los valores éticos y sociales, como la justicia, la solidaridad, la reciprocidad, la libertad, la democracia y la dignidad humana, tan lejanas a la mayoría de los políticos actuales. Pero adviértase que los valores no existen en un mundo platónico de las ideas puras, sino que deben guardar relación con los intereses de las personas y sus diversas agrupaciones sociales.

Finalmente, es bueno reivindicar lo señalado por Sánchez (2013) cuando afirma “Ante la desvalorización y el rechazo de los partidos y la política en general, se debe valorar a ésta en su sentido originario: como participación de los miembros de la comunidad en las decisiones sobre los asuntos que interesan a todos. La política así entendida mantiene un nexo indisoluble con la ética, que, sin perder su autonomía, se encuentra con la política al perseguir ésta la realización de fines y valores con un contenido profundamente moral, y la política se carga de moral no sólo por el contenido de sus fines, sino al impregnar sus medios, la actividad práctica de sus sujetos y las motivaciones que los empujan” (23).

## Referencias bibliográficas:

Benítez, G. (2000) *El antihumanismo neoliberal. El individuo como totalidad*. Lima: Arteidea editores.

Bunge, M. (2009) *Filosofía política. Solidaridad, cooperación y democracia integral*. España: Gedisa editorial.

Casanova, E. (2007) *Lo que queda del marxismo*. España: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Castillo, C. (1990) *Crítica de los Planes de Educación de la "IU" y el Apra*. Lima, Perú: Ediciones Realidad Nacional.

Cotler, J. (2011) Introducción. *Las desigualdades en el Perú*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos, IEP.

Cueto, M. (2013) Prólogo: Alfonso Quiroz Norris (1956-2013), el historiador incansable. Quiroz, Alfonso. *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Lavado, L. (2011) *Presentación al libro Filosofía y Ciencia. Un continuo de Jesús Mosterín*. Lima: Perú. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Fondo Editorial.

Mendo, J. (2006) *Entre la utopía y la vida. Ensayo sobre Filosofía, Educación y Sociedad*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

Pineda, D. (2004) *¿En qué consiste una educación filosófica? Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía 1*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez, A. (2013) *Ética y política*. México: Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras.



# Teoría básica de la educación psicomotriz

**Mg. Jorge Luis Tapia Camarg**

**Lic. Edson Azaña Estrell**

**Lic. Luis Alberto Tito Córdova**

Universidad Nacional del Centro del Perú

kokogim\_62@hotmail.com

miuch33@hotmail.com

lual9@hotmail.com

(Recibido 11/07. Aceptado 18/11/2014)

## Resumen

Investigación descriptiva que tuvo como propósito describir las bases teóricas de la Educación Psicomotriz. Empleó el método descriptivo. Consolidó las bases teóricas de apoyo a la práctica de una educación del movimiento humano.

**Palabras clave:** Educación psicomotriz, motricidad.

## Basic theory of psychomotor education

### Abstract

Descriptive research was aimed to explore the theoretical basis of the Psychomotor Education. It used the descriptive method. It consolidated the theoretical bases of support for the practice of education of human movement.

**Keywords:** Psychomotor Education, moving.

## Introducción

La importancia de la psicomotricidad radica en valorar nuestro cuerpo subjetivo, fenomenal, expresivo y constructor. Sin temor a equivocarnos podemos decir que si uno se valora a sí mismo puede valorar a los demás. Cuando un niño juega expresa su alegría de vivir, es un motivante lúdico para los adultos, tal vez esté ahí el significado de la existencia en este mundo. La sonrisa de un niño que aprende es el mejor salario que uno puede conseguir.

Este artículo científico se presenta por la necesidad de tener nociones básicas de la psicomotricidad, está elaborado didácticamente en forma de preguntas y respuestas.

## ¿Qué es la psicomotricidad?

- Es la capacidad de razonar y moverse.
- Es el desarrollo físico, psíquico e intelectual que se produce en el sujeto a través del movimiento.

**El movimiento es el fundamento de toda maduración física y psíquica del hombre.**

### ¿Qué entendemos por reeducación psicomotora?

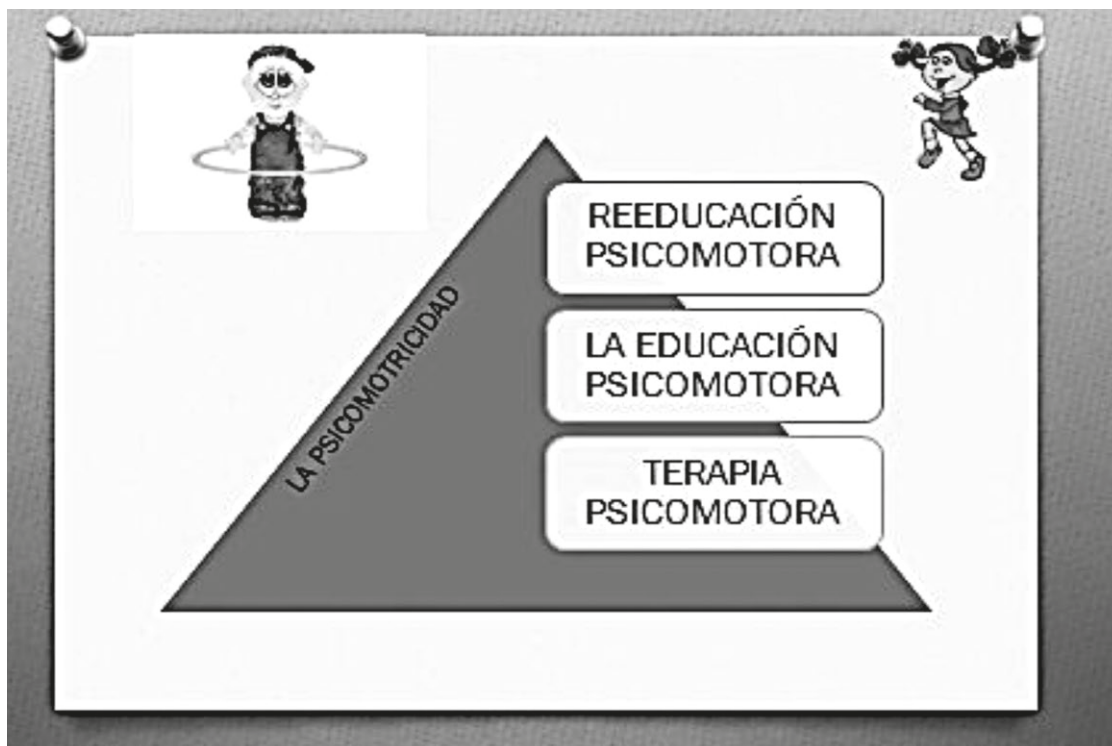
Según Gesell (1969) es restablecer el control motor voluntario. Los ejercicios físicos (los movimientos) deben restablecer la voluntad de acción del sujeto y liberar su motricidad.

## ¿Qué es terapia psicomotriz?

Terapia psicomotriz es “saber ser”. Al poner el cuerpo en movimiento se tocan todas las facetas de la personalidad.

## ¿Cómo se define educación psicomotriz?

La motricidad influye en el desarrollo de la inteligencia y de las funciones cognitivas, así como en el establecimiento de relaciones con el medio ambiente.



## Cuáles son las áreas de la psicomotricidad?

- Esquema Corporal
- Lateralidad
- Equilibrio
- Espacio
- Tiempo-ritmo
- Motricidad gruesa
- Motricidad fina

## ¿Qué entendemos por esquema corporal?

Es el conocimiento y la relación mental que la persona tiene de su propio cuerpo.

### LOS NIÑOS SE IDENTIFICAN CON SU PROPIO CUERPO

Para Vayer (1995), la elaboración del esquema corporal sigue las leyes de la maduración nerviosa.

## ¿Qué comprendemos por lateralidad?

Es el predominio funcional de un lado del cuerpo, determinado por la supremacía de un hemisferio cerebral.

## ¿Cuánto tipos de lateralidad conocemos?

Según el predominio de los diferentes segmentos corporales (mano, pie, ojo y oído) tenemos:

- \* Dextralidad homogénea: se utilizan homogéneamente los miembros del lado derecho del cuerpo.
- \* Zurdera homogénea: se utilizan homogéneamente los miembros del lado izquierdo del cuerpo.

- \* Ambidextralidad: se usa indistintamente los miembros de uno u otro lado del cuerpo.
- \* Lateralidad cruzada: se usa prioritariamente un elemento del lado derecho (por ejemplo, la mano) y otro del lado izquierdo (por ejemplo, el ojo), y viceversa.

#### **¿Qué se entiende por equilibrio fisiológico?**

De acuerdo a Bueno (1998) es la capacidad para adoptar y mantener una posición corporal opuesta a la fuerza de gravedad, y es resultado del trabajo muscular para sostener el cuerpo sobre su base.

#### **¿Cuánto tipos de equilibrio conocemos?**

Equilibrio estático, es la capacidad de mantener el cuerpo erguido o en cualquier posición estática, frente a la acción de la gravedad.

Equilibrio dinámico, es la capacidad de mantener la posición correcta que exige la actividad física, a veces realizada en el espacio (aire), a pesar de la fuerza de la gravedad.

#### **¿Qué se entiende por estructuración espacial?**

Da Fonseca (1998) indica que la estructuración espacial es la capacidad que tiene el niño para mantener la constante localización del propio cuerpo, tanto en función de la posición de los objetos en el espacio como para colocar esos objetos en función de su propia posición.

#### **¿Qué entendemos por organización espacial?**

Entendemos por organización espacial a la estructuración del mundo externo; que primeramente se relaciona con el yo y luego con otras personas y objetos tanto se hallen en situación estática como en movimiento.

#### **¿Qué comprendemos por ritmo?**

El sucederse regular de una cadencia.

#### **¿Cómo se elabora la noción de tiempo y ritmo?**

Glézer (1954) aduce que la elaboración de la noción de tiempo y ritmo, es a través de movimientos que implican cierto orden temporal, se pueden desarrollar nociones temporales como: rápido, lento; orientación temporal como: antes-después y la estructuración temporal que se relaciona mucho con el espacio, es decir la conciencia de los movimientos, ejemplo: cruzar un espacio al ritmo de una pandereta, según lo indique el sonido.

**El tiempo es captado por medio del movimiento y las acciones que se realizan en un espacio.**

#### **¿Qué es motricidad?**

Está referida al control que el niño es capaz de ejercer sobre su propio cuerpo. La motricidad se divide en gruesa y fina, así tenemos:

- a. Motricidad gruesa: Está referida a la coordinación de movimientos amplios, como: rodar, saltar, caminar, correr, bailar, etc.
- b. Motricidad fina: Implica movimientos de mayor precisión que son requeridos especialmente en tareas donde se utilizan de manera simultánea el ojo, mano, dedos como por ejemplo: rasgar, cortar, pintar, colorear, enhebrar, escribir, etc.).

#### **¿Qué entendemos por coordinación motriz?**

Es la capacidad de usar los músculos agonistas, antagonistas, estabilizadores y neutralizadores para efectuar un movimiento en forma eficiente y eficaz.

## **Conclusiones**

- La estructuración espacio-temporal emerge de la motricidad y depende inicialmente de la noción corpórea o esquema corporal del niño.
- La preparación que poseen los maestros para desarrollar las nociones espacio-temporales en los niños del sexto año de vida es insuficiente, esto se debe a la escasa preparación que reciben los docentes en relación con estos contenidos. Así como al poco acceso que tienen a la bibliografía existente y el poco dominio que tiene acerca de las nociones espacio temporales, es decir, las maestras tienen dificultades en cuanto a definir los contenidos que abarcan dichas nociones.

- Las actividades que se diseñen y apliquen con los niños de sexto año de vida dirigidas a favorecer el desarrollo de las nociones espacio-temporales deben poseer como características el ser lúdicas, vivenciales y sensibilizadoras, integradoras, personalizadas y desarrolladoras.
- Considerar que el maestro desempeña un importante papel en su desarrollo, quien debe brindar apoyo y confianza a sus alumnos; dándoles oportunidad de desempeñar el papel protagónico.

## Referencias bibliográficas:

Bueno Moral, M. L. (1998) *Educación infantil por el movimiento corporal: identidad y autonomía personal*. Barcelona: Editorial INDE.

Da Fonseca, V. (1998) *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona: Editorial INDE.

---. (1996) *Estudio y Génesis de la Psicomotricidad*. Barcelona: Editorial INDE.

Gesell, A. (1969) *El niño de 1 a 5 años*. La Habana: Editorial Revolucionaria.

Glézer de C. I. (1954) *La enseñanza en el grado pre-primario*. La Habana: s.e.

Vayer, P. (1995) *El diálogo corporal (acción educativa en el niño de 2 a 5 años)*. España: Editorial Dossat 2000.

# Propuesta de programa para una Maestría en Arte e Investigación Teatral (MAIT)

**Dr. Jorge Prado Zavala**

*Equipo Interdisciplinario de Investigaciones Escénicas del IEMS, México.*

*jpradoz@yahoo.com.mx*

*(Recibido 18/7. Aceptado 18/11/2014)*

## Resumen

En México (y Latinoamérica) ha habido pocos intentos para instrumentar posgrados en teatro, y pocos han persistido. En el pasado en México, la UNAM ya intentó construir un programa de maestría en teatro, pero no prosperó. Algunos estudios prefieren concentrarse en la creación, como el proyecto de Maestría en Dirección Escénica de la ENAT, con un antecedente directo en el CUT. Uno de los intentos más recientes es el programa de Maestría en Teatro de la Universidad Veracruzana, la que a partir de los incipientes logros de sus estudiantes-investigadores se ve muy prometedora. Otro proyecto es la Maestría en Investigación Teatral que se está gestando en estos años desde el CITRU. En este artículo se explora críticamente, este escenario analizando alcances y límites en el desarrollo de distintos proyectos, y sugiere un modelo de Programa de Maestría en Arte e Investigación Teatral (MAIT) que aspira a ser considerado y aprovechado en México y Latinoamérica por sus escuelas profesionales de artes escénicas.

**Palabras clave:** maestría, posgrado en teatro, México.

## Program proposal for studies for Master's Degree In Arts And Theatrical Research (MDATR)

### Abstract

In Mexico (and Latin America) there have been few attempts to implement postgraduate in theatre, and a few have persisted. In the past in Mexico, UNAM (University of Mexico) already tried to build a Master's Degree in Theatre, but it was unsuccessful. Some studies prefer to focus on the creation, like the project of Master's Degree in Stage Direction of ENAT, with a direct antecedent in the CUT. One of the most recent attempts is the Master's Degree in Theatre of Veracruz University which from emerging achievements of its students and researchers it is very promising. Another project is the Master's Degree in Theatrical Research that is brewing in these years since the CITRU. The article explores critically this scenario, it analyses scopes and limitations in the development of various projects, and it suggests a model of Program of Master's Degree in Arts and Theatrical Research (MDATR) which aspires to be considered and used in Mexico and Latin America for their professional performing arts schools.

**Keywords:** Master's Degree in Theatre, Mexico.

## La investigación teatrológica en México

No se puede negar que hay mucha producción teatral, incluso mucha de decorosa calidad y, sin embargo, y a pesar de la amplia cantidad de escuelas y docentes, no podemos hablar todavía de una cultura teatral nacional (acaso en ciernes). Gran parte de esta carencia la debemos, desde luego, a la falta de investigación. Como sabemos, la mayoría de la investigación académica profesional está ligada a los estudios universitarios de posgrado.

La investigación teatral en México tiene en estos días el perfil de la heterogeneidad, de la falta de rigor, del autodidactismo y del extravío porque no hay en nuestro país más que dos programas universitarios de posgrado en artes escénicas: la Maestría en Dirección Escénica del Centro Nacional de las Artes (Cenart) y La Maestría en Artes Escénicas de la Universidad Veracruzana (UV).

Los académicos se desempeñan en el Centro de Investigación Teatral Rodolfo Usigli (CITRU), en la Asociación Mexicana de Investigación Teatral (AMIT), en la Casa del Teatro, en el Centro Dramático de Michoacán (CEDRAM), en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en la Escuela Superior de Artes de Yucatán (ESAY); en editoriales como Escenología, El Milagro o Paso de gato, y demás estudiosos que laboran en tantas otras universidades e institutos. Ellos son ejecutantes y/o académicos con niveles de pasante, diplomado, técnico o licenciado en alguna de las muchas carreras de teatro o humanidades que la nación ofrece. Muchos tienen maestrías, e incluso doctorados, pero no en teatro, sino en materias que podemos llamar afines, pero no propias del teatro (literatura, filosofía, antropología, historia del arte, artes visuales, estudios latinoamericanos, psicología, etc.) Sin menoscabar las aportaciones que hasta el momento tantos interesados han brindado para ampliar y profundizar en el estudio del objeto teatro, hay que reconocer que los posgrados en teatro hacen falta, y que los esfuerzos por desarrollarlos no han bastado.

La formación teatral de nivel licenciatura en la región hispano-parlante fue iniciada por México, le siguieron Colombia y Cuba gracias a la fuerza de los proyectos teatrales surgidos en el siglo XX. En el caso de México es importante mencionar la coyuntura política emanada de la ideología de la revolución de 1910 y en Cuba el modelo de la política cultural implantada por la revolución de 1959. Sin embargo, lo que llama la atención es que estos países no mantuvieron su liderazgo en la dinámica del desarrollo en cuanto a los niveles de posgrado. Mientras Brasil, Argentina, Colombia y Chile inician o iniciaron ya sus programas de maestría e incluso de doctorado, en México, los proyectos de la UNAM [Universidad Nacional Autónoma de México], la EAT-INBA [Escuela de Arte Teatral del Instituto Nacional de Bellas Artes] y de la UV [Universidad Veracruzana] están en suspenso [el de maestría en la UV ya se cursa por fin]. (Elka Fediuk, 2003 127)

Algunas de las muchas razones esgrimidas sobre esta carencia hablan de la imposibilidad para dar una orientación precisa al programa emergente (¿hacia la actuación, la dirección, la dramaturgia, la crítica, la teoría, la pedagogía, la escenografía, la gestión, producción, difusión y administración cultural y comercial, la historia, la literatura dramática, el teatro corporal, los títeres y marionetas?, etc.) Otras, a la carencia de herramientas técnicas y teóricas en cuanto a metodología y background cultural para la investigación con que egresan los ejecutantes artísticos de las carreras teatrales (actores, directores, escenógrafos, dramaturgos). Haría falta pues, una diversidad vasta que atienda todas las derivaciones que posibilita el territorio teatrológico, o bien, una especie de programa súper-incluyente que las contemple a todas, o a la mayoría. Asimismo, este o estos programas deberían incluir, como indispensable, el tema de los métodos de investigación (documental, experimental y de campo) y el bagaje teórico-conceptual que la profundización en la literatura dramática y el teatro requieren.

La tarea es compleja, pero no imposible. Considero que un programa para estudios teatrales de posgrado no puede abarcar todo el universo temático teatral, pero sí podría capacitar al estudiante para que construya él mismo su conocimiento. Igualmente, dada la naturaleza propia del arte teatral, el programa en cuestión no debe ser puramente teórico, como tampoco excluyentemente práctico, sino que debe de contemplar asignaturas tanto de tipo curso como de tipo taller. También debe necesariamente de orientar al estudiante mediante seminarios (espacios para la discusión y reflexión eminentemente teórica) y tutores (atención personalizada), para desarrollar una investigación (personal o colectiva) en donde pueda ser evaluado el desarrollo de sus competencias. Finalmente, debe contar con tiempos, espacios y demás recursos para el trabajo experimental, es decir, con las condiciones de laboratorios que le generen experiencias de aprendizaje significativas en un escenario.

Por lo pronto, el Programa de Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro de la UNAM ya ha incorporado asignaturas obligatorias en la modalidad de laboratorio y, también, ya se cursan los dos programas de maestría arriba mencionados en la UV y en el Cenart (aún hace falta el doctorado). ¿Para qué la especialización profunda del teatrista? Stanislavski anota:

La meta que persigo es, hasta donde me alcancen las fuerzas, hacer evidente a la actual generación que el actor es un misionero de la belleza y la verdad. Para lograr esto, el actor debe saber

levantarse por encima de la plebe, en virtud de su talento, o de su autoeducación o de otras capacidades. Un actor debe ser, ante todo, una persona culta, debe ser capaz de ponerse a la altura de los genios de la literatura. (Stanislavski "Carta a un estudiante de teatro" [1901], en Jiménez, 1990 165)

En otras palabras: El actor debe de ser un creador erudito.

## Programas vigentes de maestría en teatro en México

Como ya indicamos, en este momento operan dos programas de maestría teatral en el país: el de Dirección Escénica, del INBA, en el Distrito Federal; y el de Maestría en Artes escénicas, de la facultad de Teatro de la Universidad Veracruzana, en Xalapa, Veracruz. El objetivo general del programa en Dirección Escénica del INBA, cuya primera generación inició clases el 2013 afirma:

A través de la organización de las herramientas de abstracción, análisis, síntesis e integración de conocimientos, las diversas técnicas, métodos y estilos en que se desarrolla el trabajo de la puesta en escena, buscamos potenciar una conciencia crítica del director de escena en formación, promoviendo el desarrollo de una cultura humanista, así como la vocación por el trabajo en equipo y las capacidades de imaginación, organización, investigación, comunicación, integración y adaptabilidad ante diversos entornos y contextos culturales, para el ejercicio profesional del teatro. (Web de Conaculta, 2013)

Como el mismo objetivo del posgrado lo señala, la especialización del estudiante va dirigida de manera determinante a optimizar el ejercicio profesional del creador escénico, para lo cual las materias han sido orientadas hacia el análisis más eficiente posible que se pueda tener del texto dramático, así como a la adquisición de herramientas teóricas y técnicas que le faciliten concebir una puesta en escena de alto nivel. Hay tópicos que incluso permitirán crecer, además de a directores, a dramaturgos, investigadores y críticos teatrales. Lamentablemente, no se deja mucho margen para el desarrollo explícito de aprendizajes dedicados al actor.

Por su parte, la Maestría en Artes Escénicas de la UV fue postulada formalmente en 2007 por el Dr. Octavio Rivera quien, junto al Dr. Domingo Adame y varios otros destacados creadores y académicos, iniciaron trabajos en 2008. El posgrado, que todavía espera consolidarse en el nivel doctoral, propone:

### Objetivo General:

Formar investigadores y profesionales de alto nivel que contribuyan al conocimiento y la comprensión de las múltiples manifestaciones de las artes escénicas mediante investigaciones apoyadas en los acercamientos teórico-metodológicos que ofrece el campo disciplinario propio, las ciencias humanas y las sociales.

### Objetivos particulares

- Contribuir a la comprensión y desarrollo del conocimiento en el campo artístico de las artes escénicas y su entramado complejo en la vida de los individuos, las comunidades y las sociedades.
- Estimular la formulación de proyectos de investigación disciplinaria, así como inter, multi y transdisciplinaria que estudien las artes escénicas, su diversidad y relaciones.
- Propiciar las condiciones para el análisis y la evaluación de la producción artística, tomando en cuenta las necesidades y problemáticas globales, nacionales, regionales y particulares.
- Contribuir en la formación de los creadores escénicos en su capacidad de experimentación y en la calidad de sus productos por medio de la investigación incorporada en los procesos de creación. (Fuente: web de la Universidad Veracruzana.)

Aunque no se omite la posibilidad de investigar en torno a un experimento creativo, es claro que el posgrado teatral de la UV tiene una orientación predominantemente teórica-documental, lo cual por cierto llenaría uno de los vacíos más característicos en el perfil profesional de la gente de teatro: la falta del rigor metodológico indispensable para dar certidumbre académica a cualquier disciplina humanística (como lo es la más humanista

de las humanidades: el teatro). El esfuerzo de especialización ya ha rendido sus primeros frutos al ver egresar a sus primeras generaciones y al recibir además el reconocimiento oficial de incorporación al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del Conacyt, con los beneficios que ello implica para sus estudiantes en cuanto a becas, facilidades de movilidad internacional, etc. Sin embargo, al ser un modelo educativo dedicado a generar explícitamente investigadores de excelencia, no es una opción directa para los teatristas que pretendan profundizar un aprendizaje específico como creadores (actores, directores, dramaturgos).

Al analizar todo este panorama teatrológico mexicano, y subrayando que este trabajo es una investigación en curso no agotada, consideramos pertinente ofrecer una alternativa curricular que se base en el actor como el perito original encargado de propiciar la activación y desarrollo del fenómeno espectacular: el actor; y que propicie la emergencia de una figura profesional competente para vincular la creación con la investigación teatrales: el actor-investigador.

## El alma del teatro

El actor es el alma del teatro porque convierte los conflictos de la historia del hombre en acción viva, encarna las voces del imaginario cultural y crea un mundo posible, un laboratorio ritual, donde podemos contemplarnos y proyectarnos. "Le comédien est le tout du théâtre. On peut se passer de tout dans la représentation, excepté de lui. Il est la chair du spectacle, le plaisir du spectateur." (Anne Ubersfeld, 1981 165)

Algunas veces se olvida que fueron los ritos teatrales los que dieron origen a las demás artes, entre ellas la literatura, y no al revés. Es decir, fue un actor el primer dramaturgo, quien acaso al cansarse de bailar representando a sus ídolos, se puso a pintar, que entonces era lo mismo que escribir. Luego, esa escritura primigenia sería representada (actuada, cantada, bailada) una y otra vez. Desde entonces, el texto dramático es asumido, fundamentalmente, como una partitura. Y esa relación entre literatura y espectáculo se restablece por medio del actor. Si bien hoy la lectura de la obra dramática puede limitarse a la apreciación literaria, todos los lectores imaginan una resolución espectacular con actores ideales. Es casi imposible expresar en términos rigurosamente conceptuales, objetivamente descriptivos, el proceso creativo del actor. Su arte se despliega en complejas combinaciones de acción, diálogo, silencios, tensiones.

Muchos se quedan perplejos frente a una aparente contradicción: ¿por qué, justo en el momento en el que intentamos ir más allá del conocimiento obvio sobre el teatro, las palabras se niegan a ser científicas, claras, esculpidas en definiciones? ¿Por qué se vuelven líricas, sugestivas, emotivas, intuitivas, vuelan de una metáfora a otra y no indican directamente y sin dudas las cosas a las cuales se refieren? Esta perplejidad desemboca a menudo en una respuesta estéril; si las palabras parecen imprecisas quiere decir que también aquello de lo cual hablan es impreciso. Si son personales, quiere decir que indican algo exclusivamente personal. (Eugenio Barba, 1992 70)

Traducir esa dinámica en una estructura textual estable tiene que resultar en una retórica encabalgada entre la objetividad y la subjetividad. Éste territorio vasto y complejo es, precisamente, el campo de estudio que debe atender, antes que cualquier otro, cualquier posgrado en artes escénicas. Es claro que no estamos diciendo que el actor sea el único fundamento para la realización del fenómeno teatral, pero sí que, sin duda alguna, es la actuación el ejercicio que da sentido a todo cuanto se percibe en el escenario.

## La fábula del ciempiés o la paradoja del actor-investigador

Parfraseando a Paulo Freire, el teatro no se enseña: se aprende. Con esto queremos decir que, como práctica artística, la manera más directa de estudiar el teatro es hacerlo. Sin embargo, la fábula del ciempiés nos recuerda cómo el gusanito se paralizaba a sí mismo al tratar de entender cómo hacía para mover cada una de sus numerosas patas, sin lograr a fin de cuentas entenderlas ni moverlas demasiado. Por otro lado, es vocación del arte teatral investigar la naturaleza humana, sus conflictos, sus historias. Pero los actores, más que pensar o cuestionar, actúan, hacen. Su ambiente natural es el de la acción. La escritura actoral es la del discurso efímero de la representación escénica, y no aquella más perdurable que rasca el papel. Por ello es que tradicionalmente los actores adolecen de método y de rigor para llevar a cabo una investigación escrita. Más que para otros humanistas, para el actor la investigación metódica es comparable a un laberinto. Sin embargo, hay actores que no sólo actúan.



También hay actores que piensan en el sentido de que se cuestionan, buscan respuestas, generan ideas y las escriben. Entonces es posible la existencia del actor-investigador. Lleva algunos años y muchas críticas y descalificaciones entender que para realizar un trabajo como actor-investigador tiene uno que desdoblarse. No hace falta optar radicalmente entre la creación artística o la investigación académica, como algunos todavía sugieren. Se trata de una cuestión de momentos alternados. Esto es: es imposible actuar y escribir al mismo tiempo, pero se puede primero actuar, luego reflexionar y finalmente escribir sobre el arte escénico. El conocimiento que tiene el actor de sí mismo es fundamentalmente empírico. El actor huye del conocimiento teórico casi siempre, cuando no le haya aplicación práctica, de preferencia inmediata. No es que no le interese documentarse. Lee, y mucho, pero principalmente aquellos textos que le sirvan de partitura o complemento para ejercitar sus pasiones artísticas.

Quando sentí por primera vez interés por interpretar algunos de los grandes papeles de Shakespeare, intenté sacarles partido leyendo todo lo que pudiera sobre ellos. Toda mi vida he leído vorazmente, aunque siempre he sido capaz de pasar al galope con demasiada rapidez a través de la enorme cantidad de materias a cuya digestión debería haber dedicado más tiempo. Pero creo que me las arreglé para retener una buena cantidad de información. (John Gielgud, 2001 [1991] 47)

En otras palabras: El actor teatral siempre ha sido en los hechos un artista-investigador.

## El arte del actor como proceso de investigación

Nuestra definición del actor-investigador emerge desde el ejercicio práctico de la creación artística y el diálogo crítico con distintas ideas como una reflexión teórica particular, yendo de la práctica a la teoría. De ahí que, aun en sus limitaciones como concepto, nuestra definición puede ser leída como una alternativa particular.

Pienso que la investigación debe proponer una manera de formular alternativas creativas en la representación y no sólo dedicarse a la documentación y análisis del fenómeno. (Gabriel Weisz, "Acústica animada" [s.f.] 98)

Al reconfigurarse nuestro punto de vista como una alternativa creativa, se abren también nuevas posibilidades indagatorias:

1. La creatividad artística como una actividad de investigación. La aplicación de la imaginación a la construcción de una obra original pasa por el ensayo, el error y la búsqueda, entendida esta última como observación de la naturaleza, introspección crítica, contemplación de otras obras de arte, exploración teórico-práctica de formas y contenidos estéticos, y lectura y análisis de documentos muy variados (literarios en general, dramáticos en particular, teóricos, críticos, filmicos, audiovisuales, iconográficos, etc.)
2. La obra de arte como experimento. La construcción estética es producto de un proceso amplio de indagación, de lectura (en el imaginario personal y/o colectivo, en la experiencia acumulada y aun en un bagaje documental) y de prueba (cada puesta en escena es también una apuesta estética).
3. La investigación como un acto creativo. Se investiga porque se busca una posibilidad distinta de la realidad inmediata, esto es, se imagina un mundo potencial ahí donde ahora no lo hay, de donde se reconoce que, en principio, investigar es imaginar, es decir, concebir –al menos en la ficción– otra realidad: crear un escenario alternativo. Leer es crear.
4. El espacio y tiempo estéticos como laboratorio. Se reconoce que en el ambiente controlado de la escena teatral se disponen, mezclan y combinan distintos elementos simbólicos que, por la mediación detonante del actor, se transforman para animar un mundo posible, o sea, experimental.
5. El artista como investigador. En cada nuevo proceso creativo, con cada nuevo montaje, el actor aprende, desaprende y reaprende diversos conocimientos, habilidades y actitudes: desarrolla una investigación: lee.
6. Se reconoce que todos los artistas, de una u otra manera, investigan (leen, buscan, experimentan, preguntan), aunque no todos son intencionadamente investigadores.
7. El artista-investigador. Un actor-investigador no sólo lee textos diversos, sigue instrucciones y crea una imagen y un algoritmo de acciones y pensamientos para crear un personaje, sino que además experimenta y reflexiona constantemente en todas las posibilidades del fenómeno escénico buscando nuevos aprendizajes significativos.

## Propuesta de programa para una Maestría en Arte e Investigación Teatral (MAIT)

Objetivo: Preparar profesionistas altamente especializados en concebir, desarrollar y llevar a término procesos de creación-investigación en el campo de las artes escénicas.

Enfoque: Se toma como punto de partida el concepto del actor teatral como la esencia fundamental del fenómeno escénico dado que desde el actor parten y en el actor confluyen todos los elementos orgánicos del arte teatral, por lo cual se asume al estudiante como actor-investigador.

Perfil de ingreso del estudiante: Lo ideal es que el estudiante por ingresar sea un teatrista ejecutante, preferentemente actor, graduado de cualquier licenciatura en teatro o actuación.

Área académica: Artes y humanidades.

Sistema: Escolarizado.

Nivel: Maestría.

Mapa curricular:

	1er módulo o semestre	2º módulo o semestre	3er módulo o semestre	4º módulo o semestre
Cursos de teorías literarias y teatrales contemporáneas	Formalismo, Estructuralismo, Genealogía, Estructura y composición dramática, Semiología, Teoría de la recepción e Intertextualidad	Sociología, Pragmática lingüística, Psicoanálisis en la literatura, Marxismo, Estudios de género, Estudios culturales, Epistemología, Didáctica y Pedagogía teatral	Postcolonialismo, Neohistoricismo, Neocriticismo, Deconstrucción, Dramatología (con "D"), Sistemas complejos y Rizoma	Antropología teatral, Análisis tonal, Narraturgia, Dramaturgia actoral, Biosemiótica, Teatro postdramático y otras tendencias
Talleres de administración profesional de proyectos teatrales	Difusión	Promoción	Gestión	Producción teatral
Laboratorios de investigación y perfeccionamiento actoral	Técnicas de <i>training</i> actoral y Teorías del actor I	Técnicas de <i>training</i> actoral y Teorías del actor II	Partitura actoral y Creación escénica I	Partitura actoral y Creación escénica II
Seminarios	Métodos de investigación en artes y humanidades (ISO, APA, MLA)	Investigación documental aplicada a la comparación de textos dramáticos contemporáneos	Investigación teatral aplicada al análisis y crítica del espectáculo	Seminario de tesis

Perfil de egreso: El egresado será un teatrista ejecutante mucho más consciente y propositivo en su función como agente de transformación social a partir de la cultura, el arte y el teatro. Será capaz de compartir conocimientos, habilidades y actitudes en el ámbito específico de las artes escénicas de manera vivencial, colaborativa y significativa. Estará capacitado para desarrollar investigación inter, multi y transdisciplinaria de naturaleza tanto teórica como práctica o, primordialmente, mixta, bajo enfoques académicos rigurosos, críticos y constructivos. Será capaz de desarrollar proyectos auto-gestivos y sustentables de creación-investigación.

### **Descripción general de la currícula**

Los Contenidos Temáticos se presentan por semestre (universidad o escuela superior convencional) o módulo (modelo UAM):

#### Cursos de teorías literarias y teatrales contemporáneas

1. Formalismo, Estructuralismo, Estructura y composición dramática, Genealogía, Semiología, Teoría de la recepción e Intertextualidad
2. Sociología, Pragmática lingüística, Psicoanálisis en la literatura, Marxismo, Estudios de género, Estudios culturales, Epistemología, Didáctica y Pedagogía teatral
3. Postcolonialismo, Neohistoricismo, Neocriticismo, Deconstrucción, Dramatología (con "D"), Sistemas complejos y Rizoma
4. Antropología teatral, Análisis tonal, Narraturgia, Dramaturgia actoral, Biosemiótica, Teatro postdramático y otras tendencias

#### **Talleres de administración profesional de proyectos teatrales**

1. Difusión
2. Promoción
3. Gestión
4. Producción teatral

#### Laboratorios de investigación y perfeccionamiento actoral

1. Técnicas de training actoral y Teorías del actor I (Antigüedad clásica, Medioevo, Renacimiento, Barroco, Neoclasicismo, Romanticismo)
2. Técnicas de training actoral y Teorías del actor II (Realismo-Naturalismo, Vanguardismo, Postmodernismo y últimas tendencias)
3. Partitura actoral y Creación escénica I
4. Partitura actoral y Creación escénica II

#### Seminarios

1. Métodos de investigación en artes y humanidades (ISO, APA, MLA)
2. Investigación documental aplicada a la comparación de textos dramáticos contemporáneos
3. Investigación teatral aplicada al análisis y crítica del espectáculo
4. Seminario de tesis

## **Conclusiones preliminares**

Es evidente que por el momento nos limita que el campo inmediato de observación sean en particular las escuelas mexicanas de teatro. Hace falta ampliar, comparar y ponderar los avances logrados en el resto de naciones latinoamericanas. A la espera de atender una retroalimentación que mejore esta propuesta y la enriquezca, es deseable la aparición de aportaciones similares que amplíen las alternativas de crecimiento profesional de todos quienes apreciamos al teatro. Además, debemos sumarnos al creciente punto de vista global que reconoce al actor como el cimiento *sine qua non* del arte teatral y, por lo mismo, propiciar su perfeccionamiento en todos los ámbitos artísticos y académicos, incluidos los estudios de posgrado.

## Referencias bibliográficas:

Alcántara, J. R. (2003) "De Aristóteles a la Post-Postmodernidad: Una trayectoria en investigación teórica teatral". *Investigación teatral, Revista de la AMIT*. 3, enero-junio de 2003. 25-36.

Barba, E. (1992) *La canoa de papel*. México: Escenología / Gaceta. 1992.

---. (1986) *Más allá de las islas flotantes*. México: Gaceta/UAM.

Barba, E. y Nicolás Savarese, editores (2009) *Anatomía del actor, Diccionario de antropología teatral*. México: Escenología.

Fediuk, E. (2003) "Investigar la formación teatral superior, Historia, realidad y deseo". *Investigación teatral. Revista de la Asociación Mexicana de Investigación Teatral (AMIT)* 3. Enero-Junio de 2003. 109-143.

Gielgud, J. (2001) [1991] *Interpretar a Shakespeare*. Barcelona: Alba.

Grotowski, J. (1990) "Respuesta a Stanislavski". Jiménez, S. 487-504.

Jiménez, S. (1990) *El evangelio de Stanislavski según sus apóstoles, los apócrifos, la reforma, los falsos profetas y Judas Iscariote*. Escenología 12. México: Gaceta.

Jiménez, S. y Edgar Cevallos. (1998) *Técnicas y teorías de la dirección escénica*. México: Gaceta.

Prado, J. (2003) "El drama como puesta en crisis de la historia". *Acta Poética* 24-1. Primavera de 2003. 185-203.

---. (2003) *Perspectivas sobre Samuel Beckett y Heiner Müller con base en la creatividad minimalista*. Tesis de maestría. México: UNAM.

Stanislavski, C. (1998) [1933 y 1952] *El arte del actor (Principios técnicos para su formación), por Richard Boleslavski y Michael Chejov*. México: Escenología.

Ubersfeld, A. (1981) *L' école du spectateur*. Paris: Les éditions sociales.

Weisz Carrington, G. (s.f.) "Acústica animada". *Máscara, Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología* 7-8. 98-104.

---. (1998) *Dioses de la peste*. México: UNAM y Siglo XXI.

---. (1996) "Personificaciones somáticas". *Poligrafías* 1. 65-81.

# Los momentos de la sesión a través de las rutas de aprendizaje. Propuesta de trabajo para los alumnos de las carreras de educación secundaria de la UNDAC

**Dr. Eduardo M. Pacheco Peña**

**Dra. Sanyorei Porras Cosme**

*Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión de Pasco*

*sanyorei\_porras@hotmail.com*

*(Recibido 18/10. Aceptado 18/11/2014)*

## **Resumen**

La planificación de la sesión de aprendizaje es un asunto fundamental en la formación profesional de los estudiantes de la Carrera de Educación en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Su adecuada enseñanza teórico-práctica, los hará competentes en sus desempeños docentes en las diversas áreas de las instituciones educativas donde trabajen. La presente sistematización se hace en concordancia con la propuesta del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU).

**Palabras clave:** Sesión de aprendizaje, momentos didácticos de la sesión, conflicto cognitivo, problematización, saberes previos.

## Routes of learning and its moments. proposal for students of the professional career of secondary education at UNDAC

### **Abstract**

The planning of the learning session is a key issue in the training of students of the Professional Career of Secondary Education at National University "Daniel Alcides Carrión" (UNDAC). Its proper theoretical and practical teaching to students will make them competent in their teaching performance in various areas of educational institutions where they work. This systematization is done in accordance with the proposal of Ministry of Education of Peru.

**Keywords:** Learning session, didactic moments of the session, cognitive conflict, problematization, previous knowledge.

## I. Introducción

En el último año, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) asumió el reto de planificar e implementar un currículo educativo basado en competencias, mapas de progreso (estándares nacionales de evaluación), aprendizaje en situaciones auténticas y evaluación formativa. Incorpora en su propuesta las orientaciones de los modelos educativos actuales, los cuáles se vienen aplicando en Latinoamérica y otras regiones del Mundo.

En esta dirección y con la finalidad de proveer de herramientas tecnológicas que faciliten la comprensión del Sistema Curricular Nacional en los estudiantes del pre grado de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, los mismos que en el presente año académico (2014) desarrollan las prácticas pre profesionales, se propone una versión detallada de las actividades técnico pedagógicas a tener presente en el tiempo que les corresponda planificar, ejecutar y evaluar una sesión de aprendizaje. Lo cierto es que conociendo la naturaleza de las Rutas de Aprendizaje y que exige de varias vías didácticas para lograr los Aprendizajes Esperados (como las sesiones para trabajar en el campo o el laboratorio), esta es una guía más.

Este ejercicio de reflexión teórica sobre los momentos de la sesión, que es por excelencia el documento curricular que concretiza en el corto plazo las grandes intenciones del Sistema Curricular, reúne los aportes de anteriores experiencias didácticas, las experimentadas en la UNDAC con las actuales sugerencias del MINEDU. Sólo la práctica pedagógica validará la racionalización que exponemos.

## II. Los momentos de la sesión

Los momentos de la sesión son flexibles e indudablemente no secuenciales ni obligatorios. Es responsabilidad del profesor elegir los pasos a seguir para garantizar el objetivo trazado para la sesión.

Los datos generales se derivan de las actualizaciones pedagógicas y el documento *Orientaciones generales para la planificación curricular del MINEDU (2014)*, que son el día de hoy en el país las especificaciones generales oficiales para planificar la sesión de aprendizaje.

I.E.:							
Área		Grado		Sección		Fecha	Hora
Tema	Título de la sesión que se da a conocer al estudiante						
Situación significativa	Sólo se menciona como referencia, para conocer qué situación pedagógica del contexto dio inicio a la planificación curricular de área en la I.E. y el grado.						
Aprendizaje esperado, objetivos o propósitos de la sesión	Competencias	Capacidades			Indicadores		
	Se selecciona las necesarias de la unidad didáctica, contemplan los conocimientos, las habilidades cognitivas, las capacidades relacionales, las herramientas cognitivas y las actitudes	Se selecciona las necesarias de la unidad didáctica, contemplan los conocimientos, las habilidades cognitivas, las capacidades relacionales, las herramientas cognitivas y las actitudes			Se selecciona las necesarias de la unidad didáctica, contemplan los conocimientos, las habilidades cognitivas, las capacidades relacionales, las herramientas cognitivas y las actitudes		
Actitud de la sesión	Actitud que está obligada a desarrollar la sesión						

A continuación detallamos las actividades a formularse en cada momento de la sesión de aprendizaje:

### **2.1. Actividades previas a la sesión**

#### **a) Antes de iniciar la sesión**

Previos a comenzar una sesión de aprendizaje, el docente debe realizar previamente un mapeo de las representaciones sociales del conocimiento de los alumnos, es decir reconocer su realidad familiar y social, condición económica y procedencia. No se puede desarrollar el ejercicio de la enseñanza si se ignora las necesidades e intereses de los estudiantes y el entorno colectivo del cual forma parte (barrio, comunidad...)

De igual modo, a nivel del plano filosófico, científico y didáctico disciplinar, el docente está obligado a conocer el por qué enseñar tal contenido (saber de su relevancia, utilidad social y trascendencia), dominar el contenido en toda su complejidad (literaria, científica, estética y ética) y conocer los formatos materiales en que se presenta (ilustraciones, textos, imágenes audiovisuales, etc.). Es una máxima universal: “nadie enseña lo que desconoce”.

Al dominar con plenitud los contenidos de aprendizaje el docente es capaz de seleccionar los recursos didácticos relevantes y acordes a la vida social del alumno.

En el plano pedagógico, el profesor domina las propuestas de las Ciencias de la Educación en su desarrollo histórico y sus innovaciones. Por ejemplo, en este momento coyuntural es preciso y útil que posea información teórica y empírica del desarrollo de las capacidades y competencias (según las diversas corrientes pedagógicas), sus saberes diversos (conocimientos, habilidades cognitivas, capacidades interpersonales, herramientas cognitivas) y el modo de aplicarlas en el aula. Asimismo, teoría sobre los valores, las actitudes y el modo de cómo trabajarlas en la sesión.

Antes de ingresar al aula el docente debe informarse sobre la cantidad de estudiantes y sus edades. Haber aplicado una evaluación diagnóstica de cuáles son los estándares de Ciclo que alcanzó (observar sus logros de aprendizaje en función a los mapas de progreso del área).

En caso de incorporarse a un trabajo ya iniciado, informarse de cómo han planificado, ejecutado y evaluado las sesiones anteriores, y conocer las estrategias de aprendizaje y enseñanza utilizadas (dialogando con el profesor anterior, con los estudiantes, revisando los documentos técnico-pedagógicos o los cuadernos de trabajo).

Asimismo, se inspecciona el aula para conocer sus dimensiones e iluminación, la ubicación de la pizarra (su tamaño, calidad y soporte material), la disposición de las carpetas (si son individuales o articulables, si están nuevas o deterioradas, si pueden ser reubicadas con facilidad para el trabajo en equipo o si no hay espacio para moverlas), la ubicación de las conexiones eléctricas (su condición y tipos de salida), los recursos tecnológicos con que cuenta el aula (si cuenta con multimedia, TV, blu-ray, DVD, acceso a Internet, equipo de sonido, etcétera). Saber qué otros medios y materiales del área posee la institución. Conocer que libros de la especialidad utilizan los alumnos y con qué bibliografía cuenta la institución, etc.

Es urgente identificar los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes (revisando Test y aplicándolos).

### **2.2. Actividades de inicio**

#### **a) Problematización**

Toda sesión parte del contexto socio-cultural (conocimientos y sentimientos compartidos por su grupo social) en que viven los estudiantes.

Son situaciones reales o simuladas, retadoras o desafiantes, problemas o dificultades, que movilizan el interés, las necesidades y expectativas del estudiante. Su formulación responde a la interrogante, ¿cómo deberíamos los docentes generar desafíos o retos de aprendizaje en los estudiantes partiendo de su contexto?

La problematización se plantea desde la realidad individual y social del estudiante, con cuestiones cotidianas que pongan a prueba sus competencias y capacidades para resolverlas o asumirlas. La motivación, los saberes previos, el conflicto cognitivo y la enunciación del propósito de la sesión deben guardar una interrelación activa con la problematización.

## **b) Motivación inicial**

El docente se presenta con un mensaje verbal y no verbal asertivo, es decir comunicarse con los estudiantes de manera horizontal (atender las competencias que indica el Marco del buen desempeño docente). La motivación debe promover un clima emocional positivo.

El docente selecciona actividades intrínsecas (que activen las capacidades cognitivas y las estructuras mentales) o extrínsecas (a través de experiencias lúdicas, ecológicas o culturales de su medio social) que capten la atención inicial del estudiante.

Se plantea actividades de aprendizaje que no superen el límite de las posibilidades de comprensión del estudiante. Busca que el alumno espontáneamente exponga sus saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, es decir que él sintonice con el propósito de aprendizaje.

Si bien la motivación es permanente durante toda la sesión, de la motivación inicial depende la expectativa que el estudiante tendrá con respecto al desarrollo de la competencia y el logro de la capacidad. La auténtica motivación incita a los estudiantes a perseverar en la resolución del desafío con voluntad y expectativa hasta el final del proceso, para ello se insiste en despenalizar el error en el aula.

La motivación inicial despierta los procesos de razonamiento (habilidades del pensar) del alumno.

## **c) Recuperación de saberes previos**

Los saberes previos son las vivencias, conocimientos, habilidades, creencias, concepciones y emociones del estudiante que se han ido cimentando en su manera de ver, valorar y actuar en el mundo.

Todo aprendizaje parte de los saberes previos, sin ellos no hay aprendizaje. Lo nuevo por aprender se cimienta en ellos. El aprendizaje trata de reestructurar, completar, complementar, contrastar o refutar lo que ya sabe, no de ignorarlo.

El docente contextualiza el saber del alumno en función al contenido, es decir, las actividades de aprendizaje se orientarán en función a lo que conocen los alumnos sobre el tema. El trabajo del docente es volver el objeto de conocimiento en pregunta para el alumno; conocer cuáles preocupaciones están en su pensamiento y sus sentimientos. Las preguntas deben lograr que el alumno encuentre alguna relación entre el contenido y su vida cotidiana, necesidades, problemas e intereses.

El docente debe aprender a escuchar a los estudiantes. Escucharles sobre lo que opinan del contenido y la relación que tienen con su práctica social inmediata. Es necesario saber el "aquí y ahora" perceptivo, histórico y social de los alumnos. Ha de respetarse los diferentes niveles de conocimiento que trae el discente a la clase.

No se le puede contradecir o dar la razón. Sólo se registra metódicamente sus afirmaciones. Para el trabajo posterior es necesario fijar la atención de los alumnos en sus propias ideas. Es decir, tomar nota o apuntar en un lugar de la pizarra sus saberes previos, para contrastarlos posteriormente.

## **d) Conflicto cognitivo**

El conflicto cognitivo debe generar polémica y debate entre los estudiantes. No sólo recoge saberes previos, sino problematiza el pensamiento y saber del estudiante.

El docente formula preguntas hipotéticas o polémicas que planteen una incertidumbre o duda en el estudiante. Es decir, se formula una interrogante que tiene implícito un dilema o dos posibilidades inciertas (A y B) que pueden responder a la pregunta planteada. La interrogante cumple con el objetivo pedagógico de generar el desequilibrio cognitivo necesario para activar sus conocimientos previos y generar expectativa por el nuevo contenido de aprendizaje.

Exige que el alumno reflexione no sólo su respuesta sino también se interroga sobre la pregunta como dilema. Al pensar en la pregunta, el alumno encontrará dos posibilidades que ayudarán a que explore de manera panorámica y comprensiva todo lo que sabe o experimente respecto a alguna de las posibilidades de respuesta. El conflicto cognitivo es un desafío que pone a prueba las ideas del alumno.



El docente debe ser un buen interlocutor de las respuestas en pro o en contra de las alternativas. Debe conducir adecuadamente el debate de los estudiantes. Conducir todo el proceso y el fin del mismo. El alumno al absolver el conflicto toma plena conciencia de sus ideas y las posibilidades que ellas contengan.

#### **e) Propósito y organización**

El docente informa con claridad del propósito de la sesión a los estudiantes (aprendizaje esperado). Implica dar a conocer a los estudiantes los aprendizajes que se espera que logren, el tipo de actividades que van a realizar y cómo serán evaluados.

Se anota en un lugar central de la pizarra el título de la sesión a tratarse.

### **2.3. Actividades de proceso**

#### **a) Presentación del nuevo saber**

El docente presenta el contenido contextualizado (conocimiento disciplinar científico transformado en conocimiento didáctico) en función a las necesidades del alumno y a su realidad social. Su presentación debe ser amena, seria, directa y suficiente en función a la edad del estudiante. Su formato visual ha de ser atrayente y de fácil manejo para los estudiantes, debe planificarse en función al tiempo y las técnicas didácticas seleccionadas. El contenido es esencial como la capacidad. El conocimiento hace que la capacidad adquiera extensión y profundidad en su aplicación.

El contenido contextualizado se presenta como un contenido alternativo al propuesto por los estudiantes.

El contenido debe ser significativo en sí mismo. No sólo ha de estar presente en los textos del MED, sino también en los otros textos escolares, otros libros y revistas, en los módulos de aprendizaje que podamos elaborar, en las infografías de los especialistas, en los gráficos y organizadores del conocimiento, en la disertación histórica que exponemos verbalmente, etcétera.

#### **b) Organización del trabajo del estudiante**

Después de las indicaciones claras del docente de cómo ha de trabajarse el tema, se inicia con la exploración activa del nuevo saber por parte de los alumnos (recepción e identificación global de la información), en forma individual o en equipo.

Los equipos de trabajo se forman en cualquiera de los momentos anteriores a la presentación del nuevo saber. Es necesario precisar la técnica y los instrumentos para hacerlo.

#### **c) Procesamiento de la información por los estudiantes**

Es el momento de la clase donde la primacía está en la actividad del alumno sobre su reflexión.

Se trabaja la capacidad cognitiva (informativa o motora) y la comprensión del contenido. Su ejecución es a través de la práctica dialógica (modo global, en equipos o en tandem). El docente debe proporcionar los recursos didácticos necesarios para garantizar el procesamiento de la información de los estudiantes.

Después del diálogo profesor alumno que caracteriza a los momentos anteriores, se pasa al diálogo alumno-alumno. El trabajo en equipo de los estudiantes impulsa el razonamiento cooperativo (adición de las ideas de los demás, ofrecimiento de contraejemplos, hipótesis alternativas, etc.).

Los alumnos hacen uso de herramientas cognitivas (razones, criterios, conceptos, algoritmos, reglas, principios, instrumentos, técnicas, etc.), los organizadores del conocimiento u otras técnicas para procesar la información. El logro lo establece la capacidad cognitiva, la capacidad motora o la actitud.

El equipo de estudiantes tantea el procesamiento de información colectivamente, siguiendo la ruta establecida y monitoreada por el docente. Cada segmento del trabajo es supervisado detalladamente por el docente, quien orienta pormenorizadamente al alumno, sin darle las respuestas lo ayuda a encontrarlas. Los alumnos registran diferentes borradores de su esfuerzo cooperativo.

Este momento termina con las deliberaciones a nivel alumno-alumno que conduce a los acuerdos cooperativos y la consolidación del procesamiento de la información.

Los alumnos comunican sus resultados en una exposición, un debate, a través de preguntas-respuestas, alcanzando sus organizadores gráficos, etc.

## **d) Sistematización o construcción del nuevo saber**

En este momento de la sesión se presenta la primacía de la reflexión sobre la actividad.

Se pasa del diálogo alumno-alumno, al diálogo alumno-profesor. El docente sistematiza y socializa el nuevo saber para todos los estudiantes y se apoya en ellos.

Este momento es de exclusiva responsabilidad del maestro. Debe fijar el conocimiento, precisar los procesos cognitivos de la capacidad y afirmar la actitud frente al área. Utiliza todos los recursos que elaboró para profundizar en el tema (papelógrafos, metaplanas, archivos PPT, infografías gigantes, etcétera.).

El profesor explica el tema ahondando en lo esencial del conocimiento, en los puntos vulnerables que observó en el trabajo de los alumnos, en los ejemplos que representan las ideas trabajadas. Sólo después de la sistematización del docente los estudiantes registran en sus cuadernos el tema tratado. Pues sólo entonces cuentan con información completa, metódica y confiable del docente.

Como parte de este momento el profesor contrasta el nuevo saber con los saberes previos.

## **e) Aplicación de la información**

Es el momento de aplicar o transferir el conocimiento, las actitudes o los procesos cognitivos a otros contextos similares o diferentes, o explorar temas relacionados con otras áreas. Es un trabajo que realizan los alumnos en equipo o individualmente. El docente plantea las consignas de aplicación del tema tratado. En el caso de historia, con ayuda del vocabulario histórico, comprender otras realidades...

## **2.4. Actividades de salida**

### **a) Evaluación del aprendizaje esperado**

Es necesario diseñarlo desde situaciones auténticas y complejas.

Atraviesa el proceso de aprendizaje de principio a fin, de observación y registro continuo del desempeño del estudiante.

Para evaluar la sesión se tiene presente las actividades didácticas realizadas por el estudiante durante las actividades de proceso. Estas actividades deben guardar relación con los indicadores previstos en la unidad. La evaluación formativa comprueba los avances del aprendizaje y se da en todo el proceso, confronta el aprendizaje esperado y lo que va alcanzando el estudiante.

Se debe evaluar y calificar lo que se trabajó en la sesión, atendiendo el conocimiento, las habilidades y herramientas cognitivas, lo mismo que las actitudes. La evaluación debe ser oportuna y asertiva.

El instrumento de evaluación debe corresponder al propósito o logro de aprendizaje. Se aplica una evaluación de proceso, es decir a lo largo de la sesión. Se registra las actividades ejecutadas por el alumno y que directamente se relacionan con las competencias y las capacidades.

Genera situaciones donde el estudiante se autoevalúe y coevalúe en sus respuestas y mejore la calidad de su desempeño. Para la metacognición, se realiza un monitoreo mental de los propios procesos de pensamiento utilizados por el alumno, que reflexione sobre las estrategias utilizadas por él durante el procesamiento de información.

### **b) Actividades de reforzamiento**

Es una situación presente a lo largo de toda la sesión, pero de mayor insistencia en el momento de la sistematización. Aclara, precisa, fundamenta, explica y ejemplifica el conocimiento y las habilidades y herramientas cognitivas. Generalmente opera en función a preguntas-respuestas cortas del docente al alumno. Incide en los puntos vulnerables del aprendizaje del estudiante.

### **c) Actividades de extensión (fuera del aula)**

Actividades lúdicas, trabajos prácticos o consultas bibliográficas u On-line, que los estudiantes ejecutan fuera del aula. Deben ser muy precisos, amenos y que no involucren mucho tiempo de las horas extracurriculares del alumno. Las actividades de extensión se planifican con más detenimiento por qué promoverán el reforzamiento del aprendizaje sin la presencia del docente.

**2.5. Sugerencias didácticas**

Los recursos didácticos entre otros muchos seleccionados y sugeridos se plantean: (01) Técnica de las interrogantes, (02) Técnica del subrayado, (03) Hoja de trabajo, (04) Metaplanas, (05) Papelógrafos, (06) Escenificaciones, (07) Láminas de ilustraciones o fotografías, (08) Videos, (09) Grabaciones orales, (10) Archivos multimedia, (11) Plataformas virtuales, (12) Modelos en escala, (13) Experimentos, (14) Organizadores del conocimiento (indicar con precisión en el espacio en blanco con que técnica se trabajará: mapa mental, espina de Ichikawa, etc.), (15) Exposiciones, (16) Protocolos o esquemas de acción, (17) Monografías, (18) Informes, (19) Seminario, (20) trabajo en equipo (indicar con precisión en el espacio en blanco la técnica utilizada: tándem, simposio, debate, etc.) , (21) Aprendizaje Basado en Problemas, (22) Estudio de casos, (23) Trabajos de campo, (24) Guías de observación, (25) Lista de cotejo, (26) Test, (27) Pruebas escritas, (28) Pruebas orales y (29) Guía de prácticas.

**2.6. Diseño de evaluación**

Se mantiene la sugerencia del MINEDU.

<b>Criterio:</b>	<b>Indicador:</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Item:</b>
-Capacidad de área u organizador del área.  -Capacidad o aprendizaje esperado	Aprendizaje esperado preciso		
	Procesos cognitivos de la capacidad		
	Capacidad, conocimiento y condición/producto		
<b>Comportamiento a evaluar:</b>	<b>Indicador:</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Item:</b>
-Actitud frente al área  -Actitud del comportamiento institucional.			

**III. Conclusiones**

- a) Es fundamental que en la propuesta de la sesión de aprendizaje que desarrollan los estudiantes de prácticas pre profesionales se priorice las sugerencias metodológicas del MINEDU, por ser la política educativa oficial del Estado y el principal empleador de los profesores en el país.
- b) Es necesario ampliar y profundizar con orientaciones didácticas precisas la planificación de las sesiones de aprendizaje.

**Referencias bibliográficas:**

Ministerio de Educación del Perú (2014) *Orientaciones generales para la planificación curricular. Aportes a la labor docente de diseñar y gestionar procesos de aprendizaje de calidad*. Lima, MINEDU

Ministerio de Educación del Perú (2012) *Marco de Buen Desempeño Docente: Un buen maestro cambia tu vida*. Lima: MINEDU.



Escena de *Zoelia y Gronelio* (1993) de María Teresa Zúñiga Norero.

SECCIÓN:

***RESEÑAS***



# La calidad educativa parte de un acuerdo de los actores de la educación en la region.

**Mg. Ricardo Walter Soto Sulca**

*Facultad de Sociología de la Universidad Nacional del Centro del Perú  
(Recibido 18/10. Aceptado 18/11/2014)*

Huamán Huayta, Ludencino (2013) Currículo Regional Junín. Huancayo: UNCP.

Después de esperar con ansias y durante mucho tiempo el currículo regional, el Gobierno Regional de Junín conjuntamente con la Universidad Nacional del Centro del Perú lograron difundirlo en forma digital para el conocimiento de la ciudadanía en general, dicho documento está dividido en tres partes: La primera es una introducción, la segunda los Fundamentos del Currículo Regional y la última parte está basado netamente en el Currículo Regional.

Considero importante la construcción y difusión del currículo ya que permitirá reorientar los procesos educativos de los niños, niñas y adolescentes de nuestra región, tal y como lo señalan los autores: “El propósito es contribuir a la educación integral, intercultural, inclusiva, democrática, productiva y crítica de los escolares de la región, en la perspectiva de propiciar una sociedad y un hombre humanista, acorde a las demandas regionales, nacionales e internacionales” (p. 3).

Sin embargo genera preocupación conocer qué tipo de formación educativa quieren impartir con el presente currículo, dado que quiénes lo diseñaron manejan una concepción educativa que no está de acorde con la realidad actual. “Al respecto señalamos que a diferencia del hombre individualista y la sociedad consumista que hoy impone el modelo neoliberal en el país y la región, aquí se opta por formar un hombre solidario, humanista, con capacidad reflexiva, crítica y transformadora de su entorno local y regional; a la vez, es y debe ser el norte de la construcción de una sociedad equitativa, humanista, que haga del hombre un ser social laborioso, emprendedor, innovador y con valores sociales” (p. 20). La principal preocupación radica en saber que el documento en mención es una guía para todos los alumnos de la región, esto integra a niños, niñas y adolescentes de las zonas urbanas y rurales de la región. En esta sociedad globalizada la concepción de la educación ha cambiado donde lo individual está jugando un papel importante no sólo en el desarrollo cognitivo sino sobre todo en el desarrollo tecnológico y científico, con esto no se quiere desconocer lo colectivo, sino por el contrario cuando los estudiantes reconocen las diferencias entre ellos va ser importante generar consensos entre ellos.

¿Cómo pueden proponer en el documento que los estudiantes sean emprendedores sino consideran al individuo con todas sus capacidades? Acorde a la literatura se concibe a los emprendedores sociales como personas que innovan, emprenden proyectos de vida en forma individual y después lo socializan con los demás, por tanto lo que proponemos en el concepto de educación es una relación entre lo individual y lo colectivo. Por otra parte, se hace evidente la existencia de una contradicción en el documento porque líneas arriba nos dice: “acorde a las demandas regionales, nacionales e internacionales”, pero en la concepción de la educación nos dice: “aquí se opta por formar un hombre solidario, humanista, con capacidad reflexiva, crítica y transformadora de su entorno local y regional”, entonces surge el dilema: ¿los estudiantes deben internacionalizarse o estudiar solo para interactuar en un espacio reducido?, no creo que tengan una idea de gueto o acaso es la forma de pensar de los autores que no están acorde con las demandas de los docentes, estudiantes y padres de familia. Por otro lado, el documento nos da la sensación de que no es un trabajo acoplado que tenga un solo cuerpo integral sino por el contrario es un collar de ideas que se han dividido cada uno las partes de trabajo, no hay una idea común sino por el contrario cada uno redacta según cómo piensa y utilizan cuerpos teóricos diferentes conduciendo en algunos casos a una contradicción entre ellos mismos.

Los autores comienzan con un diagnóstico de la situación educativa de la región para lo cual implementan una encuesta para los especialistas de la UGEL, docentes, grupos de interés, y autoridades municipales y comunales, también han desarrollado talleres y consultas, los informantes claves han sido los especialistas y los docentes de las instituciones educativas estatales, creemos que la muestra no ha sido bien seleccionada, porque no hay docentes de las instituciones educativas privadas de la región, si de tener un panorama más objetiva se trata se debería tomar en cuenta las demandas de todos los actores de la educación sin excluir a nadie.

Por otra parte no se ha tomado en cuenta al actor principal que son los estudiantes, no se identifica la opinión de ellos sobre su formación educativa en la actualidad y que cambios deben darse, al respecto nos dicen: “Esta mesa de diálogo y consulta con los estudiantes de Huancayo se realizó el 12 de abril de 2013, en la sala de conferencia y eventos académicos de la Facultad de Educación –UNCP, con la participación de representantes estudiantiles de diversas instituciones educativas” (p. 16), todo lo que señalan los estudiantes, nos parece muy superficial, no le aplican ninguna encuesta a un porcentaje significativo de los estudiantes, en una reunión de municipios escolares que se desarrolló en el distrito de Pichanaki, plantearon otras demandas que no se tomaron en cuenta en el documento, por ejemplo que los estudiantes deben aprender el inglés para que puedan utilizar todas las bondades de los programas que tienen instalados en sus computadoras.

Pero un error significativo que tiene el documento es en cuanto a los datos que proporcionan, porque no se puede afirmar en un diagnóstico con palabras como: “En la mayoría de los niños del nivel inicial”, “pocos niños presentan coordinación de brazos y piernas al caminar”, “La pinza superior solo se encuentra en algunos estudiantes”, “tampoco han alcanzado el desarrollo deseado en las nociones derecha-izquierda, sobre todo en las instituciones más alejadas de la ciudad” (p. 14). No se puede constatar con dichas afirmaciones cuantos estudiantes tienen dichos problemas, los datos deben ser por lo general en un diagnóstico cuantitativo en números o porcentajes.

Pasando a los contenidos de la propuesta de currículo regional podemos decir en cuanto al contenido sobre saberes socioculturales, que hay un esencialismo en el aspecto cultural, para los autores del documento definen la cultura como: “Los saberes socioculturales de los pueblos y las culturas constituyen parte importante de los contenidos; como la cosmovisión y los conocimientos del mundo andino y amazónico” (p. 23). Por una parte, la cultura es un proceso dinámico y cambiante no es estático donde el estudiante puede revalorar, readecuar, transformar, reinventar aparatos culturales producto de su interrelación con los otros en espacios distintos de su socialización. Por lo que podemos atrevernos a señalar que debe proponerse una relación entre las culturas andinas y amazónicas con la cultura occidental como nos señaló José María Arguedas: “La ciudad de Huancayo es un hervidero de todas las sangres”.

En cuanto al modelo curricular en el documento nos manifiestan “El Currículo Regional Junín ha sido diseñado y elaborado de acuerdo al modelo pedagógico y curricular, a partir de las demandas y exigencias del contexto de la realidad de la zona alto andina, selva central y valle del Mantaro, con la participación activa de los actores educativos y sociales”(p. 25). Estamos de acuerdo que debe ser negociado con todos los actores de la sociedad, pero si reducimos a un espacio pequeño y sobre todo rural podemos unilateralizar el modelo porque se debe considerar no solo a las ciudades urbanas de Junín, sino el espacio debe abrirse a nivel nacional e internacional porque estos estudiantes van a interactuar en distintos espacios no sólo local y regional, por ejemplo cuando van a presentarse a las universidades que se encuentran fuera del ámbito de Junín, sus demandas van hacer más amplias y globalizadas.

En el documento hay una pregunta capital ¿Qué tipo de hombre y sociedad se debe formar? (p. 27), no hay un intento de respuesta a dicha pregunta solo señala en el párrafo siguiente: “a fin de que los niños, adolescentes y jóvenes adquieran la capacidad de discernir, juzgar, evaluar y decidir”(pág. 27), está bien todos los valores que se mencionan que debería tener el estudiante, pero ¿qué hombre queremos formar con la propuesta de currículo regional?, no se halla dicha respuesta en el documento, podemos conjeturar que ellos proponen un hombre solidario, humanista con una cultura estática, pero nuestra realidad es otra, hoy se debe formar un hombre globalizado con una cultura amplia y abierta a los cambios de la ciencia y tecnología donde se debe reconocer a las diversas culturas que existen en el mundo, en otras palabras los ciudadanos deben conocer y respetar a las culturas.



En cuanto a la participación de los estudiantes en su proceso de formación no se señala en absoluto nada, ya que es importante considerar en la currícula como un aprendizaje regional la cultura política en forma transversal, que pueda permitir que el estudiante pueda organizarse, opinar, participar y convertirse en un sujeto protagónico de su formación escolar.

En parte de la currícula regional, nos dicen “El CRJ es un instrumento que guía la acción pedagógica del maestro, es abierto porque está en construcción social y mejora continua, diversificable porque permite adaptar a las diversas realidades específicas de cada UGEL e institución educativa, pertinente porque responde a las demandas educativas de la región (y del país)”, (p. 31), como podemos apreciar en el documento tiene un conjunto de contradicciones entre los mismos que redactaron el trabajo porque la primera parte del diagnóstico se contradice con esta segunda parte del currículo regional porque ellos afirman en la primera parte: “Al respecto señalamos que a diferencia del hombre individualista y la sociedad consumista que hoy impone el modelo neoliberal en el país y la región, aquí se opta por formar un hombre solidario, humanista, con capacidad reflexiva, crítica y transformadora de su entorno local y regional” y en esta segunda nos dicen: “El CRJ es un instrumento que guía la acción pedagógica del maestro, es abierto porque está en construcción social y mejora continua, diversificable porque permite adaptar a las diversas realidades”. Nos preguntamos ¿con cuál de las dos afirmaciones se quedan los autores?

Por último en la matriz curricular del aprendizaje en cuanto a producción con visión empresarial y responsabilidad social nos dicen:

Demuestra habilidades emprendedoras generando proyectos productivos o de servicios en su localidad y región; con visión empresarial y responsabilidad social, está organizado en dos dominios: Innovación de productos y servicios y proyectos productivos con visión empresarial; las cuales permiten desarrollar cualidades de emprendimiento productivo a través de dos capacidades: Diseñar y generar productos, servicios y tecnología con innovación y creatividad; y ejecutar proyectos productivos, de servicios o tecnológicos con emprendimiento, visión y empresarial: En ambas se enfatiza la responsabilidad social(p. 45).

Podemos interpretar la cita anterior como un desconocimiento al dominio de empresa y responsabilidad social, porque es una repetición de algunas frases como proyectos productivos, visión empresarial, responsabilidad social, innovación, emprendimiento, etc. Pero no tienen claro que es emprendimiento, o emprendimiento social, como se desarrolla la mentalidad empresarial en los estudiantes, ¿la educación productiva nos lleva necesariamente a generar una visión empresarial a los estudiantes?, na simple vista se revela que sus argumentos son muy superficiales respecto a este tema, pero lo más preocupante es que la responsabilidad social lo toman como un cliché, porque no explican que es responsabilidad social en todo el contenido del tema de productividad con responsabilidad social.

En cuanto a los valores éticos que plantean en el currículo regional como son la solidaridad, el espíritu humanista, el colectivismo entre otros, son negados por los de aprendizaje que plantean en el currículo: La productividad con responsabilidad social, porque en este ítem se buscará en los estudiantes otros valores como: el individualismo, la competencia, el lucro, el arribismo y la mentalidad de ganar y ganar, estos valores permitirán convertirse en un empresario o emprendedor social. Podemos conjeturar para esconder dichos valores poner como un parche la palabra de responsabilidad social.

Podemos concluir que los autores han hecho un esfuerzo en plantear un currículo regional para Junín, esto es muy meritorio reconocer, por otra parte es importante abrir un debate sobre: ¿Qué tipo de educación requiere todos los niños, niñas y adolescentes? Con todos los actores involucrados en la formación educativa de nuestros estudiantes.

## Exitosa organización y desarrollo de la III Jornada Científica Internacional de Investigación y Epistemología (30 julio al 3 de agosto, 2014)

En el contexto del funcionamiento de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, aparte del desarrollo académico intenso y constante, entre Julio (30 y 31) y Agosto (1, 2 y 3), de 2014, ha tenido lugar la exitosa organización de la III JORNADA CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y EPISTEMOLOGÍA, a cargo de los Directivos, docentes de dicha Unidad y los estudiantes del IV Semestre del Doctorado en Ciencias de la Educación, fundado en una política de desarrollo científico y académico con el objetivo de explicar la valía, importancia de la investigación y resolver los problemas pedagógicos y educativos, a fin de que se conozca, valore y desarrolle mucho más los aportes de la filosofía, la epistemología y la educación en la práctica de la investigación científica, como una de las formas más saltantes de generar nuevos y mejores conocimientos, promover la ciencia y la tecnología y las humanidades.

Los expositores/conferencistas fueron destacados docentes de la UPG/FE, UNCP, de otras universidades del país y del extranjero (España, Suecia y Francia), con una nutrida y activa participación de estudiantes de maestría, doctorado, egresados y diversos grupos de interés. La realización de esta Jornada se inscribe en el contexto del quehacer académico, cultural crítico y creativo, que caracteriza a la UPG/FE, a diferencia de otras instancias académicas y de la propia Universidad, que sobreviven en la modorra, el conformismo y la letanía administrativo-académicas, sin mayor perspectiva y creatividad, perdiendo de vista la esencia de la Universidad: entidad académica del más elevado nivel, encargada de fomentar la promoción científica, tecnológica y cultural.

Los principales resultados y conclusiones de este magno evento fueron:

- 1º. Consideraciones sobre la investigación. Ésta es una de las actividades más importantes del ser humano, consustancial a su condición racional, creativa y reflexiva, que siempre está avizorando problemas y hurgando respuestas que satisfagan su preocupación y su interés por conocer. Es, además, la búsqueda de nuevos conocimientos científicos o técnicos, mediante una actitud apasionante del investigador, pues sin apasionarse con esta búsqueda, lo más probable es que ésta se haga tediosa, fatigante e infructuosa. “Hay que buscar con pasión, ésta es la clave” (Lavado, 2011:11). Naupas (1995) menciona que la investigación científica como proceso social de descubrimiento, verificación de hipótesis o teorías no suficientemente probadas, es fundamental para garantizar el desarrollo de la ciencia y fundamentalmente para promover el desarrollo socio-económico del país. Toda inversión que pueda hacerse en esta dirección siempre será poca para lograr los objetivos nacionales de aspirar al desarrollo, que significa no sólo crecimiento y progreso técnico o económico sino también redistribución de la riqueza generada.
- 2º. Filosofía e investigación. A diferencia de los positivistas, neopositivistas y neotomistas, que niegan la presencia de la filosofía en la investigación, los investigadores científicos deben fundar su accionar en la acceder a la Filosofía, actitud elevada del hombre sobre la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, que promueve la crítica, la reflexión, la rigurosidad y la necesidad de revertir el caos y la crisis social y educativa latente superar el estado de cosas negativas e inhumanas. Explica que la realidad cambiante y transformable, debe ser fuente de la investigación científica, y que los resultados de ésta deben repercutir en esta realidad, para cualificar la existencia social y alentar el progreso del país y la región, respectivamente.
- 3º. Filosofía y educación. La educación, en cuanto un hecho social, histórico y político, encargada de forjar la personalidad integral de los seres humanos, necesariamente debe fundamentarse en la filosofía, con el propósito de delinear el tipo de hombre y sociedad a desarrollar históricamente, a través de una postura valorativa y ética, garantizando la construcción de una adecuada y pertinente política curricular, de conformidad a las condiciones sociales y económicas del país y las regiones. Es más, a través de la filosofía de la educación se hace imprescindible es necesario analizar, evaluar el tipo de docente, de la escuela, la necesidad de asociar ésta con la comunidad y los actores sociales que intervienen en la tarea educativa. En

esta perspectiva, se debe propugnar por la formación integral, cualitativa y cuantitativa de los docentes, con iniciativa, creatividad y con actitud y capacidad investigativa y una concepción filosófica científica del mundo y de la sociedad. En torno a la institución educativa, ésta debe estar a tono con las exigencias, necesidades y cambios sociales y no marchar a la zaga de los acontecimientos, como sucede hoy en términos generales.

Igualmente, los actores educativos, especialmente los docentes y discentes no deben soslayar el tipo de estructura económica agro-extractiva, de carácter primario que ostenta la sociedad peruana, la que dificulta la adopción de una educación científica y tecnológica, sirva a la adecuada formación de los pobladores y al desarrollo estructural del país, sus regiones, provincias y distritos. Por añadidura es menester propiciar y respaldar la práctica de la investigación científica y tecnológica en las instituciones educativas, a fin de propiciar la construcción o reconstrucción de nuevos y mejores conocimientos científicos, sin descuidar los saberes populares e histórico-culturales que subyacen en las comunidades, los cuales deben ser rescatados, valorados y difundidos.

- 4°. Rol e importancia de la epistemología. Si por epistemología se entiende que es una disciplina filosófica que estudia a las ciencias y tecnologías, analiza cómo son sus productos, sus procesos de investigación, la sistematización de sus conocimientos (Lavado, 2011), entonces es necesario promover su práctica en las instituciones educativas de Educación Básica Regular y las del nivel superior, especialmente universitaria. Se reconoce que hay dos tareas que no se deben descuidar al tratar la epistemología: entender y analizar los conceptos y buscar esquemas claros sobre cómo funcionan las ciencias en el proceso de la investigación.

Se debe advertir que la epistemología se ha convertido en punto de contacto entre la filosofía, las ciencias y las tecnologías. Por ello es lícito afirmar que a mayor desarrollo de las ciencias les corresponde mayor desarrollo epistemológico. A cada nueva ciencia que aparece le corresponde una nueva epistemología. Es importante reconocer esta orientación si se constata que en gran parte del sistema educativo nacional predominan diversos prejuicios, creencias, posturas teológicas, criterios alienantes, informaciones falsas o ambiguas, interesadamente difundidas por medios de comunicación mercantilizados (diarios, radios, internet, etc.), así como la prevalencia de conductas ingenuas, empíricas, atrasadas y desprovistas de fundamento científico y con “conocimientos” elementales, dispersos y sin mayor objetividad y relación con la realidad y desprendidos del criterio y tono epistemológico.

- 5°. Ciencia, educación e investigación En el contexto de la III Jornada Científica Internacional de Investigación y Epistemología se convino en que entre estas categorías existen una estrecha relación, no obstante las diferencias que ostentan. Pero, es la ciencia la que debe pautar el accionar de la educación y la investigación, en tanto que siendo un proceso social, debe expresar un conjunto de conocimientos sistematizados, racionales, objetivos, verificables o demostrables, con presupuestos filosóficos, que son obtenidos metódicamente y se encuentra en pleno desarrollo, referidos a la realidad natural, social y del pensamiento. La ciencia, con sus diversas funciones: descriptivas, explicativas, aplicativas y predictivas deben facilitar la organización de los conocimientos, la educación y la investigación de manera objetiva y rigurosa. En esta dirección se debe tener en consideración las siguientes indicaciones:

> La primera condición de la investigación es la observación, que implica extender la mirada más allá de lo común. Implica que el científico debe ser observador de los fenómenos naturales y sociales. Es menester acercar la ciencia a la vida real, desmitificándola como la panacea de la solución de todos los problemas sociales y humanos.

> La segunda condición es comprender como se dan los cambios: cuantitativos a los cualitativos y viceversa, por factores internos y externos.

> La tercera condición es ejercer la explicación de los hechos, hallando las causas de los mismos. De allí la propuesta de que la ciencia es un saber legaliforme o nomotético: postula descubrir las leyes del mundo, cómo y por qué aparecen? ¿Cómo se debe procesar el conocimiento en la Universidad? Observando, problematizando, ensayando una hipótesis, contrastando con nuevas propuestas, etc., sin soslayar la realidad internacional, nacional, regional y local. 6°. Investigación cualitativa y cuantitativa A través de una sensata exposición, debate y crítica se estableció que, si bien existen diferencias epistemológicas y metodológicas entre ambas investigaciones, no pueden ni deben incurrir en un vano enfrentamiento o exclusión, como

pretenderían algunos “investigadores” hermenéuticos. Lo que sí se evidenció es la hegemonía de los partidarios del positivismo lógico en practicar solamente la investigación cuantitativa y su consabida metodología científicista, que ha dado y da lugar a investigaciones intrascendentes y triviales, excluyendo deliberada e intencional a la cualitativa. Pero, igualmente es cierto que los partícipes de la investigación cualitativa deben y tienen que necesariamente fundamentar la parte epistemológica, teórica y metodológica, a fin de no incurrir en cuestiones subjetivas y antojadizas. En suma, en el marco de este trascendental evento se logró establecer que la investigación educativa no es una actividad neutral, por el que se remarcó el papel insustituible de la filosofía y epistemología en la denominada “ciencia como proceso”. Las diversas revisiones realizadas, a nivel de meta análisis, acerca de los enfoques teóricos y metodológicos prevalentes en las investigaciones educativas se observan limitaciones saltantes, inconsistencias y poca claridad en el dominio y utilización de los criterios filosóficos y epistemológicos subyacentes. Se planteó que la práctica de la investigación educativa del medio local y regional, casi en su totalidad, está condicionada y plagada por la concepción positivista de objetividad, racionalidad y de verdad que, por cierto, predetermina de modo propio la realidad contextual objeto de investigación y la forma cómo abordarla. También se remarcó que se observa, con bastante preocupación, una escasa pertinencia y adecuación de los enfoques teóricos y metodológicos (positivistas o neopositivistas) prevalentemente usados en las investigaciones y que son abiertamente discordantes con la naturaleza y complejidad de la realidad educativa.

A nivel mundial, la investigación educativa de corte positivista está siendo objeto de constantes cuestionamientos por el enfoque reduccionista y restrictivo que conlleva su utilización. Bajo este contexto, las investigaciones realizadas no tienen el impacto social para revertir los problemas educativos de la región y del país. Se hace necesario un replanteo epistemológico con base a una profunda reflexión sobre las propuestas paradigmáticas vigentes, delineando de modo urgente y prioritario, las líneas de investigación como líneas de abarque de la problemática que corroe al actual sistema educativo. Se avizora un reclamo persistente hacia la utilización de nuevos paradigmas con giros cualitativos y con visión humanista. Finalmente, se hizo sentir la permanente necesidad de promover sostenidamente espacios de debate, discusión y la generación de eventos académicos y científicos a fin de incentivar a docentes, estudiantes y comunidad educativa en general hacia el desarrollo de una cultura investigativa.

Responsables: Nicanor Moya Rojas y Luis Alberto Baltazar Castañeda.

# Pautas para la presentación de artículos y reseñas

1. Los originales deben enviarse por correo electrónico a las siguientes direcciones: revista\_horizontedelaciencia@yahoo.com y/o yanlivargas@hotmail.com
2. Todos los artículos deben ser originales, inéditos y escritos en español o portugués. No deben haber sido publicados previamente en versiones electrónicas ni estar simultáneamente propuestos en otra revista.
3. La recepción del artículo o reseña no garantiza su publicación. Estos son sometidos a una evaluación de parte de reconocidos académicos externos que manteniendo el anonimato entre autores y dictaminadores emiten un dictamen con alguno de los siguientes resultados:  
Publicable sin modificaciones   
Publicable con modificaciones básicas o estructurales   
Reescribir y presentar en la próxima convocatoria   
No publicable   
Los editores nos reservamos el derecho de realizar los ajustes de estilo convenientes.
4. El contenido de los artículos y reseñas deben estar orientados según la línea editorial de *Horizonte de la Ciencia*: temas relacionados con el quehacer educativo y las humanidades; con disciplinas como la literatura, estética, antropología, historia, sociología, psicología, comunicación, etc.
5. En la primera página del artículo debe aparecer el título en inglés y en español o portugués, un resumen que no supere las 100 palabras y una lista de cinco palabras clave en los idiomas señalados. En esta primera página también debe registrarse los nombres del autor, grado académico y filiación institucional.
6. La extensión de los artículos debe ser de entre 12 y 20 páginas de extensión (tamaño A4). La extensión de las reseñas no debe superar las 4 cuartillas. Los textos reseñados deben tener una fecha de publicación que no supere los tres años de antigüedad respecto de la convocatoria.
7. El texto debe ser redactado a doble espacio y sin espacios adicionales entre párrafos; con un tipo de fuente de 12 puntos, en procesador de textos Word.
8. Las notas al pie deben ir a espacio simple y con un tipo de fuente de 10 puntos. No serán de carácter bibliográfico, sino de comentario o ampliación.

## Normas para referencias y bibliografía:

9. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se colocará entre paréntesis el apellido del autor, el año y la página:  
(Lazo, 2001 30)  
(Lazo, 2001 30; Soto, 2002 41-2)  
(Lazo, 2001: 30; Soto y Moya, 2006 195-7)
10. Los datos bibliográficos de la reseña son completos.  
Huamán Huayta, Ludencino. (2013) *Currículo Regional Junín*. Huancayo: UNCP.
11. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo, bajo el título de "Referencias bibliográficas". Deberá aparecer en orden alfabético, empleando sangría francesa, con mayúsculas y minúsculas, en el siguiente formato.  
Libro: Autor. (año) Título en cursiva. Ciudad: Editorial.  
Huamán Huayta, L. (2013) *Currículo Regional Junín*. Huancayo: UNCP.  
Capítulo de libro: Autor. (año) "Título del capítulo" (entrecomillado). Autor del libro (si es diferente al del capítulo o parte del libro) Título del libro (cursiva). Ciudad: Editorial. páginas.  
Cueto, M. (2013) "Prólogo: Alfonso Quiroz Norris (1956-2013), el historiador incansable." Quiroz, A. *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 5-25.  
Artículo: Autor. (año) "Título del artículo" (entrecomillado). Nombre de la revista (cursiva) volumen y/o número en arábigos. páginas.  
Weisz Carrington, G. (s.f.) "Acústica animada". *Máscara, Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología* 7-8. 98-104.  
Web: Autor. (año) "Título del artículo" (entrecomillado). Nombre del sitio (cursiva). Fecha de publicación. Fecha de consulta (día de mes de año). URL completo.  
Asante, M. (2009) "Afrocentricity". *Asante.net*. Publicado el 13 de abril de 2009. Consultado el 18 de febrero de 2014. <http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>

## Convocatoria: *Horizonte de la Ciencia 8*

*Horizonte de la Ciencia* es una revista semestral editada por la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Publicación científica especializada e indizada. Aparece en formato impreso en los meses de julio y diciembre de cada año. En la revista se difunden artículos y reseñas que han sido sometidos a una rigurosa evaluación por parte de pares académicos externos cualificados en la materia.

La presente Convocatoria tiene como objetivo la publicación de artículos originales e inéditos de autores nacionales y extranjeros que den cuenta de sus trabajos de investigación en los campos educativo y humanístico.

Adicionalmente al objetivo principal se tiene proyectado para el octavo número la edición de un dossier que aborde los estudios sobre el vínculo de la posmodernidad con la educación y la producción simbólica.

Horizonte de la Ciencia recibe artículos y reseñas en español y portugués. Los artículos que se presenten no deben estar siendo evaluados por ninguna otra publicación.

La convocatoria para el octavo número se abre a la comunidad académica el día 16 de diciembre de 2014. El cierre de la recepción de documentos tendrá lugar el día 10 de abril de 2015. Todos los artículos deben ser enviados a los correos revista\_horizontedelaciencia@yahoo.com, yanlivargas@hotmail.com y nicanorcito\_47@hotmail.com. Sólo se recibirán artículos a través del medio digital.

Los resultados de la evaluación y dictámenes se darán a conocer por correo electrónico la cuarta semana de mayo de 2015. Una vez que el artículo sea aceptado para su publicación, el autor debe firmar una autorización a la Universidad Nacional del Centro del Perú para la cesión de sus derechos.

Para que el artículo sea publicado en otro medio el autor debe esperar seis meses a partir de la publicación hecha por *Horizonte de la Ciencia*.

Los autores de los artículos aceptados para publicación recibirán tres ejemplares de la revista en la que participaron.

### **Requisitos mínimos para de presentación de los artículos y reseñas.**

La extensión de los artículos debe ser de entre 12 y 20 páginas de extensión (tamaño A4). La extensión de las reseñas no debe superar las 4 cuartillas. Los textos reseñados deben tener una fecha de publicación que no supere los tres años de antigüedad respecto de la presente convocatoria.

El interlineado del texto es doble y sin espacios adicionales entre párrafos. El interlineado de las notas al pie, los cuadros y los gráficos es simple.

En la primera página del artículo o reseña debe aparecer el título en inglés y en español o portugués. Además, los artículos deben de ofrecer un resumen que no supere las 100 palabras y una lista de cinco palabras clave en los idiomas señalados.

En hoja aparte el o los autores deben de registrar sus nombres y apellidos, grado académico, filiación institucional y breve semblanza curricular.

Agradecemos de antemano su atención a la presente y anticipamos el honor de contar con su contribución.



---

La Revista Horizonte de la Ciencia Nº 7  
se terminó de imprimir en  
GRAPEX PERÚ S.R.L.  
Jr. Ancash Nº 159 / Telf. 212492  
diciembre de 2014.  
Huancayo, Junín, Perú.

---





# HORIZONTE DE LA CIENCIA

