

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



HORIZONTE DE LA CIENCIA



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

AÑO 5

No. 09

DICIEMBRE, 2015



Huancayo, Junín, Perú

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

RECTOR

Dr. Moisés Vásquez Caicedo

VICERRECTORA ACADÉMICA

Dra. Layli Maravi Baldeón

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Dra. Delia Gamarra Gamarra

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Dr. Jesús Tello Yance

DIRECTORIO DE LA UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTOR

Dr. Ludencino Huamán Huayta

COORDINADOR ACADÉMICO

Dr. Jorge Luis Yangali Vargas

COORDINADOR ADMINISTRATIVO

Dr. Juan de La Cruz Contreras

CONSEJO DIRECTIVO DE LA REVISTA

Director

Jorge Luis Yangali Vargas

Miembros de la Comisión Científica

José Ramón Alcántara Mejía, Universidad Iberoamericana, México

László Scholz, Oberlin College. Department of Hispanic Studies, United States

Laura Marta Guerrero Guadarrama, Universidad Iberoamericana, México

Dong Hwan Kim, Seoul National University, Korea

Jorge Prado Zavala, Instituto de Educación Media Superior, México

Shirley Carolina Andrade Andrade, Universidad Internacional SEK, Ecuador

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

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

Carolina Franco de Johanson, Universidad de Estocolmo, Suecia

Zenón Depaz Toledo, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Víctor Hugo Martel Vidal, Universidad Nacional de Educación – La Cantuta, Perú

Rubén Gómez Díaz, Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur, Perú

Alfredo Bushby, Pontificia Universidad Católica del Perú

Luis Yarlequich Chocas, Universidad Nacional del Centro del Perú

Nicanor Moya Rojas, Universidad Nacional del Centro del Perú

Carlos Mezarina Aguirre, Universidad Continental, Perú

Julio Carhuaricra Meza, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú

Clorinda Barrionuevo Torres, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú

Sanyorei Porras Cosme, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú

Régulo Antezana Iparraguirre, Universidad Nacional de Huancavelica, Perú

Rolando Alfredo Quispe Morales, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú

David Hurtado Tiza, Universidad César Vallejo, Perú.

César Solís Lavado, Universidad Continental, Perú.

Equipo de revisión, redacción

Alberto Chavarría Muñoz e Ingrid Aquino Palacios

Equipo de edición, diagramación, diseño y arte

Omar Manrique Marquez y Bladimiro Soto Medrano

Equipo de traducción

Anibal Cárdenas Ayala y Juan Reymundo Vega

Proyecto de digitalización y revista electrónica

Rusel Hilario Daga Salazar

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú No. 2011-15024

Domicilio: Ciudad Universitaria UNCP – Facultad de Educación - Unidad de Posgrado

Teléfono (064) 248152/ (064)247115

e-mail: horizontedelaciencia@gmail.com

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

Impreso en Grapex Perú S.R.L.

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

Tiraje: 1000 ejemplares

Distribución gratuita y por canje.

Horizonte de la Ciencia es una revista semestral editada por la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Publicación científica, especializada e indexada en el catálogo del Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; Latindex. Asimismo, se encuentra en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Iresie). 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 filosofía, literatura, estética, antropología, historia, sociología, psicología, teología, comunicación, etc.; así como investigaciones de otras disciplinas vinculadas a las áreas señaladas. La revista está dirigida a investigadores, profesionales y estudiantes de pre y posgrado de educación, ciencias sociales y humanidades en general. Los artículos son sometidos a una evaluación y arbitraje por parte de reconocidos académicos que forman parte del Comité Científico. El contenido de los artículos de la Revista es de entera responsabilidad de sus autores.

Leyenda de portada: Digna Buitrón en *Voz de tierra que llama* de Eduardo Valentín Muñoz.

Indizado en:



Contenido

Vámonos con la sub()versión

Editorial

Jorge Luis Yangali Vargas

Investigación en Humanidades

- Machuaychas y chiñipilcos en la fiesta del 20 de enero en Juliaca 13
Fredy Machicao
- Arqueologia e musealização in situ: Das pedras às pessoas 27
Janaina Cardoso de Mello
- Amor, deseo y fantasía en *El invitado* de Carlos Arcos Cabrera 39
Jim Anchante Arias
- O estatuto ficcional de *Os sertões*, de Euclides da Cunha 49
Renato Pardal Capistrano
- La alternancia comunicativa 63
Moisés Córdova Márquez
- Un estudio sobre la fraseología y los refranes saleños 75
Marcos Alama
- Valores virtuales 43
Jhon Richard Orosco Fabián
- La miseria del positivismo 95
Víctor Hugo Martel Vidal
- Análisis de la simbólica apocalíptica en el arte: Los cuatro jinetes 103
Michelle Pereira

Investigación en Educación

- La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo 127
Kasely Esteban Hilario
- Funcionamiento familiar y práctica de valores morales para la convivencia en el aula en niños de tres años 134
Ángela María Herrera Álvarez y Edson Jorge Huairé Inacio
- Producción de videos en el aprendizaje de higiene bucal y lavado de manos del nivel inicial-especial 143
Catherine Paola Krammer Dávila y Juan Carlos Yangali Vargas
- Estilos de aprendizaje y trabajo grupal para el aprendizaje de la geometría 148
Rafael Marcelino Cantorin Curty
- Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes universitarios 161
Walter Cornejo Báez, Belén Pérez Camborda y Lupe Santiago Abregú

Liderazgo de apoyo y de servicio, gestión educativa y rendimiento académico de las alumnas del distrito de Yanacancha 183
María Elena de la Cruz Escalante

Concienciarte en la coproducción lectora virtual 201
Waldemar José Cerrón Rojas

Reseñas

El último teorema de Fermat-Wiles 211
Fabio Abraham Contreras Oré

El liberalismo latinoamericano del siglo XIX: Un resumen de las obras de David Brading y José Barran 219
Rufino Torres Pianto

Pautas para la presentación de ensayos, artículos y reseñas

Editorial

Vámonos con la sub()versión

La “sub” por entre los vericuetos de la gramaticalidad

El prefijo latino ‘sub-’ (del griego ὑπό, “*hypo-*”) significa “bajo” o “debajo de”. Por ejemplo la palabra ‘sublime’ (*sublīmis*) viene de dos voces latinas: ‘sub’ y ‘līmis’, éste último significa “umbral” o “límite”. Si bien en el significado de la palabra ‘sublime’ resulte contradictoria la presencia del prefijo ‘sub’ puesto que dicho vocablo habla, contrariamente al sentido de su prefijo, de aquello elevado y extraordinario. No obstante en una variante como la palabra subliminal el prefijo ‘sub’ cumple su rol de modo cabal pues dicha palabra expresa aquello que está por debajo del umbral de percepción, esto hace que sea común atribuirle a la publicidad este rasgo. Sucede lo mismo en el término ‘suburbio’, que estaría conformado por ‘sub’ y ‘urbs’ o ‘urbis’ (ciudad) que significa y aglutina a todo aquello que está debajo o al pie de la ciudad, lo cual puede ser explicado en razón a la planeación de las urbes en terrenos elevados, lo que en tiempos de ataque enemigo posibilitaba su defensa.

Gramaticalmente el guión (-) nos permite unir dos étimos en el caso de algunas palabras compuestas. La formación de palabras sigue dos procesos básicos el de la derivación y la composición, este último es un proceso morfo-sintáctico mediante el cual un término se ve complementado por otro. Las palabras por derivación se forman por la asimilación de afijos (prefijos, infijos o sufijos) lo que le permite a la raíz o morfema lexical acumular múltiples sentidos y valores gramaticales como en el caso de mundo, mundano, mundial, inframundo, etc.

Un proceso cercano al de la derivación tiene que ver con el uso de flexivos o flexiones (desinencias), que también son afijos pero que a diferencia de los derivados propiamente dichos no modifican la categoría gramatical de la palabra; por ejemplo en mundo, mundos, mundano, mundanas, mundial y mundial. Esta cualidad nos permite emplearla en las conjugaciones verbales: subvertir, subvirtiendo, subvirtió, subvertido, etc. Mientras que las flexiones solo provocan cambios gramaticales, los morfemas empleados en la derivación además de ocasionar cambios gramaticales inciden en modificaciones semánticas; pues es distinto llamar Milagritos a Milagro; como es diferente decir a unas mujercitas y a otras mujerzuelas; lo mismo que anteponer o posponer.

En la formación de neologismos sea por derivación como por composición se busca la unidad semántica y sintáctica del nuevo término como en ‘universo’, ‘Sudamérica’, ‘hispanohablante’, ‘hora punta’, ‘hombre lobo’. Los lexemas de estos dos últimos términos si bien conservan su autonomía morfológica, su dependencia sintáctica y semántica es necesaria para el sentido que tienen dichos compuestos; pero nos llama la atención que conserven el espacio gramatical que al mismo tiempo que los separa los une. Este nexo ausente es graficado en otras palabras mediante el guión, como sucede con ‘teórico-práctico’, ‘lingüístico-literarios’, ‘científico-técnicas’, etc. Palabras en las que se conserva su independencia referencial más su sentido y valor semántico se ve potenciado en lo cualitativo de su unidad.

De ahí que en principio constituye un acto de resistencia el anular el “guión” en sub-versus (sub-versión, sub-versivo); puesto que se pone en juego la función aporética del puente, ya que une y al mismo tiempo separa o mantiene la distancia. Este distanciarse; no obstante, nos habla también de su opuesto: la proximidad, generándose de este modo un puente en

tensión constante. En términos textuales y discursivos estamos hablando de dos versiones (el 'sub' y la 'versión') situados en un puente de tensión o antagonismo. Un lugar de enunciación conflictiva, un lugar de (re)producción de otras "versiones" que diluyen tensivamente la Versión. Por esta tensión morfosintáctica que provoca la presencia sub-versiva, se le combate.

Pero cuando vemos el guión (-) entre los dos vocablos nos damos cuenta que estamos actuando en lógicas políticas de la representación ortográfica; por lo que la potencia tensional del sub-verso sería su condición necesaria y ontológica por lo que su proyección es la de transformarse con el paso del tiempo en versión. De ahí que es necesario volver nuestra mirada al hombre lobo; a aquel ser que sin dejar de ser hombre tampoco deja de ser lobo. Y cuya potencialidad radica en la imposibilidad de desambiguarlos puesto que el espacio no gráfico que los separa y los une es irrepresentable y por ende de pura fricción patética.

Llenando lo intermedial (médium)

En su revisión teórica del signo, a partir de la doctrina medieval neumatológica, Giorgio Agamben señala que no fue un descubrimiento de la semiología moderna; sino que ya estaba implícita en la teoría aristotélica cuando éste habla de la voz humana como aquel "sonido significativo" distinto de cualquier otro sonido que es producido por un objeto o ser no animado y sin fantasmas (en Agamben). Postulado que le permite a Agamben replantear el algoritmo saussureano del signo, S/s, por F/s donde s es igual a sonido y F a fantasma. Quiere decir que el carácter semántico de la palabra tiene que ver con el fantasma. Agamben precisa que el fantasma en la propuesta aristotélica se halla al centro de una constelación que abarca al sueño y la adivinación, las sensaciones, el lenguaje, el intelecto e incluso la memoria.

Replanteamiento que si bien confirma la validez de la ecuación saussureana, le permite a Agamben orientar su análisis crítico a áreas como la medicina, filosofía y poesía medieval desde donde irá a comprender la concepción medieval del médium, concibiendo el poema como fenómeno y producto del espíritu que permite, cual escalera de Jacob, situarse ente lo corpóreo y lo incorpóreo, entre el cuerpo y el alma, entre el significante sensible y el significado racional (Agamben); entendiendo lo espiritual como lo neumo-fantasmático.

Agamben nos recuerda que Boecio al explicar la teoría aristotélica del lenguaje o de la voz la define como "pasión del alma" y señala que esta "voz" no se refiere ni a las sensaciones ni a los fantasmas; sino a intelecciones, o cualidades de lo inteligible (en Agamben). Contrariamente a la postura de Boecio, Dante, Cavalcanti y otros poetas del Medioevo tardío insistirán en hablar de aquella voz que procede del corazón, de aquellos "espíritus" que hablan. Al hacer esto los poetas definen la poesía como "actividad neumática" y la colocan en lo que la teoría o doctrina neumológica situó al "espíritu" o al "fantasma" (Agamben). Este ordenamiento "u-tópico" de la poesía en la topología semiológica del Medioevo, según Agamben, cuestionaba la ecuación occidental del signo (f/s) en el que la barra separa lo sensible de lo racional. Y sitúa a la poesía como único reducto del vínculo neumático donde fantasma, palabra y deseo se entrelazan como lo hacen las lenguas durante el beso (Imagen tomada de Bernart Marti por Agamben).

Hasta este punto siguiendo la teorización medieval agambeniana el lugar del espacio vacío entre los dos términos de la palabra compuesta hombre lobo estaría cubierto por el neuma-fantasma. Pero, aunque sólo sea una metáfora, el vínculo entre los dos vocablos exigiría la escalera de Jacob que ortográficamente se ilustraría con el guión; el cual como ya vimos habla de la tensión por alcanzar la definición unitaria. Escalera que permitiría que el cuerpo (animal) suba a través de los sentidos y que el espíritu (humano-divino) descienda a través de la sen-

sualidad (según Hugo de San Víctor en Agamben) Esta unión vista en una relación horizontal y no vertical como el de la escalera nos habla de un hombre que se extiende hacia su ser lobo, el cual también se extiende hacia su ser hombre. Ilustrativamente, la manifestación de la función del guión como unión o nexo vinculante lo apreciamos en el coito entre hombre y mujer. Coito mediado por aquel guión situado a la mitad de ambos cuerpos-versos. Siendo necesaria para esta unión la erección, de lo contrario la unidad se da en el vacío, en la fantasía, en lo suplementario. Entre los dos cuerpos-versos sin la presencia del guión existiría una tensión tan urgente y potencialmente creativa en lo individual; como frustrantemente infructuosa y estéril en lo que la demanda social o colectiva y animal exige.

Como sabemos, 'hombre lobo' no está mediado por escalera ni guión alguno, sino por una disfunción erectil, por un profundo abismo neumatológico que une dos cuerpos en su diferencia constitutiva, por lo irrepresentable, por un "espíritu fantástico", est/ético diría el crítico teatral José Ramón Alcántara, por un acto de fe, en ideas de Kierkegaard. Este neuma es irrepresentable porque sólo se le puede experimentar, solo se le deja vivir. Cualquier intento de explicarlo, en el acto lo clausura, lo mata. De ahí la validez animadora de la metáfora, de la poesía, del arte que anima lo irrepresentable sin representarlo. Lo que vemos cuando vemos una obra de teatro no explica lo que experimentamos. Esta experiencia nos lleva a hablar del sub()verso.

Hasta aquí hemos entendido que en lo 'sub' también hay un verso, uno silenciado; por lo que el neologismo podría asumir las siguientes representaciones gráficas: versoverso, verso-verso, verso()verso; mas en el terreno político morfo-gramatical ninguno de estos vocablos puede llegar a ser. De ahí que tomemos de entre el corpus lingüístico en español la palabra 'subversión'; la misma que si se ve en su juntura estaría hablando de una 'versión' completamente incorporada y armónica con el sistema representacional. Y esto es lo que suele acontecer en la realidad tal y como nos lo demostraron los distintos actos subversivos, principalmente los de la modernidad. Motivo por el que optemos por hablar de sub-versión; a través del cual se habla de un nexo lógico-político entre ambas versiones; una tirantes histórica y cronológica, una sucesión conflictiva de ideologías y utopías como lo sugieren Kenneth Burke (1966) y Paul Ricoeur (2006). Mas si vemos el fenómeno de la sub-versión en el campo est/ético vemos que esta tensión es inteligiblemente irrepresentable; por lo que hablamos de sub()versión. Donde el espacio neumonal (), es decir aquel espacio de tensión particular no universal, es llenado por la desbordante creatividad artística de múltiples singulares que re(animan) las versiones silenciadas y condenadas a la irrepresentación por el Universo.

Jorge Luis Yangali Vargas

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (1995, 2006) *Estancias: la palabra y el fantasma en la cultura occidental*. Trad. Tomás Segovia. Valencia: Pre-Textos.
- Alcántara, J. R. (2002) *Teatralidad y cultura. Hacia una est/ética de la representación*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Burke, K. (1966) *Language as symbolic action: essays on life, literature, and method*. California: University of California.
- Kierkegaard, S. (1997) *Temor y temblor*. Trad. Vicente Simón Merchán. Barcelona. Altaya.
- Ricoeur, P. (2006) *Ideología y utopía*. Compilado por George H. Taylor. Trad. Alcira Bixio. Barcelona: Gedisa.
- Saussure, F. de. (1945) *Curso de lingüística general*. Trad. Amado Alonso. Buenos Aires: Editorial Losada.

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN
HUMANIDADES

Machuaychas y chiñipilcos en la fiesta del 20 de enero en Juliaca

Fredy Machicao*

Resumen

El artículo desea mostrar desde adentro la fiesta de la cachua de San Sebastián en Juliaca, Perú, conocida también como carnaval chico o machuaychas y chiñipilcos. Hemos registrado la cotidianidad de dos grupos de personas que participan en la fiesta. Uno, los machuaychas (carne vieja), conformado por gente adulta, foránea al pueblo, comerciantes, con trabajos en el aparato estatal; otro, los chiñipilcos (jóvenes menudos, pequeños), gente propia del pueblo, agricultores, con trabajos marginales.

Palabras clave

Etnografía,
carnaval,
Juliaca,
machuaychas,
chiñipilcos

Machuaychas and Chiñipilcos at January 20th Festival in Juliaca

Abstract

The article want to display from within the cachua festival of San Sebastian in Juliaca- Peru, it is also known as small Carnival or machuaychas and chiñipilcos. We have recorded the daily life of two groups of people involved in the festival. One of them, the machuaychas (old meat), formed by adult, stranger people, merchants, with jobs in the state apparatus. The other one, the chiñipilcos (young people, small), typical people of town, farmers, with marginal jobs.

Keywords

Ethnography,
carnival,
Juliaca,
machuaychas,
chiñipilcos

Recibido: 10 de septiembre de 2015 | Aprobado: 02 de noviembre de 2015.

* Magister en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Profesor en la facultad de Antropología de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Bachiller y Licenciado por la Escuela Profesional de Antropología de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Autor de los artículos: Cincuenta años después, Juliaca arrastra su cruz... (*Diario Los Andes 2015*). Transformaciones y heterogeneidades: la etnografía de José María Arguedas en el valle del Mantaro (PUCP 2013). Características de la cocina, la alimentación y el entorno cultural en el valle del Mantaro-Junín (UNJFSACH 2012). E-mail: fmachicao@pucp.edu.pe

Introducción

Lo que atrae en una etnografía es el modo de ser de ellos; tan inverso, culturalmente, al de los otros. El interés –como la de un viajero transculturalizado– es lo mismo que en otras etnografías; es decir no nos limitamos a observar, sino que nos integramos a aquellos con los que convivimos. Hemos registrado la cotidianidad de dos grupos de personas que participan en la fiesta. Uno, los machuaychas (carne vieja), conformado por gente adulta, foránea del pueblo, comerciantes, con trabajos en el aparato estatal; y el otro, los chiñipilcos (jóvenes menudos, pequeños), gente propia del pueblo, agricultores, con trabajos marginales. En nuestra etnografía puede rastrearse la misma curiosidad por lo raro y lo distinto, por lo que está al costado de la civilización, pero ahora menos en busca de lo peculiar y excéntrico que de un escenario tras el que subyace una tragedia: la del cambio, la tensión entre la transformación y la continuidad en la fiesta que se relaciona con su entorno económico, político, ideológico, moral, ritual y de prestigio social.

El etnógrafo no empieza con la primera visita, sino mucho antes. Es la larga convivencia previa la que permite esta descripción, no lo hacemos desde fuera, sino ya un pasito adentro del territorio. El etnógrafo que redacta estas líneas es natural de Juliaca. No andamos detrás de un tema específico, mucho menos de una tesis, conclusión o mensaje a transmitir, sino, de un modo infinitamente más honesto y genuino, de narrar algo que atrajo nuestra atención. Por lo general las etnografías las han realizado gentes foráneas, en nuestro caso no hemos abandonado nuestro pueblo y decidimos como una suerte de antípoda hacer nuestra descripción de más de 36 años.

La forma es el hombre y la etnografía se hace a la medida de la personalidad de los actores sociales. Como su autor, la presente etnografía persigue sus objetivos con paciencia, casi sin que se note. Expresión fáctica del multiculturalismo, los miembros de la fiesta hablan indistintamente tres idiomas: castellano, quechua y aymara. La etnografía permite “hablar” con sus personajes, conocer discursos, gestos, poses sobre la relación de la fiesta con su entorno en nuestros días.

En el distrito de Juliaca, capital de la provincia de San Román del departamento de Puno, cada 20 de enero se festeja la Cachua de San Sebastián o la fiesta de los machuaychas (carne vieja) y chiñipilcos (carne menuda) o Carnaval Chico. Los pobladores suelen referirse a ella como “Uchuy poccoy o colla poccoy” (enero), que quiere decir “la pequeña madurez”. Los apus involucrados en esta festividad son los cerros Santa Cruz y el Huayna Roque.

En los dos bandos que dan vida a esa festividad, hay niños, jóvenes, adultos y ancianos de ambos sexos. Por una parte, debe señalarse que cada quien viste un atuendo distintivo. Además, precisamos que la música, los instrumentos musicales y la danza son únicos para los dos grupos. La principal actividad de la ciudad es el comercio. La ganadería figura como una actividad secundaria, junto con la agricultura. La fiesta está estrechamente relacionada con la última de las actividades económicas de Juliaca.

El espacio dónde se realiza la fiesta es la cordillera donde los dos cerros o apus que hemos mencionado con anterioridad observan el jolgorio del pueblo. Los dos bandos, machuaychas y chiñipilcos, emplean instrumentos nativos de viento, que son fabricados con una caña que la población llaman tokoro y pinquillo. Además, se emplean bombos, tambores y platillos. Hay quienes dicen que la cachua surgió en el tiempo de los enfrentamientos y las victorias de los collas sobre los lupacas, cuando se formaron los reinos aymaras. Otros afirman, que el origen de la danza se pierde en la oscuridad del tiempo.

Según algunas investigaciones e inventarios de la fiesta, como las de Bernabé Cobo, Guamán Poma, Diego Gonzáles Holguín, Ludovico Bertonio, Fray Domingo de Santo Tomás, Mateo Paz Soldán, L. E. Valcárcel, Arguedas, Uriel García, Gamaliel Churata, Núñez Butrón, Torres Juárez y Benavente Calla, la cachua surgió como una danza guerrera que fue ejecutada por varones y mujeres al son de los tokoros y pinquillos. Los danzarines se agrupaban en hileras y rondas para cantar y vitorear sus hazañas y triunfos, con el ¡wipha!, formando unidad entre la danza, el canto y la música. Al paso de los años la danza colla, que tiene como cuna Juliaca, ha sufrido sendas modificaciones en el traje, la interpretación musical y la coreografía. Con el transcurso del tiempo, surgieron divergencias entre los dos bandos, dando lugar a enfrentamientos y actitudes antagónicas e irreconciliables, que devienen en muertos y heridos. Por otra parte, debemos señalar que las últimas décadas se caracterizan por la concordia y la institucionalización de la fiesta y los cambios que sufre ésta.

El ciclo litúrgico, festivo y económico de Juliaca

Como dijimos la población le ha otorgado tres nombres a la festividad que nos ocupa: Cachua de San Sebastián y San Fabián, Machuaychas y Chiñipilcos, o Carnaval Chico. No es una fiesta, ni una danza religiosa, ni se venera al mártir del cristianismo. Se realiza el día 20 de enero de cada año. Forma parte del año festivo de la Iglesia Católica y por ende enmarcado en el modelo gregoriano. En efecto, la fiesta que describimos se lleva a cabo el primer mes del año, trece días después de la Pascua de Reyes. En el proceso mismo de la fiesta, es casi nula la presencia de la iglesia católica, siendo una fiesta eminentemente agrícola y pastoril.

Es la primera fiesta de carácter tradicional del año; se realiza dentro del ciclo festivo anual de Juliaca. Su realización se relaciona con la actividad agrícola. La gente del lugar se refieren a ella como “Juchuy poccoy o colla poccoy”; que quiere decir “pequeña madurez en que aparecen los primeros vástagos o cogollos”. Durante este tiempo, las plantas se encuentran a media maduración; a punto de florecer. Es también una antesala al carnaval juliaqueño.

Debemos hacer notar que se trata de una fiesta de muy corta duración en la ciudad de Juliaca, pues solo se lleva a cabo el día 20 de enero. Inicia en las primeras horas del día y culmina entrada la noche. En el ciclo anual festivo en Juliaca encontramos una variedad de fiestas. Siendo la fiesta por excelencia el Carnaval que dura una semana. Otras fiestas son la de las Alasitas y la Fiesta de las Cruces, que se realiza el 3 de mayo y que culmina el segundo domingo de mayo. Las otras fiestas de la localidad suelen tener una duración de más de un día, como por ejemplo los Soldaditos de Santa Catalina, la feria de la Virgen de las Mercedes, la del primero de agosto (año nuevo andino), la de San Santiago, el Bautizo de Huahuas, entre otras.

Los protagonistas del carnaval chico son dos bandos, denominados machuaychas y chiñipilcos. Los primeros representan a los forasteros y los últimos a la población local. Cada bando se identifica con un Apu. Los machuaychas con el Huayna Roque; los chiñipilcos con Santa Cruz. Participan en ambos bandos niños, jóvenes, adultos y ancianos de ambos sexos. Cada participante tiene una vestimenta distintiva. La música, los instrumentos musicales y la danza, son compartidos. Lo más llamativo, con respecto a los instrumentos musicales, en los dos bandos es el tokoro (creación de los pueblos uros) que se distinguen por su imponente tamaño y su sonido bronco y vigoroso, decoración policroma y pentafónica grave. Es elaborado con bambú grueso, que es traído de la ceja de selva del departamento de Puno.

Los tokoros y pinquillos tienen diferencias entre sus medidas. El primero es de 1,50 metros y el segundo de 60 centímetros. Actualmente, este instrumento se constituye como el elemento principal del acompañamiento musical de la cachua de San Sebastián que, además, se le interpreta en distritos circunvecinos, como Caracoto, Cabana, Calapuja, Caminaca, Samán y Pusi.



Fotografía N° 1: La fiesta de San Sebastián se realiza el 20 de enero de cada año y es conocida por los pobladores de la región con el nombre de Carnaval Chico (Fotos, en adelante, de Fredy Machicao).

La programación y actividades que se realizan antes del día central, por ambas agrupaciones tienen casi la misma agenda, se inicia tres semanas antes, con la reunión de los integrantes, la invitación a personas para su participación, la práctica de la danza y la música, el recordar a las personas que tienen “cargo” para el presente año, tareas como propaganda y afiches, donaciones, ensayo del pago a la Pacha Mama, todo esto en su local institucional.

Etnografía de la fiesta

Según los pobladores, la cachua de San Sebastián o la fiesta de los Machuaychas y Chiñipilcos, es una danza auténtica y original del distrito de Juliaca. Así, señalan que es nativa, de espíritu colectivo, de movimientos y de figuras sencillas. Dicen, los lugareños, que esta danza tiene su origen en épocas remotas, durante el tiempo de las culturas pre-hispánicas del Collao. Algunas manifestaciones de esta danza demuestran un sentido guerrero, por lo que se presume que tuvo inicio en la contienda bélica entre collas e incas, cuando el imperio incaico invadió el Collao creando el Collasuyo.

Según Esperanza Najar, profesora y estudiosa del folklore juliaqueño, esta danza se originó en la época incaica porque coincide con la suntuosa fiesta del Juchuy Poccoy (pequeña maduración), que en aquella época se celebraba en el mes de enero, cuando los campos daban atisbos de magnífica cosecha, y se rendía homenaje a la tierra o Pachamama a través de ofrendas. Posteriormente en la época del virreinato, los españoles la adecuaron al día de San Sebastián, su santo predilecto; mártir del cristianismo, que es caracterizado como defensor de la fe y un capitán de Cristo.

Entre todas las danzas que se han practicado y se practican en Juliaca, la más discutida es la cachua de San Sebastián, puesto que se dice que es la más representativa y tradicional. Existe un grupo de ciudadanos juliaqueños, de la tercera edad, conformado por músicos, profesos-

res, comerciantes, periodistas, abogados quienes al hablar de la originalidad de la danza y su proceso de transformación en el tiempo, llegan a la conclusión que la cachua es el factor más importante de la identidad juliaqueña. Por otro lado existe la opinión de otros ciudadanos que no es solamente la cachua la única expresión de la identidad, sino que existen varios factores culturales que contribuyen a la identidad juliaqueña. Hasta hoy la discusión y opiniones continúan con respecto a la representatividad folklórica.

Con la realización de la fiesta, el 20 de enero de cada año, se inicia el calendario de festividades. Los lugareños creen que fue una de las danzas de mayor importancia del Perú prehispánico., pues fue muy referida por los cronistas en los siglos XVI y XVII. Bernabé Cobo, Felipe Guamán Poma de Ayala, el padre Diego Gonzáles Holguín, Ludovico Bertonio y Fray Domingo de Santo Tomás la describían como una danza de esencia guerrera y de origen colla. Otros cronistas que la reseñaron son Cieza de León, Juan de Betanzos, Pedro Sarmiento de Gamboa, Miguel Cabello Valboa y Juan de Santa Cruz Pachacuti. Para respaldar el origen guerreño y colla, contamos con las referencias de Garcilaso de la Vega, Ludovico Bertonio, Gamaliel Churata y Manuel Núñez Butrón.

Inicialmente fue ejecutada por varones y mujeres, con denuedo y regocijo, a los sones de tokoros, pinquillos, tambores y pututos. Los danzarines, con pasos rítmicos y vigorosos, se agrupan en hileras y, fundamentalmente, en rondas. Agarrados de las manos cantan y vitorean sus hazañas, haciendo arengas triunfales.

La gente del lugar afirma que en antaño, solo intervenían mozas y mozos en edad de casamiento, que ponían a prueba su gran fortaleza, vitalidad y resistencia, bailando durante largo tiempo, ejecutando una variedad de figuras, con ritmo y armonía. En esos tiempos, los padres de los danzarines elegían a la pareja que convenía a la familia para que en fecha posterior, se concerte un sirvinacuy. La música era interpretada por un numeroso grupo de varones, que, empleaban instrumentos nativos de viento, fabricados de caña llamados tokoros y pinquillos además tambores, bombos y platillos. Esta música es melodiosa, alegre y variada.

A mediados del siglo XIX, afirma Calsín Anco (2001), al interior de la agrupación juliaqueña que realizaba año tras año la cachua, en las inmediaciones del cerro Huayna Roque; se fue consolidando la formación de dos grupos, que se fueron tornando antagónicos, hasta que se produjo un fraccionamiento, en la década de 1940. De esta manera, en la cuna de la cachua, surgieron los machuaychas y los chiñipilcos. Desde entonces, los machus rememoran la cachua en el cerro Huayna Roque, y los chiñis lo hacían en el Hatun Rumi (hoy Convento de los Padres Franciscanos) y actualmente en el cerro Santa Cruz. En los primeros años que actuaron estos dos grupos de manera independiente, se incrementaron sus desavenencias, llegando en muchas ocasiones a reñir a punto tal que los enfrentamientos culminaron con saldo de numerosos heridos y hasta muertos. En las últimas décadas, la cachua de San Sebastián, se caracteriza por la concordia y la institucionalización.

Versión sobre el origen de los Chiñipilcos

Heráclides Luza en su artículo, Rasgos sobre el origen de “Los Chiñipilcos”, publicado en un documento denominado “El Chiñipilco” por la Asociación Folklórica de Tokoros y Pinquillos “Los Chiñipilcos” (2004), explica que Chiñipilcos es una institución consolidada que nació en tiempos lejanos. De las primeras reuniones surgieron fricciones que devinieron en riñas.

Hacia el año de 1919, cuando Juliaca estaba aún en proceso de formación, sus habitantes, para aliviar el fatigoso trabajo, deseaban combinar sus actividades laborales con actividades recreativas. Al mismo tiempo que ejecutaban sus instrumentos, habrían iniciado con la ejecución de esta música y a la vez danza de expresión guerrera y festiva de desafiante fuerza en su ejecución. Los chiñis nacieron como una comparsa de músicos que tocaban tokoros, pinquillos, el bombo, el tambor y el platillo. Por aquellos años, danzaban en la explanada del cachuanapata. Las mujeres se engalanaban vistiendo entre cinco y diez polleras, de un pullo multicolor y de dos rebozos entrecruzados donde predominaba el amarillo y el verde, como si se tratara del verde campo y la flor amarilla de nuestras pampas. Es por ello que muchos autores les han cantado de la siguiente manera:

“Juliaqueñita kello pollerita, sonkoiquita llancachihuay, munanaipa”

(Traducción: juliaqueñita pollerita amarilla, déjame tocar tu corazón para quererte).

En tanto los varones portaban y portan aún un traje típico que consiste en un sombrero verde con barboquejo, camisa celeste, pantalón recto con botapié de color oscuro y zapatos negros. Sobre el hombro llevan entre cruzados una chalina de color rosado con adornos tejidos. Era ocasión también para que muchas personas se iniciaran en cargos de capitanes, sargentos, pilleros, coheteros, floreros y bandereros.

Los chiñipilcos son los más jóvenes y rebeldes. Surgieron como una respuesta a los machus o viejos. Según las creencias de esa época, eran los insustituibles de una estirpe superior. Los pobladores recuerdan que se caracterizaron por ser los más respondones. Esta fiesta por lo general es ejecutada por los chiñis. Tiene como escenario a los cerros y a las pampas (*El Chiñipilco* 2004).



Fotografía N° 2: Familia extensa integrantes de los chiñipilcos.

Versión sobre el origen de los Machuaychas

José Para Manrique, poeta y escritor juliaqueño, cuenta que los machus y chiñis se convirtieron en irreconciliables enemigos, pese a tener una misma partida de nacimiento ya que sus orígenes se remontarían al corihuata (bolsa o amarrado de oro) de donde surge, según la tradición popular, esta danza. Desde ahí se habría trasladado a Ayabacas y a otros lugares, siempre en fiestas del carnaval.

Inicialmente, los grupos estuvieron conformados por los laneros y por otros grupos de visible solvencia económica. Al parecer fue la posición económica de algunas de las personas, la

que dividió a los participantes. Así, se formaron y conformaron los machuaychas contra quienes se rebelaron los chiñipilcos. Cabe señalar que una de las características de los chiñipilcos es que estuvieron conformados por personas que, en su mayoría, se apellidaron Pilco.

Luego de tocar, danzan, comer y beber, los grupos bajaban a la ciudad (lo que en la actualidad continúa). Se dirigen hacia la plaza o lugares aledaños a ella. Al encontrarse, ambos bandos inician una tremenda reyerta en la que las piedras llueven de un lado a otro. Había muertos y heridos, sin que exista sanción alguna. Todo quedaba en paz hasta el siguiente 20 de enero del inefable San Sebastián, el posiblemente inspirador de aquellas descomunales grescas, que, en la actualidad, ya no se llevan a cabo. Ahora, es una fiesta del amor puesto que en ella los jóvenes solteros pactan citas en el cerro tutelar Huayna Roque o, simplemente, se acercan en medio de la euforia de la música y la danza. En otras palabras, en dicho cerro se inicia, al acorde de la música y la danza, el sirvinakuy.

Es importante señalar que los machus viven o tienen su dominio al este de la ciudad y los chiñi al oeste. Ambos grupos toman como referencia de límite territorial a las líneas del ferrocarril. En palabras del poeta Parada Manrique (1989) “Son los machus los que se atavían el alma y el cuerpo un día más y se engalanan el corazón de flores, serpentinas y mixturas, y armándose con esa especie de arma retadora y desafiante que es el tokoro, se lanzan a las calles del pueblo”. Hoy se denominan Agrupación Folklórica de los Machuaychas de Tokoros y Pinquillos.

Descripción de la fiesta

La cultura está en movimiento permanente. El haber nacido en esta tierra, el compartir los rasgos culturales, haber sido actor constante en la vida festiva de mi tierra y seguir de cerca, en estos últimos años, los acontecimientos de esta fiesta, me permite nombrar las siguientes innovaciones en el contexto de su realización:

- La población celebraba y participaba en conjunto y sin que se expresen divisiones aparte de los dos bandos.
- El cambio de apu: antes los chiñipilcos descendían del cerro Hatun Rumi, hoy se identifican con en el cerro Santa Cruz.
- Antes los trajes usados en la fiesta eran ropa común compartida, hoy difieren ya que los chiñipilcos usan ropas de color verde y los machuaychas azules (sombreros, chuspas, chalin, pantalones, pinkillos y tokoros, terno de algunos directivos).
- El enfrentamiento físico, cara a cara, era parte de la fiesta. De esta manera, se acusaban muertes y se producían heridos. En la actualidad esta práctica está prohibida.
- Se han institucionalizado los bandos: Agrupación Folklórica de los Machuaychas de Tokoros y Pinquillos y la Asociación Folklórica de Tokoros y Pinquillo Los Chiñipilcos.
- Cada bando, en su respectivo apu, ha construido una explanada de material de concreto para danzar.
- En otrora, la fiesta terminaba en la noche del 20 de enero, hoy se prolonga hasta el día 21.
- Hoy se organiza una misa de alba y de honor al santo.
- A la parafernalia del Pago a la Tierra se le ha agregado nuevos elementos fabricados en la ciudad. Antes: coca, maíz, sullo de alpaca, chicha, chancaca, plomo derretido; ahora: vino, galletas, dulces, mistura, serpentina, anís Najar, casitas pequeñas de yeso, ceras o velas de gran tamaño y de diversos colores.
- En la actualidad existe un Junta Directiva, que se responsabiliza por el evento.
- El grupo musical ha incorporado el platillo.

- Hoy participan en el Carnaval de Juliaca.
- El día jubilar de la provincia de San Román, participan en la gran tokoreada.
- Se ha declarado a los “Machuaychas y chiñipilcos” patrimonio cultural inmaterial de la Nación.

Los espacios y los tiempos de la fiesta

Para poder seguir ordenadamente la descripción de los acontecimientos, haremos una distinción entre etapas y espacios. El primero, se refiere a la estructura de la fiesta con sus divisiones, la antesala, los preparativos previos, los prolegómenos, el antes de la fiesta; luego, durante la fiesta, madrugada, mañana, tarde y noche; para culminar con el después de la fiesta, la despedida o cacharpari. El segundo, a los espacios que utiliza la fiesta, como el local institucional, los apus, los parques, las calles y la plaza.

Cachua de San Sebastián

Antes de la fiesta:

Se empieza tres semanas antes del 20 de enero. Se envían avisos por medio de la radio, televisión y mediante los integrantes, para reunirse en su local institucional. Esta labor recae en la Junta Directiva que está conformada por los siguientes cargos, los cuales varían poco en los dos bandos:

- Presidente.
- Vicepresidente.
- Secretario de Actas y Archivos.
- Secretario de Economía.
- Secretario de Organización.
- Secretario de Cultura y Deporte.
- Secretario de Relaciones Públicas.
- Secretario de Comunidades Campesinas.
- Secretario de Asistencia Social.
- Primer vocal.
- Segundo vocal.
- Fiscal.
- Coordinador de Danza.
- Coordinador de Música.
- Personero Legal.
- Presidente Honorario.

La agenda de la reunión consiste en hacer un balance de los actos realizados por la institución durante el año pasado y de la organización de la fiesta. Se presentan informes escritos y orales por parte de los integrantes de la Junta. Se hace una revisión de los fondos económicos como los gastos, las donaciones, dinero en caja, y se recuerda que los socios deben cumplir con sus deudas. Otro de los temas que se tratan son los compromisos asumidos por los integrantes para pasar la fiesta. A ellos se les recuerda sus deberes leyéndoles el libro de compromisos y ratificando a los responsables. En ese momento algunos integrantes inscriben su colaboración y otros aprovechan la oportunidad para disculparse porque no podrán cumplir éste año por diferentes motivos. Luego, señalan que el próximo año colaborarán. También se inscriben a nuevos socios en el padrón.

Durante la sesión, se sugiere una lista de invitados que luego será ratificada por los integrantes. En ella pueden estar el Alcalde, el Prefecto, candidatos políticos, vecinos, etc. Un tema inherente a la reunión es el referido al *yatiri* para que realice la ceremonia del Pago a la Tierra. En ocasiones el encargado del *yatiri* es un integrante de la institución y en otras es un contratado. Se discute el horario, los días para el ensayo de la danza, la vestimenta, quiénes integrarán el grupo de los músicos, y la enseñanza del uso de los instrumentos musicales a los nuevos integrantes.

También se hace la transferencia de cargos a quienes forman la nueva Junta Directiva. Se acuerda que se debe realizar una difusión de la cachua de San Sebastián por medio de trípticos, revistas, almanaques, emisoras radiales, televisivas y periódicos de la región. Además, se sugiere que se deben buscar donaciones para cubrir los gastos de la festividad. La Junta, por último, tomará decisiones en beneficio de la institución, que deberán ser respaldadas por sus integrantes.

Otro tema de la agenda, es la distribución de responsabilidades y cargos dentro de la banda de músicos. Se debate, además, sobre difusión y propaganda del evento, y sobre el número posible de participantes y el saludo al Alcalde.

Cargos que se desempeñan: estos son por voluntad propia y otros porque son determinados por los componentes y están llamados a desempeñar como tales. Estos cargos son asimilados de la jerga militar:

Los capitanes:

Es el cargo más alto de las dos Asociaciones. Recae sobre las personalidades más representativas (especialmente en los fundadores). Un criterio de selección es la antigüedad de la experiencia de quienes llegan a desempeñar estos cargos entre varones y mujeres, que se encargan de dirigir la festividad: están obligados a preparar la clásica merienda del día central o fiambre (choclo, papa, chuño, queso, huchucuta (rocoto) carne de cordero, pollo dorado) y ver por el desarrollo del evento.

Los sargentos:

Es el cargo segundo dentro de la jerarquía de las dos Asociaciones. Este puesto es designado por los integrantes a personas que ayudan en la preparación de alimentos, ofrendas para los rituales y demás objetos a utilizarse, así como proporcionar abundante aguardiente para los participantes que se reúnen para esta ocasión.

Los coheteros:

Son personas que voluntariamente se ofrecen para desempeñar este cargo en forma anual. Su labor se realiza en horas de la madrugada, para hacer reventar los arranques y para despertar a sus demás integrantes. Anuncian, de esta manera el advenimiento del día del Carnaval Chico, que se efectúan en horas de la mañana como señal de alegría por las bondades que disfruta el poblador. Actualmente, se prenden 21 salvas desde la cima del apu Santa Cruz (antes se realizaba esta actividad en el cerro Calvario).

Los bandereros:

Cargos designados en su mayoría por varones de las instituciones que tienen la obligación de colocar las banderas de nuestro símbolo patrio, de Juliaca y de la institución en cuatro esquinas del lugar del ritual. Para hacer esto, cargar junto a sus ayudantes unos palos de considerable altura. Luego cavan en el suelo y colocar las banderas que permanecerán durante el día. Estos

símbolos son los últimos en ser recogidos después de la cachua en horas de la tarde. Quienes realizan esta tarea se dirigen junto a su comparsa, luego de haber cumplido con su cargo.

Pilleros:

Es otro de los cargos que data de tiempos ancestrales. Se encargan de proporcionar mixturas, serpentinas, talco o harina para todos los participantes de la danza y a los músicos, a quienes uno a uno tienen que colocarlos para todo el día, cargo que es voluntario y que son designados un año antes de la cachua de San Sebastián.

Floreros:

Conocidos también como tiqueros. Este cargo es designado a varones o mujeres, para que se encarguen de colocar las flores en los sombreros de las mujeres de toda la comparsa, para la danza y los rituales que se ofrecen a la Pachamama. Las flores que se utilizan son los claveles, margaritas, dalias, rosas y la zulina que es la más característica de la época y símbolo de la cachua.

Encargados de la misa del alba y central:

Son cargos agregados posteriormente a las instituciones. Quienes asumen esta responsabilidad son socios que se ofrecen voluntariamente para mandar a celebrar misas en honor al Santo San Sebastián (Santo agricultor).

Junta Directiva:

Es la organización que cumple la función de coordinación entre los cargos existentes, para que la festividad se cumpla con cabalidad y para velar por el cumplimiento de las demás tareas. Esta es un cargo recientemente incorporado a la organización.

En todo este tiempo y espacio festivo, se beben, danzan, ríen, discuten, pelean, gozan, reconocen parientes y paisanos, crean amistades, ratifican alianzas parentales, étnicas y políticas.

Durante la fiesta

- 1.- Se inicia en la madrugada (entre las tres y las siete de la mañana) del 20 de enero, en donde los bandos y las comunidades campesinas identificados con los machus y chiñis se dan cita en su local institucional. Para luego, los chiñis concentrarse en el parque de El Maestro y los machus al parque 1º de Mayo.
- 2.- Entre cuatro y ocho bandereros, con sus respectivas esposas, colocan cuatro banderas en el cerro o apu correspondiente (machuaychas en el Huayna Roque y los chiñipilcos en la Santa Cruz) formando un cuadrilátero. Mediante este acto se hace un llamado al pueblo de Juliaca para que participe en la fiesta y para que prosigan los camaretazos a cargo de los coheteros.
- 3.- Luego se produce un desplazamiento a la Plaza de Armas de la ciudad para asistir a la Misa del Alba, luego realizar el pago a la Pachamama, en ella se hacen presentes, ocasionalmente, algunas autoridades políticas de la ciudad.
- 4.- En horas de la mañana (de 08 a 12 a.m.) se realiza la visita a las autoridades de la Municipalidad de la Provincia de San Román, al compás de la música y la danza de la cachua (desde este momento hasta el final de la fiesta se danzará y la música será continua). A los participantes se les adorna con mixtura y serpentina y se les brinda licor. Antes del mediodía se dirigirán, por las calles de la ciudad, cada grupo a sus apus correspondientes.
- 5.- Ocasionalmente se realiza una misa en honor a San Sebastián por oferentes comprometidos.

dos en el cerro de cada bando. A continuación se prepara la ofrenda a la santa tierra mediante el challachi (que es una ceremonia que se realiza dentro del mayor recogimiento). Todos los presentes participan de este evento escogiendo de entre la coca, sus respectivos kintus, los mismos que con vino, pisco, cebo de lama, alcohol, flores, dulces de colores, mixtura, y serpentina, son colocados en la llamada kecha o luminario (horno provisionalmente construido para la ocasión de bosta), en donde prenden el fuego que da lugar al cosñichi (el quemado).

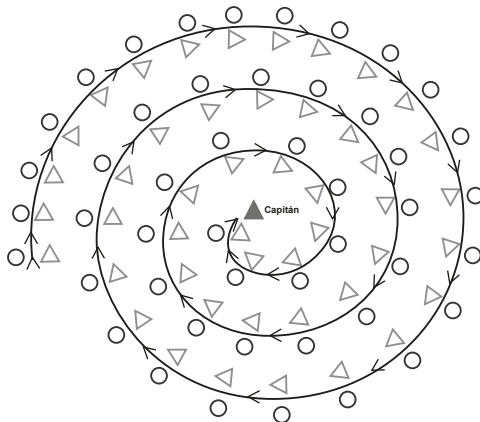
- 6.- Intervienen los cueteros. Ellos prenden sus fuegos artificiales que pautan el inicio de la algarabía y el baile. Este contexto va acompañado del compás de pinquillos, tokoros, bombos, tambores y platillos. Las tikeras inician el juego con flores, mixtura, serpentinas; razón por la que a esta fiesta se le denomina carnaval chico o juchuy carnaval.
- 7.- En horas de la tarde (1:00 a 5:00 p.m.) se realiza la transmisión del mando de la Junta Directiva en la explanada -que fue construida para la ocasión- mientras se liba licor y se encienden cohetes. Posteriormente se lleva a cabo el bautizo y challachi a todos los nuevos integrantes con sus respectivos padrinos.
- 8.- Después de realizar todos los rituales, se sirven el fiambre, luego toman y bailan cada agrupación en su cerro.
- 9.- A partir de las cinco de la tarde hasta las altas horas de la noche, se realiza el momento final de la cachua, por las principales calles y en los parques Primero de Mayo, el Maestro, y la plaza de armas de la ciudad, El recorrido termina en el local institucional.

Coreografía

La cachua significa baile, según Esperanza Najar (en Asociación Folklórica de Tokoros y Pinkillos, 2004). Esta danza, en San Sebastián, tiene una coreografía ágil y variada porque tiene un origen guerrero y sus movimientos son propios de ésta acción. Los participantes, varones y mujeres, expresan alegría, júbilo, gallardía y altivez. Durante la danza los participantes ejecutan hasta unas cinco figuras de características diferentes con variaciones musicales para cada figura.

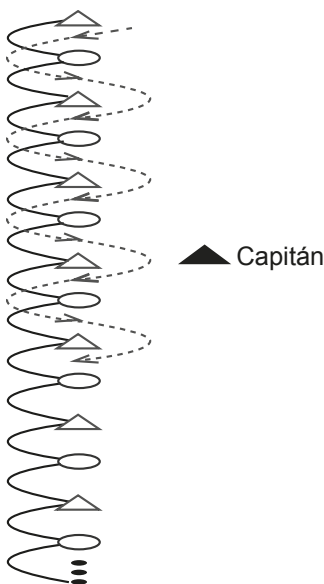
Primera figura:

Dirigidos por un varón llamado capitán inician la danza formando una especie de caracol denominado “muyucunacuy”. Bailando con alegría las mujeres entonan en quechua canciones picarescas e insinuantes. Los varones bailan con paso firme y vigoroso; les responden diciendo “whipa rosas, whipa rosas” o “whipa rosaschay” (palabra de aliento).



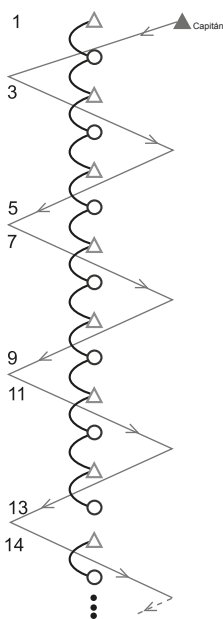
Segunda figura:

Prosiguiendo con la danza, los participantes ejecutan la figura denominada “isi”. Los danzantes, llevando el compás de la música, forman una fila recta. Luego, cogidos de las manos levantan los brazos formando arcos. El capitán, conduciendo a todo el grupo, pasa por el primer arco y forma un círculo para ingresar al segundo arco. Repiten esta acción hasta que llegan donde el último participante.



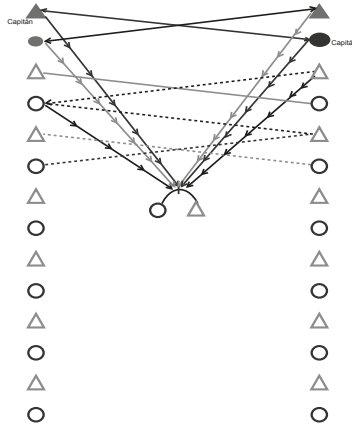
Tercera figura:

Es denominada “kenko” (especie de zigzag). Su realización implica que los participantes, siempre cogidos de la mano, formen una fila recta: Levantando los brazos hacen arcos. El capitán se introduce en el primer arco e intercalando sale por el tercero de estos. Luego pasa por el quinto arco, saliendo por el séptimo. Esta acción se repite hasta que se llega al último arco.



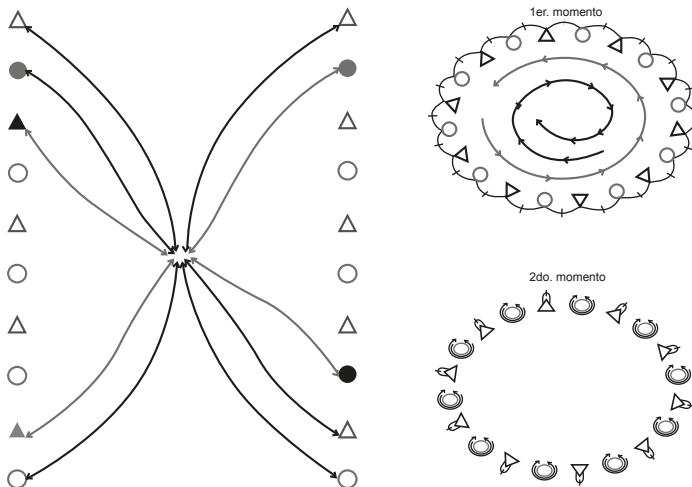
Cuarta figura:

Es llamada “simpanacuy” (palmeo o aplaudir). Danzando al compás de la música, los bailarines forman dos filas situándose frente a frente. Se forman una pareja que une al capitán de la primera fila y a la capitana que encabeza la otra fila. Ambos danzarines salen simultáneamente al centro, dando pasos altivos y elegantes. Al encontrarse en el centro, palmean sus manos derechas y luego las izquierdas, volviendo hasta cerca de su fila, en donde se encuentran con el siguiente bailarín con quien realizan el mismo palmeo. Luego, regresando al centro, los capitanes ejecutan nuevamente las palmadas hasta llegar donde la última pareja. Al mismo tiempo las demás parejas van saliendo ordenadamente y ejecutan los mismos movimientos.



Quinta figura:

Se le denomina “puito”. Los danzarines forman dos filas frente a frente. Inicia esta figura el capitán y la última moza de la otra fila. Ellos, bailando alegremente en dirección diagonal, se encuentran al centro del espacio que forman ambas filas. Ahí bailan y después de darse tres sonoras palmadas, vuelven bailando a su lugar. Seguidamente la capitana y el último mozo de la otra fila hacen lo mismo que la primera pareja y a continuación todas las demás parejas. Finalmente forman una rueda que llaman “moroco”, en la que los danzarines cogidos de las manos mueven los brazos con energía y ritmo (1er momento). Seguidamente se separan las parejas. Los varones palmean las manos y las mujeres bailan solas dando giros primero a la derecha y luego a la izquierda (2do momento).



Indumentaria:

La vestimenta de las mujeres consta de una pollera (prenda de vestir de mujer que cae desde la cintura, ancha con pliegues, a la derecha una pequeña abertura como bolsa a la altura de la cintura y un cordón de lana de oveja para sujetarla al cuerpo) de bayeta de color amarillo, rojo o anaranjado, tres o cuatro enaguas (en quechua uccuncha) de bayeta y una enagua estrecha pegada al cuerpo (almilla), una chaqueta de bayeta, un pullo blanco, un rebozo de castilla cruzado en el pecho, un sombrero de lana prensada con cintillos y flores, un wichi wichi (especie de cordón grueso, hecho de lana de colores que se lleva en la mano para agitarla) multicolor y una lliclla cruzada en la espalda.

Los varones visten sombrero de paño con enchapes de metal (machuaychas de color azul y verde para los chiñipilcos), camisas de bayeta blanca de manga larga, chalina larga multicolor cruzada en la cintura pasando por un hombro y termina colgada por un lado, una chuspa de lana de colores adornada con monedas antiguas, pantalón de bayeta color negro. Es posible distinguir a las dos comparsas, por el color de los sombreros, las chalinas y las camisas de los varones, verdes los chiñipilcos y azul los machuaychas.

Después de la fiesta

Este momento es conocido como el gran remate o cacharpari. Se inicia el día 21 de enero, a las seis de la mañana con el abanderamiento del local institucional. Los integrantes y simpatizantes de los dos grupos se reúnen en el parque de El Maestro (los chiñis) y en el parque Primero de Mayo (los machus). Se realiza una romería al Cementerio General y en La Capilla. También se ha observado que se lleva a cabo una ceremonia de pago a la Pachamama que es opcional por los dos bandos, merienda o fiambre general, salva de cohetes, ejecución de la cachua de San Sebastián por las calles de la ciudad.

Referencias bibliográficas

Asociación Folklórica de Tokoros y Pinquillos "Los Chiñipilcos" (2004) *El Chiñipilco* 1 (1) Febrero. Juliaca.

Apaza, H. (2000) *Temas históricos de Juliaca. Compendio histórico y cultural*. Juliaca: Xullaca Editores.

Ayca, O. R. (1992) *Los orígenes de Juliaca*. 800 años de Historia. Tacna.

Calcetera. (1974) *Juliaca*. Lima: Dr. Braulio Gonzáles.

Montes, F. (1986) *La máscara de piedra. Simbolismo y personalidad aymara en la historia*. La Paz: Edit. Quipus.

Ortiz, A. (1983) El dualismo andino: hechos y preceptos. *Ethnia* (19). Barcelona.

Parada, J. (1989) *Incienso, Canela y Clavo*. Juliaca.

Roca Wallparimachi, D. (1979) Etnografía de la fiesta del Señor de Torrechayoc en Urubamba. En: Guzmán Pinto, Zenón. Ed. Wayka. Cusco - Perú: UNSAAC.

Romero, E. (1928) *Monografía del Departamento de Puno*. Lima: Imp. Torres Aguirre.

Torres, D. (1960) *Monografía de la Provincia de San Román*. Juliaca.

Urviola, V. (1960) *La Voz de Juliaca*, archivo periodístico, 9T, década.

Arqueologia e musealização in situ: Das pedras às pessoas

Janaina Cardoso de Mello*

Resumo

O artigo pretende discutir a salvaguarda do patrimônio cultural arqueológico ao apresentar estudos de casos de musealização in situ na Europa (Lisboa, Portugal) e na América Latina (Alta Gracia – Córdoba, Argentina), como resultado de visitas técnicas realizadas entre 2007, 2008 e 2014.

Palavras-chave

musealização in situ, sítios arqueológicos, Arqueología pública, Museologia Social, patrimonio cultural.

Archaeology and Musealization in situ: From Stones to People

Abstract

The article aims to discuss safeguarding archaeological cultural heritage to get introduced studies do cases of musealization in situ at Europe (Lisbon, Portugal) and Latin America (Alta Gracia - Córdoba, Argentina), as a result of technical visits carried out between 2007, 2008 and 2014.

Keywords

musealization in situ, archaeological places, Public Archaeology, Social Museology, cultural heritage.

Recibido: 11 de septiembre de 2015 | Aprobado: 02 de noviembre de 2015.

* Doutora em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta de História do Brasil e Teoria e Metodologia da História - Universidade Federal de Sergipe (UFS) – Brasil. Pós-Doutoranda em Estudos Culturais (PACC-UFRJ). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Memória e Patrimônio Sergipano (GEMPS/CNPq-UFS). Docente no Mestrado em História - PPGH/UFAL (Universidade Federal de Alagoas) e no Mestrado Profissional em História - ProfHistória/UFS. E-mail: janainamello.ufs@gmail.com

Introdução

Pensar os sítios arqueológicos da contemporaneidade como espaços de apropriação e identificação das populações significa apagar do imaginário as clássicas referências cinematográficas de arqueólogos como Indiana Jones ou Lara Croft cuja “aventura da exploração/espoliação” resultava na retirada dos artefatos de seu local de origem para compor coleções particulares ou acervos de museus em continentes distantes.

O olhar sobre a cultura material que remonte a historicidade das populações pressupõe no século XXI um casamento poligâmico entre Arqueologia, História, Antropologia e Museologia para que através do exercício prático da interdisciplinaridade as Ciências Humanas e Sociais possam realizar o percurso “das pedras às pessoas”.

Assim, ao se trabalhar com a perspectiva da musealização *in situ* dos vestígios arqueológicos durante as escavações, busca-se infligir o menor dano ao local, conservando o patrimônio cultural em sua localização original, sob a observação e participação protagonista de sua população cujas memórias são vivificadas no contato com a socialização de pesquisas e metodologias aplicadas ao sítio pela Arqueologia.

Desse modo, o artigo pretende discutir a salvaguarda do patrimônio cultural arqueológico ao apresentar estudos de casos de musealização *in situ* na Europa (Lisboa, Portugal) e na América Latina (Alta Gracia – Córdoba, Argentina), como resultado de visitas técnicas realizadas entre 2007, 2008 e 2014.

Territórios de memória: o lugar dos vivos na gestão da cultura material do passado.

A quem pertencem as histórias de vida de outrora ocorridas em uma geografia de ocupação social? Como essas histórias devem ser estudadas e narradas? Quais processos de ganhos, perdas, negociação e conflitos permeiam essa arena de diversas coletividades?

Esses questionamentos têm incidido de forma não consensual sobre estudiosos, pesquisadores, órgãos governamentais e defensores do patrimônio cultural em distintas esferas, locais de fala e disputa de poder na gestão das políticas públicas das últimas décadas.

No trânsito entre a ciência e as subjetividades que conferem significado social às pesquisas acadêmicas, a patrimonialização da cartografia cultural urbana ou rural tem lançado um intenso desafio à experiência concreta tanto da Arqueologia Pública quanto da Museologia Social. De acordo com José Neves Bitencourt (2013 p. 48-49):

[...] a decisão de patrimonializar implica em “acautelamento”, termo jurídico que remete à obrigação de resguardar e conservar. Patrimonializar é então uma decisão de interesse público, relativa aos aspectos formais, burocráticos e letrados das sociedades ocidentais modernas. Mas também é importante levar em conta que a patrimonialização é o aspecto formal e burocrático de uma seleção. Apenas uma pequena parte das “coisas do mundo” se salva, pela patrimonialização, da dissolução.

Essa premissa leva em consideração três aspectos importantes: 1. A escolha do que deverá subsistir para as próximas gerações, tendo a consciência de que todo processo seletivo gera

o descarte e a perda daquilo que não esteja na ordem do dia daqueles que possuem a legitimidade decisória; 2. Os agentes decisórios, sejam eles membros da sociedade civil e/ou de instituições governamentais e/ou científicas; 3. O “dia seguinte” da patrimonialização, ou seja, a disponibilidade dos cuidados necessários para a salvaguarda do objeto patrimonializado, personificada em insumos financeiros, conservação preventiva, Educação Patrimonial, dentre outras ações para que a legislação/chancela não se torne “letra morta”.

Como afirmou Dominique Poulot (2009 p. 9): “os desafios ideológicos, econômicos e sociais extrapolam amplamente as fronteiras disciplinares” exigindo o empenho de setores públicos e privados em prol das demandas de inúmeras comunidades que no decorrer do século XXI pleiteiam o reconhecimento de “novos patrimônios”.

Sob esse aspecto, a topografia de uma região deixou de ser *locus* de um campo do saber para tornar-se objeto de interesse e disputa social, isso posto que segundo a museóloga francesa Mathilde Bellaigue (2009 p. 88):

[...] todo espaço é portador dos traços da história, sendo responsabilidade do museólogo, juntamente com a comunidade do território em questão, assinalá-los, e ainda aos signos e símbolos da identidade e a tudo aquilo que possa tornar-se instrumento de conscientização, de educação, de desenvolvimento, de criação - tomando-se o cuidado de *museificar* o território, em harmonia com sua própria vida: urbana ou rural, social, cultural, econômica.

Para além dos “lugares de memória”, de Pierre Nora (1993), onde a história subsiste a partir da morte da memória, um museu territorial configura-se como um “território de vivências”, como um “lugar dos vivos” capaz de dar sentido à experiência de uma multiplicidade de grupos locais em seus conflitos, negociações e narrativas distintas, uma vez que:

[...] marcar o território pode significar a criação de ícones de memória favoráveis à resistência e a afirmação dos saberes locais frente aos processos homogeneizadores e globalizantes; por outro, assumir a volatilidade desse território pode implicar a construção de estratégias que favoreçam a troca, o intercâmbio e o fortalecimento político-cultural dos agentes museais envolvidos. (Chagas, 2015 p.6)

A musealização *in situ* dos sítios arqueológicos permite a comunicação do conhecimento de forma inteligível, o uso social do território, sua conservação, bem como um turismo responsável. Para além da idéia de uma Educação Patrimonial “de cima para baixo”, as trocas culturais que emergem a partir das impressões, reações, inquietações, dúvidas, apontamentos e interação da população com os trabalhos desenvolvidos pelos arqueólogos oferecem dinamismo e ressignificação plural à atividade acadêmica. Patrimônio cultural de todos, o sítio arqueológico musealizado subverte a idéia da cristalização do conhecimento no interior de um grupo específico expondo à céu aberto um saber construído na coletividade.

Entretanto, mais do que um trabalho de “publicização das pesquisas arqueológicas” realizadas num sítio, uma musealização *in situ* que realmente tenha significado experiencial para a população necessita envolver toda a comunidade do bairro, da cidade, do estado, num processo dialógico sobre suas memórias, suas referências culturais, empoderando-as com voz decisória. É nesse momento que Arqueologia Pública e Museologia Social convergem em seus ideários. Significa antes de tudo, retomar a concepção de “ecomuseu comunitário” de Hugues de Varine (2000) para que a relação “sociedade, território e objeto” se concretize de forma subjetiva, plural e democrática.

Essa metamorfose ambulante: casos de musealização *in situ* na Europa e na América Latina

E o que são os museus? Para que serve a musealização? Pode haver alguma poesia nessa relação com o patrimônio cultural? Claro! A prova disso talvez esteja na definição mais etérea e afetiva, elaborada pelo museólogo Mário Chagas, já disponibilizada no *site* do Instituto Brasileiro dos Museus (IBRAM):

Os museus são casas que guardam e apresentam sonhos, sentimentos, pensamentos e intuições que ganham corpo através de imagens, cores, sons e formas. Os museus são pontes, portas e janelas que ligam e desligam mundos, tempos, culturas e pessoas diferentes. Os museus são conceitos e práticas em metamorfose (Chagas/IBRAM, 2009)

Mas tratando-se de musealização de sítios arqueológicos, de musealização *in situ*, de musealização de territórios, pode-se apreender os museus não apenas enquanto “casas” em seus cômodos de quatro paredes, mas essencialmente como quintais, pátios, ruas, espaços amplos, abertos, sujeitos às intempéries climáticas dado que banhados por sol, lua e chuvas. E por isso, espaços de uso social, conservação e turismo sustentável. Porém, como alerta a museóloga Tereza Scheiner (2006 pp. 17-18).

[...] trabalhar os museus de território é uma experiência complexa, que requer uma grande experiência teórica e muito domínio técnico. Parte-se de um espaço inicial, que é uma exposição pré-dada, natural, mas é fundamental dotar esse espaço com programas de adequação ao uso público, que implicam nas mesmas etapas já descritas anteriormente: elaboração de conceito, planejamento, programação, etc. A única diferença é que, às vezes, não haverá a etapa de montagem. Digo às vezes, porque dentro desse espaço geográfico pode-se criar um centro de visitação que, na maior parte dos casos, vai ser um museu tradicional ortodoxo, com vitrines, objetos e todos os demais quesitos de um museu tradicional.

A museóloga Manuelina Duarte Cândido (2014), nos passos de Loureiro e Loureiro (2013)¹, compreende o processo de musealização “a partir de uma seleção e atribuição de sentidos dentro de um universo patrimonial amplo”, salientando que os recortes dos indicadores de memórias podem ser tangíveis ou intangíveis, naturais ou artificiais. Complementa ainda que a musealização ocorre quando há a inclusão das referências patrimoniais selecionadas na cadeia operatória da Museologia (museografia). Para a pesquisadora, “a preservação é equivalente ao processo de musealização”, sendo realizada com a aplicação de procedimentos técnicos-científicos de salvaguarda e de comunicação patrimoniais (Cândido, 2014 p.3).

Desse modo a Europa, e para o caso aqui proposto – Portugal, Espanha e Itália – possuem uma ampla experiência nessa área de musealização *in situ* dos resultados das escavações arqueológicas em seus ambientes rural e urbano.

No caso de Portugal, a Igreja da Sé, a Igreja e Convento do Carmo e o Castelo de São Jorge serão tratados aqui. Para a América Latina o estudo irá se deter na edificação jesuítica de Alta Gracia, na província de Córdoba, na Argentina. A ligação entre os objetos de pesquisa se dá pela aura de religiosidade que norteia suas historicidades.

1 Partem do caráter documentário e informacional do objeto a ser musealizado.

Musealização in situ de sítios arqueológicos em Portugal

A Catedral da Sé de Lisboa foi construída em 1150, encomendada por Afonso Henriques, para o primeiro bispo da cidade, o cruzado inglês Gilberto de Hastings. Erguida sobre uma antiga mesquita para simbolizar a reconquista do território português aos mouros. Sofreu com terremotos nos séculos XIV e XVIII, tendo passado por diversos restauros. Sua fachada tem o estilo românico e em seu interior abriga nove capelas góticas. Na Capela de Santo Ildefonso estão os sarcófagos de Lopo Fernandes Pacheco - companheiro de armas do rei Afonso IV - e sua esposa Maria Vílalobos (Baptista Neto, 2013).

Imagem 1: Escavações arqueológicas no claustro da Catedral da Sé de Lisboa



Fonte: Fotografia da Autora (Novembro, 2007)

No claustro da Catedral da Sé de Lisboa escavações sob o comando dos arqueólogos José Luís Martins de Matos e Clementino José Gonçalves Amaro (1990-1994) revelaram ruínas romanas e islâmicas. Os trabalhos de 1995 foram assumidos pela arqueóloga Maria Alexandra de Medeiros Lino Gaspar identificando várias estruturas: o muro limite a oeste do possível pátio, o pavimento e o derrube de telhado de época islâmica, a fossa detritica, a extensão do aterro sobre a calçada romana, uma canalização e algumas camadas do alto Império. Em 1996, observou-se que a canalização da área oeste encontra-se preservada, além de se visualizar ao Sul o muro Norte da estrutura abobadada de época islâmica e ao Norte o muro lateral leste da rua romana (Matos, 1994 p.108).

A partir de 1997, os arqueólogos Maria Alexandra de Medeiros Lino Gaspar e Clementino José Gonçalves Amaro alcançaram novos dados sobre a ocupação de época islâmica a partir da identificação de 200 kg de cerâmica correspondendo aos fragmentos da Idade do Ferro e a cerâmica proveniente de uma das fossas detriticas. Foi realizado um inventário dos fragmentos pintados de vermelho e cinza, havendo ainda um trabalho de restauro de vasilhames, metais (moedas e outros) e vidros. Em 1998, a escavação dos níveis tardo-romanos, foi condicionada por camadas de derrube superiores com abundante espólio e restos alimentares, cujas terras foram cuidadosamente crivadas (Arruda; Freitas; Sanchez, 2000).

Os trabalhos de 1999, ainda conduzidos por Maria Alexandra de Medeiros Lino Gaspar e Clementino José Gonçalves Amaro identificaram mais algumas camadas da Idade de Ferro; ruas, sistemas de comunicação, parte de uma casa e outras estruturas do período Romano; áreas habitacionais na plataforma Norte e restos de pavimentos almagra, edifício público na plataforma Sul com paredes rebocadas pintadas a vermelho e branco definindo um pátio do período Islâmico; alguns muros e reutilizações de estruturas islâmicas, aterro do século XIV do período Medieval; níveis superiores e uma lixeira do século XVI oriundos da Época Moderna (Amaro, 1993).

Imagem 2: Escavações arqueológicas no claustro da Catedral da Sé de Lisboa



Fonte: Fotografia da Autora (Novembro, 2007)

Atingida pelo terremoto de 1775, a Igreja do Carmo abriga nos dias atuais um Museu Arqueológico onde eram o coro e a nave principal. A construção gótica do século XIV, encomendada por Nuno Álvares Pereira, no bairro do Alto tem seu acesso pelo elevador de Santa Justa. O espaço abrigava ainda o Convento do Carmo de 1389. O acervo do Museu Arqueológico do Carmo, fundado em 1864, reúne artefatos do paleolítico e neolítico português com destaque para peças encontradas em escavações de uma fortificação pré-histórica perto de Azambuja (3500 a.C. - 1500 a.C.) (AAP, 2003).

Imagem 3: Ruínas do Convento do Carmo



Fonte: Fotografia da Autora (Novembro, 2007)

O Convento do Carmo possui planta na forma de cruz latina, com três naves de cinco tramos, com a capela-mor ladeada por quatro absidiolos de diferentes dimensões - em largura e profundidade -, o seu frontespício é dividido em três panos, com laterais, rasgando-se por um amplo vão retangular. Um portal de arco com seis arquivoltas sobre colunas de capitéis vegetalistas, e inscrito em alfiz, termina seu corpo central com uma rosácea truncada. No interior, as naves são separadas por pilares cruciformes, de capitéis vegetalistas e arcos quebrados; as naves laterais possuem, cada uma, quatro capelas, de arco igualmente quebrado, e emolduradas por colunas segmentadas, coroadas por janelas de vão curvo, no intervalo das quais há mísulas de arranque das abóbadas (Silva, 1973).

Imagens 4 e 5: Castelo de São Jorge.



Fonte: Fotografia da Autora (Novembro, 2008)

Situado na freguesia de Santa Maria Maior, na cidade e concelho de Lisboa, o Castelo de São Jorge recebeu seu nome da devoção dos cruzados ao santo padroeiro dos cavaleiros. A fortificação quadrangular erigida no alto de uma colina, com muralhas defensivas e torres possui registro datado do século VIII, momento de domínio muçulmano sobre “Lissabona”. Sua propriedade oscilou nas guerras de reconquista cristã da península ibérica até o século XII. Mas foi a partir do século XIII que alcançou seu auge, tornando-se palácio de bispos, albergue de nobres da Corte, além de forte militar. Perdeu um pouco do prestígio com a transferência do Paço Real para a ribeira, sendo utilizado posteriormente como prisão. Sofreu com os terremotos, mas em 1910 recebeu o reconhecimento de “Monumento Nacional”, sendo restaurado e reabilitado nas décadas seguintes (Silva, 1937).

Os trabalhos arqueológicos na antiga alcáçova do Conselho iniciaram-se por volta de 1996 com a parceria entre o Departamento de Arqueologia do IPPAR (atual IGESPAR) e a Câmara Municipal de Lisboa numa área sem construções onde se planejava construir um estacionamento. As escavações revelaram a ocupação dessa área desde o século VII a.C. até a época romana republicana, além das ocupações islâmicas e sua utilização social no século XX. Tendo por base esse diagnóstico preliminar:

[...] delineou-se, a partir de 1997, o acompanhamento do Projecto de Reabilitação Urbana (Projecto Integrado do Castelo) da área habitada intramuros da antiga alcáçova medieval, actual Freguesia de Santa Cruz do Castelo [...]. Este projecto, que ainda se encontra a decorrer, prevê a renovação de grande parte dos edifícios e arruamentos da área urbana do Castelo e tem permitido, na sequência das diversas intervenções realizadas, identificar e registar uma série de sequências estratigráficas que permitem uma melhor percepção da evolução do espaço urbano da alcáçova ao longo da sua ocupação milenar. (Pimenta, 2005 p.17)

Imagens 6 e 7: Castelo de São Jorge



Fonte: Fotografia da Autora (Novembro, 2008)

Do castelo se tem a vista da barra do Tejo e de seu estuário, localização estratégica que favoreceu a ocupação da área, funcionando como via de comunicação para abastecimento e comercialização. Deve-se levar em consideração que:

O estuário do Tejo corresponde, assim, a uma região onde os vestígios orientalizantes se concentram numa proporção sem paralelo no território actualmente português, o que deve, neste contexto ser devidamente valorizado. O papel que Lisboa, com os seus cerca de 15 ha. de área ocupada, representou na gestão do território envolvente foi, certamente, relevante, não podendo descartar-se a hipótese de se estar perante o sítio que, ao coordenar as actividades comerciais e de gestão dos recursos, assumiria o papel de “Lugar Central” (Arruda; Freitas; Sanchez, 2000 p.28-29).

Em nenhum dos espaços há um museu² tradicional, todavia, há um circuito explicativo com informações sobre os processos das escavações realizadas e a exposição da cultura material advinda dessas. Há, portanto, uma rotatividade de visitantes, quer turistas, quer estudantes (moradores das redondezas) que acorrem ao espaço para obter um conhecimento para além dos livros e manuscritos textuais. Buscam na visibilidade da cultura material o entendimento de suas origens, de suas histórias que reflete na sociedade contemporânea.

Musealização in situ de sítios arqueológicos na Argentina

Na cidade de Alta Gracia, província de Córdoba na Argentina, está localizada parte de uma Estância usada como residência jesuítica no século XVII. No lugar foram desenvolvidos empreendimentos agrícolas e industriais para garantir a sustentabilidade do Colégio jesuíta que posteriormente converteu-se em uma das primeiras universidades do território argentino. O conjunto foi declarado “patrimônio da humanidade” pela UNESCO no ano 2000. O local abriga o *Museo Nacional Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers*. No século XIX a estancia foi propriedade da família Liniers e depois da família Solares, mas a declaração

2 Em julho desse ano (2015) foi definido um planejamento para a criação de um museu nos claustros da Sé de Lisboa, com investimento de 5 milhões de euros, todavia ainda é um projeto e não uma materialidade.

da residência enquanto “Monumento Histórico Nacional” em 1941 impulsionou a ação de expropriação da edificação realizada pelo Estado argentino em 1968. A partir desse momento começaram as pesquisas documentais e escavações arqueológicas na área, envolvendo ações de restauração e habilitação de salas para culminar com a inauguração do museu em 26 de agosto de 1977 (AAMEJAGCVL, 2014).

Imagens 8 e 9: Museo Nacional Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers



Fonte: Fotografias da Autora (Setembro, 2014)

O museu possui 17 salas de exposição de longa duração com cenografia, plantas baixas identificando a localização de cada cômodo, bem como os objetos expostos e numerados, mobiliário, expositores e ambientação contextual conforme os modos de vida do século XVII ao XIX. Os objetos compõem um circuito temporal linear. Os objetos em ferro (chaves, pregos, dobradiças) resultantes das escavações arqueológicas realizadas na década de 1970 encontram-se em expositores com prateleiras de vidro e etiquetas de identificação (imagem 10).

Imagens 10 e 11: Expositores com objetos em ferro das escavações e “Acequias Coloniales”



Fonte: Fotografias da Autora (Setembro, 2014)

Uma escavação realizada em 1973 encontrou as “*Acequias Coloniales*” (imagem 11), um sistema de irrigação com duas canaletas e localização das comportas, com funcionamento anterior à construção do prédio, datando do século XVII. Foi construída uma ponte de madeira com grades de metal sobre a escavação, permitindo que os visitantes observem tanto o trabalho dos arqueólogos quanto dos construtores da obra setecentista.

Imagens 12, 13 e 14: Musealização *in situ* no pátio interno.



Fonte: Fotografias da Autora (Setembro, 2014)

O espaço externo foi musealizado ao ar livre, mantendo uma composição dos objetos utilizados no trabalho agrícola, bem como da própria edificação. Pode-se observar os “pináculos piramidais” que integravam um dos muros da habitação (imagem 12), resgatados durante o processo de restauração do edifício. No pátio há ainda arados de ferro e rodas de carroça em madeira (imagem 13), além da sinalização de uma escavação realizada para determinar a natureza da construção através de processos estratigráficos e posteriormente coberta para assegurar a conservação da estrutura do prédio (imagem 14).

As coleções arqueológicas nesse espaço servem para reforçar os laços da Argentina com uma identidade hispânica, trazendo à tona a questão das origens, mas ao mesmo tempo abrindo espaço para as discussões sobre a alteridade cultural. A abordagem da historicidade dos territórios a partir das relações sociais de trabalho, técnica e cotidiano são musealizadas a partir dos frutos das escavações arqueológicas, mas estas decorrem de intensos debates entre associações comunitárias, órgãos governamentais e pesquisadores.

Pensa-se a cidade que abriga o sítio arqueológico, a população que por ali transita, a economia desenvolvida na circuvizinhaça, os jovens que necessitam ampliar sua educação no trato com o passado para um melhor entendimento do presente. Por isso, para além de escavações e museus isolados, são realizadas atividades educacionais voltadas para distintas faixas-etárias, tendo como alvo principal o público escolar (alunos e professores). Desse modo, há um protagonismo civil que não se perde em decisões hierárquicas.

Considerações Finais

Diferentemente da realidade brasileira onde há uma efusiva disputa por mercado de trabalho colocando as categorias profissionais em constante situação de conflito, observa-se tanto em Portugal quanto na Europa uma parceria intensa entre os profissionais das áreas da Museologia, da Arqueologia e da História se tratando da preservação do patrimônio. Cada profissional possui sua vaga assegurada e a multidisciplinaridade é uma realidade concernente com as pesquisas científicas e políticas públicas em vigor.

Outro ponto que deve ser salientado é o grande interesse das populações desses locais nos debates decisórios a respeito de seu patrimônio cultural, entendidos como extensão de suas vidas, marcos de gerações passadas e por isso fruto de conhecimento, mas também de sustentabilidade econômica.

E é essa atitude que faz com que a musealização *in situ* seja uma realidade concreta, pois não se relega apenas ao estado ou a uma privatização que retire dos cidadãos os seus direitos como co-gestores de seus territórios culturais.

Referencias bibliográficas

AAP (2003) *Ruínas da Igreja do Carmo e Museu Arqueológico*. Associação dos Arqueólogos Portugueses.

Amaro, C. (1993) Vestígios materiais orientalizantes do Claustro da Sé de Lisboa, Os Fenícios no território português. *Estudos Orientais*, 4 Lisboa: Universidade Nova, 183-192.

Arruda, A.; Freitas, V. T. de; Sanchez, J. I Vallejo (2000) As cerâmicas cinzentas da Sé de Lisboa. *Revista Portuguesa de Arqueologia* 3 (1), Lisboa: Instituto Português de Arqueologia, 25-59.

Baptista Neto, M. (2013) *Os restauros da Catedral de Lisboa à luz da mentalidade do tempo*. (20/01/2013). <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3206.pdf>.

Bellaigue, M. (2009) Memória, Espaço, Tempo, Poder. Trad. Tereza Scheiner. *Museologia e Patrimônio*, 2 (2), 87-90.

Bitencourt, J. (2013) Em torno da serventia atual dos museus: algumas reflexões sobre políticas de aquisição. *Revista Eletrônica Ventilando Acervos* 1, 44-62.

Cândido, M. (2014) Patrimônio, preservação e processo de musealização: interfaces necessárias e um caso concreto de aplicação no Museu da Cidade de Parambu. *Anais do Evento – 7º SIMP, Seminário Internacional em Memória e Patrimônio*. Pelotas: Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas. 34-61.

Chagas, M. (2015) Memória e Poder: contribuição para a teoria e a prática nos ecomuseus. 1-8. (13/08/2015) <http://www.quarteirao.com.br/pdf/mchagas.pdf>.

---. (2009) *O que é museu?* IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus. (26/02/2009) <http://www.ibram.gov.br>.

AAMEJAGCVL (2014) *Folleto Asociación de Amigos del Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers*, Setembro.

Loureiro, M. y Matheus, J. (2013) Documento e musealização: entretecendo conceitos. *Revistas MIDAS*, (1), 1-11. (15/07/2015). <http://midas.revues.org/78>.

Matos, J. de (1994) Escavações arqueológicas nos claustros da Sé de Lisboa. *Al-madan*. Almada. 2ª Série: 3.

Nora, P. (1993) Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História - PUC*, São Paulo 10 dez., 7- 28.

Pimenta, J. (2005) *As ânforas Romanas do Castelo de São Jorge (Lisboa)*. Lisboa: Inst. Português de Arqueologia.

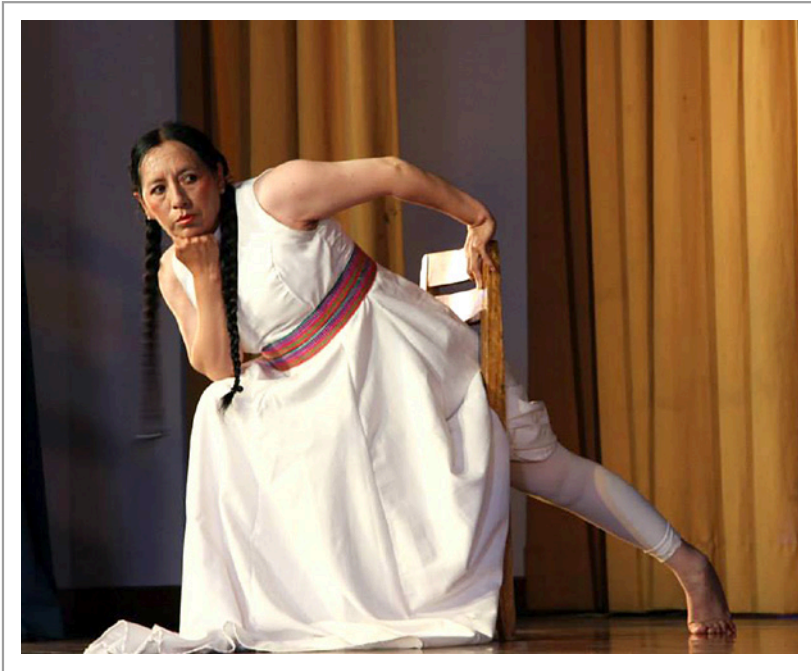
Poulot, D. (2009) *Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI: do monumento aos valores*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade.

Scheiner, T. (2006) Criando realidades através de exposições. Granato, Marcus; Santos, Claudia Penha dos (Orgs.) *MAST Colloquia: 8 (Discutindo Exposições: conceito, construção e Avaliação)*. Rio de Janeiro: MAST, 7-37.

Silva, J. da. (1973) *Monumentos e Edifícios Notáveis do Distrito de Lisboa*. Lisboa: Junta Distrital de Lisboa.

Silva, A. Vieira da (1937) *O Castelo de S. Jorge em Lisboa: estudo histórico-descritivo*. Lisboa: Tip. Empresa Nacional de Publicidade.

Varine, H. de (2000) O Ecomuseu. *Ciências e Letras*, 27, 61-90, Porto Alegre.



Amor, deseo y fantasía en *El invitado* de Carlos Arcos Cabrera

Jim Anchante Arias*

Resumen

El presente artículo es un análisis de la novela *El invitado* del escritor ecuatoriano Carlos Arcos Cabrera. Dicho análisis tiene como marco teórico el concepto lacaniano de fantasma, así como la noción de amor a partir de la propuesta ontológica de Alain Badiou. Se parte de la hipótesis de que en la mencionada novela, el matrimonio Felipe-Carmen configura una conflictiva relación que crea un discurso intrahistórico y otro histórico. Este último, teniendo como telón de fondo el conflicto de la Guerra interna peruana y del accionar de grupos paramilitares durante los primeros años de la década del 90 del siglo anterior.

Palabras clave

amor,
deseo,
fantasma,
guerra popular,
paramilitar.

Love, Desire and Fantasy in *El invitado* by Carlos Arcos Cabrera

Abstract

The present article is an analysis of the novel *El invitado* by Carlos Arcos Cabrera Ecuadorian writer. The theoretical framework of this analysis is the lacanian concept of ghost and the notion of love of Alain Badiou's ontological theory. It begins with the hypothesis which in the novel, marriage Felipe-Carmen forms a troubled relation that creates two speeches: historical and intra-historical. The historical speech has as scene the Peruvian Popular War and the actions of paramilitary groups in Nineties of Twenty century.

Keywords

love,
desire,
ghost,
Popular War,
paramilitary.

Recibido: 07 de septiembre de 2015 | Aprobado: 02 de noviembre de 2015.

* Magíster en Literatura Hispanoamericana. Docente en la Universidad San Ignacio de Loyola. Estudiante del Doctorado en Estudios Iberoamericanos en la Universidad Bordeaux Montaigne (Francia) en cotutela con la UNMSM. Autor de los libros *Poesía, ser y quimera: estudio de La mano desasida de Martín Adán* y *Las figuras del cazador: símbolos, alegorías y metáforas en Simbólicas de José María Eguren*. E-mail: adriabel44@hotmail.com

Introducción

Carlos Arcos Cabrera (Quito, 1951) es un escritor ecuatoriano que destaca en el género novelesco. Ha publicado los libros *Un asunto de familia* (1997) y *Vientos de agosto* (2007). *El invitado* es su tercera novela, publicada en el 2007 por Editorial El Conejo.

Curiosamente, la historia de esta novela está ambientada no en Ecuador, sino en Perú, y más exactamente en Lima durante los primeros años del primer gobierno de Alberto Fujimori (1990-1995). Según los datos que nos da la novela, el núcleo de la historia acontece en 1991. El telón de fondo es la guerra interna entre el Estado y Sendero Luminoso, y más específicamente la labor de grupos paramilitares como fuerza paralela al Ejército y la Policía en una práctica antisubversiva conocida como “guerra de baja intensidad”. Entonces, como señala Francisco Carrión Mena, si bien la novela “se sitúa en el Perú (...), podría ubicarse en cualquier país de América Latina asediado por radicalismos feroces que irrespetan al ser humano en sus más elementales derechos dentro de democracias frágiles y sociedades excluyentes” (Cfr. Arcos 2007: p. 218). Esta novela, por ende, forma parte del conjunto de obras que la crítica ha dado en llamar narrativa de la violencia.

En el presente trabajo, buscaremos analizar la relación entre dos de los personajes principales de la novela en cuestión, los esposos Felipe y Carmen. Dicha relación, como ya se mencionó, tiene como telón de fondo el contexto de la guerra y el accionar de grupos paramilitares, organizados en forma clandestina. Para analizar esta relación se empleará como marco teórico la propuesta ontológica de Alain Badiou de *amor*, entendido este como experiencia del mundo desde el Dos. Ahora bien, dicha relación también se puede vincular con la noción lacaniana de *fantasía* (excedente fantasmático) a través de la clásica pregunta “¿qué desea el otro de mí?”, a partir básicamente de la psicología de los personajes, de sus ansias, silencios y temores. Hay así una representación conflictiva en el proceso de la relación mencionada, vinculada con las situaciones sociales que acontecen a su alrededor y que en gran medida lo determinan.

Amor y deseo en *El invitado*

La historia de la novela es narrada a partir de cuatro perspectivas: Felipe padre, su esposa Carmen, el hijo de ambos (también Felipe) y Víctor Otiniano Llauri, policía que pertenece a un grupo paramilitar cuyas acciones se realizan en Casablanca, establecimiento que queda al sur de Lima y donde se lleva a los *invitados*, personas ligadas, directa o indirectamente, a Sendero y que son forzadas a declarar lo que sepan. De ahí el título de la novela. Nos centraremos, por ahora, en la perspectiva de los esposos, Felipe y Carmen, y de su relación a partir de las nociones de *amor* y *deseo*.

Amor

En *Elogio del amor* (2012), Alain Badiou reflexiona sobre el amor desde una perspectiva filosófico-ontológica, aunque cargada de ejemplificaciones literarias. Dicha reflexión se enmarca en su discurso ontológico que tiene como eje axiomático la Acción o Revolución. Así, Badiou define el amor como la experiencia del mundo desde el Dos, es decir, desde la diferencia. Por ende, muestra su desacuerdo con aquellos intelectuales que han definido el amor como una fusión: el amor no vuelve el Dos en Uno. Cada Uno (cada *sujeto*) mantiene su propia nominación (simbolización), aunque claro que desde la ardua experiencia del amor.

Ahora bien, al filósofo le interesa centrarse en un elemento que considera sustancial en el amor: el proceso¹. No entendido, claro está, como la duración en el sentido convencional de la palabra (aunque algo de ello hay, a nuestro entender, como lo hace ver el mismo Badiou en expresiones como “te amaré siempre”), sino en aquello que representa a través de la metáfora rimbaudiana: la reinención del amor. Cómo el amor, en tanto experiencia del mundo desde el dos, se reactualiza a través de la inconmensurable fuerza del acto de fe.

En *El invitado*, la pareja Carmen-Felipe experimenta un proceso determinado por hechos externos e internos. Se ven imbuidos en una etapa que convencionalmente denominamos como rutina: sus trabajos, la conflictiva relación con su hijo adolescente, además del peso de una sombra que se extiende a lo largo de su relación: la infidelidad. Si bien, en mayor o menor medida, cada personaje hace alusión a un *amor* hacia su pareja, el mismo manifiesta una problemática especial.

Otro detalle fundamental es la vida *individual* que cada uno lleva, la cual se manifiesta sobre todo en sus secretos, en el mundo propio y que solo le pertenece a cada uno. El narrador desde la perspectiva de Carmen, por ejemplo, llega a mencionar que “cada uno tenía su mundo vedado a la mirada del otro, aunque no a las dudas y a las susceptibilidades que el silencio y el ocultamiento provocaban” (Arcos, 2007 p. 12). Ello se concreta en una afirmación que la misma Carmen enfatiza: “Es el diez por ciento de tu vida, del que no debes dar cuenta a ninguna persona, ni siquiera a tu analista, menos aún a tu marido” (Arcos, 2007 p. 12). Carmen y Felipe, entonces, llevan un *porcentaje* de vida aparte de la que llevan en común.

Dicho *orden* se quiebra con el secuestro que sufre Felipe padre por parte de un grupo paramilitar, debido a que él, abogado que tenía un pasado trotskista en su juventud universitaria, estaba viendo los casos de personas desaparecidas en Apurímac en el contexto de la lucha Sendero-Fuerzas militares y policiales. Por ende, estaba en la *lista extraoficial* de un grupo de posibles colaboradores de Sendero. Como conocemos a partir del narrador desde la perspectiva de Otiniano Llauri, el grupo paramilitar recibía órdenes de Estación Central y en especial de un personaje conocido como El Monje², fuerza subrepticia en el interior del Gobierno y las Fuerzas Armadas. El abogado es capturado y llevado en calidad de *invitado* a Casablanca, donde las víctimas eran interrogadas por medio de la tortura, asesinadas y finalmente enterradas clandestinamente en las afueras de la ciudad.

El nudo de la historia se centra en la búsqueda que inicia Carmen de su esposo desaparecido, con ayuda de personajes que tienen contactos en las esferas de la Iglesia, la política y el Ejército. Además, durante este recorrido ella reflexiona acerca de su relación con el esposo y el hijo, sobre su propia vida, la cual es vista como un conjunto de actos fallidos. El balance que establece de su vida es negativo: “El encuentro con María del Pilar tuvo la fuerza de evidenciar la impresión de fracaso que le llevaba a agrandar los problemas que tenía con Felipe padre y Felipe hijo” (Arcos, 2007 p. 92). A ello le sumamos la molestia que le generaba la visión que las personas de su entorno tenían de su relación, la cual vinculaban en un primer momento con

1 Para Badiou, la mayoría de escritores y filósofos se han centrado en el *encuentro* y en la *declaración* del amor. Un ejemplo epónimo de ello es *Romeo y Julieta* de Shakespeare. Entonces, a decir del autor, ha habido un descuido en la reflexión sobre la *construcción* del amor, es decir, sobre la importancia del acontecimiento del amor, y de su reinención, en la sociedad.

2 Posible alusión a Vladimiro Montesinos, pues como recordaremos, cierto sector de la prensa de esos años lo bautizó como *Rasputín*, el famoso monje ruso consejero de los Romanov: “El periodismo peruano (...) bautizó a Montesinos con el adjetivo más ruidoso y más a la mano: el Rasputín del régimen fujimorista” (Jara 2003: p. 42).

la desaparición de Felipe: “Estaba furiosa, las personas con quienes había hablado tomaban la inexplicable ausencia de Felipe padre como si fuera el inevitable resultado de su relación, de su abandono o una traición y eso la tenía harta. En las preguntas había un juicio contra su vida” (Arcos, 2007 pp. 68-69).

En Felipe padre también había una visión de sinsentido en su vida, así como de deterioro en su relación con Carmen. En su caso, sobre todo a partir de los secretos que había entre ellos: “¿Desde cuándo no hablaba de mis cosas con Carmen? ¿Cuáles eran mis cosas? Lo de Malena era parte de mis cosas, lo de Apurímac era parte de mis cosas, la sensación de sinsentido que tenía mi vida, era parte de mis cosas” (Arcos, 2007 p. 39). En ambos casos, entonces, concuerda una visión de frustración hacia su vida, así como la sensación de un matrimonio deteriorado por la infidelidad, la desconfianza y el silencio. ¿Podemos hablar de amor en este contexto?

La respuesta, al menos desde la perspectiva de Badiou, parece ser negativa. Sobre el matrimonio, el filósofo nos dice lo siguiente:

El matrimonio es (...) concebido, no como una consolidación del lazo social contra los peligros del vagabundo amoroso, sino como aquello que hace sincero el amor respecto de su destino esencial. Existe la posibilidad de transmutación final del amor cuando *el Yo se sumerge a través de su propia transparencia en el poder que lo ha hecho*, vale decir: cuando, gracias a la experiencia del amor, el Yo se entronca con su proveniencia divina. El amor es, entonces, más allá de la seducción, y mediado seriamente por el matrimonio, una manera de acceder a lo sobrehumano. (Badiou, 2012 p. 23)

Las alusiones a lo divino y lo sobrehumano no debemos entenderlas, es necesario aclararlo, en un sentido religioso, sino al carácter *esencialista* que Badiou le otorga a la noción de amor: el amor constituye una *verdad universal*. No estática, sin embargo, sino todo lo contrario: la naturaleza del amor es dialéctica y se va reinventando a partir de nuevas situaciones que generan un nuevo acontecimiento y una nueva simbolización. Pero tal proceso parece no cumplirse en el matrimonio entre Felipe y Carmen. Por ejemplo, la sinceridad se rompe con las infidelidades que cada uno lleva adelante en determinadas situaciones de la relación. Y, para Badiou, en el acontecimiento que construye el ser del amor a través de la experiencia de dos, se excluye la infidelidad, puesto que el amor involucra la totalidad del ser del otro, es decir, de la pareja.

Incluso cada uno, en diferentes momentos de la trama, llega a preguntarse si realmente ha estado enamorado o enamorada. Felipe, en sus momentos delirantes después de la tortura, al pensar en su esposa y en su amante del pasado, se pregunta lo siguiente: “¿La amé? No lo sabía. ¿Qué era amar? ¿Amo a Carmen? Antonella fue un deseo intenso, eso lo podía asegurar en aquel instante, aunque no lo había vuelto a ver desde que me reconcilié con Carmen e incluso desde antes” (Arcos, 2007 p. 119). El narrador desde la perspectiva de Carmen, con mayor seguridad, nos dice que ella “estaba convencida de que la relación con Felipe le había permitido crecer y comenzar el lento camino de separación con sus padres, aunque en más de una oportunidad, como una sombra que se proyecta y que desaparece en lo más hondo de su corazón, intuyese que no estaba suficientemente enamorada, aunque había mucho de él que le gustaba” (Arcos, 2007 p. 188). Sin embargo, la visión de los personajes en torno a esta perspectiva es contradictoria a lo largo de la historia. Volveremos a ello.

Deseo

“Il n’y a pas de rapport sexuel” es la famosa frase lacaniana que explica, en el orden de lo simbólico, la hiancia del sujeto y, por ende, la imposibilidad de satisfacción de su deseo, puesto que este deseo del sujeto, desde el psicoanálisis, lleva implícito una imposibilidad. Ello presenta su correlato en la otra famosa frase: “El deseo es siempre el deseo del otro”. El deseo no involucra un objeto (o sujeto) tangible que se desea, sino una falta que está inscrita en la palabra. La palabra (el lenguaje) lleva implícita la carencia de objeto, de ahí que el sujeto tachado es el sujeto del lenguaje. En términos psicoanalíticos, el deseo (inconsciente) del sujeto (tachado) se constituye como carencia en la cadena significante. Pero vayamos por partes.

Badiou, al hablar del amor, analiza el “no hay relación sexual” lacaniano. Pero lo entiende de forma distinta a como muchos lo han interpretado. Como la unión entre dos sujetos es imposible, pues cada uno se encuentra sesgado por la *realidad* de su *fantasma*, entonces “no hay relación sexual” involucra que tampoco existe amor. Sin embargo, para Badiou dicha frase no hace más que separar ambas nociones, la sexualidad y el amor. Relaciona la primera acepción con el goce y afirma que es exclusivamente individual y, por ende, narcisista. El amor, en cambio, responde a otra naturaleza:

Si no hay relación sexual en la sexualidad, el amor es aquello que suple la falta de relación sexual. Lacan no dice que el amor sea el disfraz de la relación sexual, afirma que no hay relación sexual posible, que el amor es lo que no está en el lugar de esta no-relación. (...) en el amor, el sujeto intenta abordar el *ser del otro*. En el amor, el sujeto va más allá de sí mismo, más allá del narcisismo. (Badiou, 2012 p. 26)

Desde este punto de vista, Badiou realiza una lectura que problematiza las nociones psicoanalíticas de deseo y de goce con el objetivo de sustentar su argumento del amor como experiencia del mundo desde el dos. ¿Qué se sugiere en la relación de Felipe y Carmen a partir de esta problemática?. En ambos personajes, la pulsión que los mueve es el deseo sexual. En el caso de Felipe, se manifiesta a través de su relación con Antonella, motivo de su primera separación con Carmen, así como la aventura que inició de forma intermitente con Malena. En ambos se manifiesta, a nuestro parecer, una insatisfacción frente la vida de hombre casado y padre de familia. Esa vida paralela buscaba llenar los vacíos que su vida *oficial* dejaba incompleta. En el caso de Carmen, hay una intensa búsqueda de experiencias, sobre todo en los momentos más difíciles de su matrimonio; experiencias que, dadas las convenciones patriarcales, debía mantener en el más absoluto silencio (a diferencia de Felipe, cuyos amigos conocían sus aventuras). Ahora bien, es Carmen quien en un momento determinado, luego de una aventura con su instructor de yoga, realiza una compleja y profunda reflexión sobre las palabras que motivan nuestra lectura (amor, deseo y goce). El narrador nos dice lo siguiente sobre la esposa:

Disoció sexo de amor, pues no estaba enamorada de Francisco; amor de placer, ya que nunca encontró en la relación con Felipe una fuente igual de goce, incluso en aquellos momentos en que más lo amó, y, finalmente, separó sexo de goce, pues el sexo era una puerta de entrada al placer, al goce, que tenía sus propias leyes, sus propios caprichos, más allá, mucho más allá del sexo. Disparado por el sexo, el placer adquiriría en ella vida propia. (Arcos, 2007 p. 207)

¿A qué se refiere con la separación entre sexo y goce? ¿En qué momento el placer adquiere vida propia, independientemente del sexo? En todo caso, encontramos cierta corresponden-

cia con la propuesta de Badiou al disociar amor de sexualidad. Ahora bien, si nosotros complementamos esa disociación a partir de lo que se sugiere en el fragmento anterior, podemos relacionar el deseo con el goce-placer al que se refiere Carmen. Si avanzamos un poco en la historia, observamos que ese goce-placer termina siendo también insatisfactorio, que sigue patente un vacío en su vida.

Un goce que está más allá del sexo. Ello recorre en forma tensa y conflictiva la historia de Carmen y de Felipe. No olvidemos que en psicoanálisis el goce (*juissance*) se vincula con el placer, pero también con la frustración y el dolor. En todo caso, este goce, en tanto deseo inconsciente, propone que nuestro deseo está constituido por nuestra relación con las palabras. Consideramos que para ahondar en esta problemática nos será de mucha utilidad la noción de *fantasía*.

La fantasía

En términos lacanianos, conceptos como “fantasía” y “realidad” nos llevan por distintos senderos. Así, lo que comúnmente entendemos como “realidad” es aquello que se instaura en el registro de lo Simbólico, que es el ámbito ordenador (estructurador) de nuestra anterior situación en el estadio del espejo (vale decir, lo Imaginario). Ya en un sentido más extenso, lo Simbólico es ese conjunto de redes significantes que nos sitúan como sujeto en el mundo. Pero, ya que la configuración de nuestro sujeto viene “desde fuera”, sabemos entonces que no hay un sujeto unívoco e inmutable, sino todo lo contrario: el sujeto del inconsciente es un sujeto dividido, tachado. Y es allí donde entra en juego el registro de lo Real, que puede ser entendido de dos maneras:

- 1) como el obstáculo al buen funcionamiento del orden simbólico (el cual, como ya se dijo, funciona a través de significantes), es lo que obstaculiza el orden de lo simbólico; y
- 2) como algo que presupone que hay algo “realmente mío”, que hay algo natural mío que me resiste (y que excede al orden simbólico, el cual se ha instaurado a través del complejo de “castración”).

En ambos casos, lo que se puede apreciar es que lo Real es aquello que escapa al orden de lo Simbólico, que crea un “agujero” en él y que nos hace testigos de nuestra condición de sujeto tachado. Es algo que no se articula a través de la estructura de los significantes, y que sin embargo no podemos decir que esté fuera de la estructura, sino que es un excedente (excrementicio) que hace tambalear lo que convencionalmente entendemos como realidad.

Con esta breve explicación, se observa que debemos distinguir entre la “realidad” ordenadora que instaura el registro de lo Simbólico, y lo “Real” como ámbito que crea un hueco en el edificio de la realidad, y que, a pesar de estar más allá del carácter estructurador del lenguaje (puesto que somos sujetos castrados en tanto somos sujetos hablantes), no está fuera de este, sino que, al horadar lo que configura nuestra realidad, también hace tambalear a esta.

Hechas estas aclaraciones, podemos ahora observar la relación entre la fantasía (el excedente fantasmático) y los registros que conforman la estructura del inconsciente. Si, siguiendo a Žižek, entendemos la fantasía como aquello que “constituye nuestro deseo, provee sus coordenadas, es decir, literalmente *nos enseña cómo desear*” (Žižek, 1999 p. 17), y vinculando esto con la ya citada frase de lacaniana de que “el deseo es siempre el deseo del otro”, pode-

mos observar de inmediato que la fantasía es un elemento de tensión entre la realidad y lo Real. La fantasía es ese elemento que busca *dar forma* a nuestro deseo en el orden de lo simbólico, vale decir, en la realidad (en ese sentido es que entendemos que “la fantasía sostiene a la realidad”), pero que a su vez la excede, puesto que nos conduce a la Cosa (eso que yo no conozco pero que es parte de mí), adonde apunta nuestro deseo que es el deseo del otro, y que se puede relacionar con el “objeto a” lacaniano (distinguiendo, en este punto, el “objeto a” que siempre establece un excedente en la realidad, del “objeto a” en el fantasma, ya que aquí lo que se busca es que el sujeto ingrese al orden simbólico). El hombre, por ello, construye fantasmas en su realidad para sostenerla, pero esos fantasmas (provenientes del registro de lo imaginario) a su vez deconstruyen la realidad estructurada al permitir la aparición de un excedente (estamos ahora en el ámbito de lo Real) que la cuestiona y horada. En *El invitado*, ¿cómo hace su aparición este excedente fantasmático?

Un aspecto fundamental en la novela, mencionado pero no desarrollado en su plenitud, es el marco de la violencia a partir de la guerra popular que aconteció en nuestro país entre las décadas del 80 y 90 del pasado siglo. Recordemos que el *botón* que activa el conflicto intrahistórico del matrimonio Felipe-Carmen es el secuestro del primero a manos de un grupo paramilitar. Es en ese momento cuando ambos piensan en su relación y en ciertos resquicios de lo que *realmente* han vivido. Pero hay un personaje que, desde el eje de la historia política, también cumple una importante función en este entramado: Víctor Otiniano Llauri. Veamos en qué medida se construye el fantasma de este personaje.

El fantasma de Otiniano Llauri

Otiniano Llauri es un policía trujillano que tuvo la mala suerte de ser convocado a la masacre del penal de Lurigancho durante el primer gobierno de Alan García (1986). Por ese motivo, se le envió a un inhóspito lugar fronterizo como *castigo*. Finalmente, es reclutado para pertenecer a un grupo paramilitar que funcionaría en las afueras del sur de Lima (la ya citada Casablanca). Allí eran llevados los *invitados*, como dijimos anteriormente. Además, quien estaba a cargo del grupo era por un tipo conocido como el *Capitán*. Otiniano Llauri era quien dirigía las acciones de tortura, violación y preparación de los cuerpos para ser enterrados en fosas clandestinas.

Ahora bien, a través del narrador desde la perspectiva de este personaje, nos enteramos de que hubo un hecho que decidió, según piensa Otiniano Llauri, su futuro: la visión de un cadáver torturado en Huanchaco, cuando iniciaba su carrera policial. El misterio que envolvió ese crimen tuvo además una enigmática respuesta: en sus pesquisas, Otiniano Llauri conversa con el brujo más viejo de la zona, quien le narra que el torturado quería ser brujo y, para lograrlo, debía enfrentarse a él. En otras palabras, el brujo viejo lo asesinó (“Lo vencí y lo maté, igual que en los huacos antiguos; lo sacrificué para ahuyentar el mal que se cernía sobre el Perú”). Y, cuando Otiniano Llauri narró esta historia a uno de sus subalternos de Casablanca, ante la obvia pregunta “¿por qué no lo apresaste?”, él dijo lo siguiente: “Entiende que ése no era un crimen (...) era un sacrificio que habían ofrecido para el Perú, por cada uno de nosotros. Fue un sacrificio de los brujos. Son brujos poderosos especialmente los de Túcume y Salas. Decían que hacían sacrificios humanos, aunque a mí no me constaba” (Arcos, 2007 p. 52).

Otiniano Llauri estaba convencido de esta superstición. Podríamos afirmar que este mito sostenía su *fantasma*: la justificación de que todos los crímenes que llevaban adelante (torturas, violaciones y asesinatos) eran una suerte de sacrificio que realizaban por el Perú. Eso lo conducía

a un *goce* de poder, de sentirse dueño absoluto del destino de los *invitados*. Un sadismo que corporeizaba su *objeto de deseo*. Ello mismo le aconteció cuando participó en la masacre del penal de Lurigancho: “Me entró un frenesí que no había sentido nunca ni comiéndome a la mejor hembra que se pueden imaginar, ni cuando me encontraba con esa hembra de Huanchaco, la que era casada. Comencé a disparar a todos los de allí. Algunos estaban en sus literas, sentados, sin hacer nada. Igual les disparaba. A uno le di tan cerca que me saltó su sangre” (Arcos, 2007 p. 53).

Era la *realidad* que se había construido y que en gran medida soportó el conjunto de atrocidades que marcaron su vida. No pasó lo mismo con su jefe, el Capitán, pues al final este personaje se vuelve loco y contaba todo lo que había realizado. Nadie en el manicomio creía una palabra.

“Uno se acostumbra a todo”, resume Otiniano Llauri frente a lo que le acontecía. Hay, así una mezcla de sexo y muerte (Eros y Tánatos) en el fantasma construido por la *realidad* de este siniestro personaje. Víctimario de Felipe, a quien, de forma paradójica, pregunta “por qué quiere perderse”. Volviendo al esposo de Carmen, su principal angustia, como ya mencionamos, se manifiesta en el sinsentido con que observa tanto su vida familiar como profesional. Veamos algunos detalles.

El fantasma de Felipe

A lo largo de sus peripecias, Felipe busca razones que expliquen las decisiones que ha tomado en su vida, tanto en lo personal como en lo profesional. Trotskista activo durante su juventud universitaria, deviene en una suerte de aburguesamiento que, sin embargo, busca paliar refugiando en su casa a perseguidos de dictaduras latinoamericanas, dándoles hospedaje hasta que puedan conseguir nuevos rumbos. Además, si bien aceptó apoyar a los familiares de algunos desaparecidos en Apurímac a regañadientes, en un momento determinado piensa que también esa decisión era un paliativo frente a su acomodaticia *realidad*.

Durante el proceso de la tortura, Felipe va tomando conciencia de la violencia que se venía tejiendo en torno de sí. Ya no era un mero espectador, o incluso un héroe que lucha contra la injusticia social. Ahora se encontraba dentro del cuerpo mismo de la violencia. Sobre todo son dos, a nuestro parecer, los momentos climáticos en que se representa esta conciencia sobre lo *real* de la muerte. El primero es cuando encuentra, dentro de la celda en que estaba encerrado, inscripciones de anteriores *invitados*:

Allí estaba una historia de la que ya había empezado a formar parte, vidas trucas, dolores, gritos, desgarramientos, violaciones. De pronto me di cuenta de que aquellos descubrimientos me habían excitado; era un arqueólogo, dentro de una llanura en la que sólo ve piedras, poco a poco comienza a descubrir los vestigios de una cultura, las bases de templos, los rostros apenas bosquejados de dioses sin nombre. No era el primero en estar allí y me sorprendió constatar algo que sabía y que olvidaba: otros habían pasado por lo mismo, otros habían dejado mensajes de naufragos en un tiempo marcado por no-días y no-noches, que podía registrarse en un pedazo de madera, en una sucesión de piedras a las que, de tanto en tanto, se pudiera recurrir para establecer una fecha que señalara, de manera más o menos precisa, el inicio del infortunio. (Arcos, 2007 p. 128-129)

Esta escena es sintomática, pues tiene su correlato en la parte final de la novela, cuando su hijo decide ser arqueólogo y buscar “la última huella, un vestigio al que nadie presta atención, pero que es la clave para continuar con la excavación” (Arcos, 2007 p. 210). Felipe padre se ve

inmerso así en el mundo de violencia y muerte que hasta ese momento había sido para él una visión *desde fuera*. Esa alusión a la arqueología de la última huella es, a nuestro parecer, una metaforización de la memoria.

La otra escena climática es el recuerdo de una clase en la universidad, cuando se discutía sobre la ética y praxis del abogado, a partir de una escena de la novela *La peste* de Camus. Felipe sostenía que la lucha social debía tener obligatoriamente su cuota de víctimas, y que buscar un pacifismo radical era una actitud acomodaticia, así la misma generara que uno terminara como víctima. En la nueva situación en la que se encontraba, realizaba una suerte de balance angustioso de su vida, en el que se reconoce como un cuerpo sin voluntad propia, dependiente absoluto de sus victimarios. Su último momento de lucidez fue para tomar conciencia de que siempre había buscado una justificación, a través del lenguaje, para todo. Su *fantasma*, el que le daba orden a su *realidad*, yacía, en la ley escrita. Pero ahora solo percibía la sinrazón de todo lo que había considerado cierto:

Era un cuerpo que debía cumplir un proceso de tortura que obligaba a hablar, a delatar y, por último, cuando ya no quedaba nada, a pedir perdón. Tal vez, porque no fue una certeza como en algún momento de mi vida fue la entrega apasionada a Carmen, y a Antonella, me aferraba a la idea de que me redimía el haber aceptado aún a regañadientes la invitación (...) para apoyar a aquellas mujeres de Apurímac. Ese acto sencillo, el único que no justificué a con ningún discurso, me condujo hasta aquí. (Arcos, 2007 p. 181)

Observamos que lo que prima aquí es la destrucción del contenido del discurso a través de la destrucción del cuerpo. El cuerpo con el que se obtiene el *goce* es también el del deterioro final. El todo con el cual se obtiene, al final, conciencia de la nada.

El fantasma de Carmen

El recorrido intrahistórico de Carmen es básicamente el del goce del cuerpo. Su formación conservadora (familiar y educativa) tuvo predominio frente a los acercamientos más liberales a partir de su contacto con los marxistas freudianos. Pero desde muy temprano tuvo una curiosidad por indagar en el meollo de su goce. De ello nos enteramos sobre todo al final de la novela, cuando se relata los momentos de infidelidad que había experimentado.

Ahora bien, en Carmen se constituyen dos imágenes: la mujer para los demás y la mujer para sí misma (“ese diez por ciento de tu vida que solo te pertenece a ti”, como justificaba al inicio). Para los demás, era lo que podríamos llamar convencionalmente como una “señora de sociedad”. La que amuralló su intimidad para que esa imagen no se viera afectada. En ella, más que en cualquier otro personaje, funciona mejor la sentencia lacaniana de que “el deseo es siempre el deseo de otro”. Eso otro, desde nuestra lectura, toma forma cuando llega a separar amor de sexo, y finalmente sexo de goce. Ese goce (“que tiene sus propias leyes”) se constituye como una pulsión erótica frente a la demanda fantasmática ¿qué quiere el otro?, ¿qué me quiere? La respuesta, como sabemos, queda en el limbo de su discurso (sujeto del inconsciente), de un discurso en que no sabe (o no sabe que no sabe) sus sentimientos hacia su esposo, su desilusión frente a su rol como madre y como profesional. Incluso al final le gana al miedo ante ese misterio que significa su goce:

Carmen se asustó de su capacidad de goce, del espacio abierto en su propio cuerpo, sin fondo y por eso mismo encantador, cautivante, que la había llevado a romper con ella mis-

ma, con lo que había sido su vida desde su nacimiento. Su cuerpo era más que su cuerpo, era un instrumento que podía ser usado, para conducirla más allá, más allá, sin importar hacia dónde... (Arcos, 2007 p. 207)

Así, se constituye en esta novela un doble estatuto del cuerpo como objeto de deseo: el cuerpo de Carmen como espacio conflictivo del goce frente a la dicotomía de su sentimiento de culpa; el cuerpo de Felipe como campo en que se libra la batalla del goce (sexual) y, al final, de la tortura y la violencia. Ninguno involucra una liberación: siempre estamos inmersos en la presencia del deterioro del cuerpo que es, en última instancia, el cuerpo del discurso. Por eso, al final Carmen llega a la certeza de que solo pueden haber “momento alegres, pero no felices; porque aprendió que la felicidad no existe” (Arcos, 2007 p. 212).

A modo de conclusión

Empezamos reflexionando sobre la noción de amor según Badiou y si esta se cumplía en el matrimonio Felipe-Carmen en la novela *El invitado*. Ahora bien, consideramos que hay puntos discordantes, pero también vinculantes. Si el amor para Badiou es una experiencia del mundo a partir de Dos que se reinventa desde un acontecimiento, y si ese acontecimiento construye el ser del amor, llegamos a la conclusión de que el amor no es un constructo estático, sino dialéctico. Y el acontecimiento que genera esta reinención del amor en el matrimonio en cuestión es el secuestro del esposo y el conjunto de peripecias que les acontecen a ambos a partir de ese momento. En todo caso, la infidelidad problematiza el esencialismo del concepto en Badiou, pero no por eso, a nuestro parecer, lo anula o lo vuelve un pseudo-acontecimiento. Si hay un proceso del amor en *El invitado*, es la conciencia que los esposos van a tener de sí mismos en los momentos más dramáticos de sus vidas.

Y si son dos (la experiencia de dos), cada uno va a mantener su esencia como sujeto. Y es ahí donde entran en juego las nociones de deseo y de fantasía. El sujeto en Lacan es el sujeto del inconsciente, el sujeto tachado. Y si por su naturaleza este sujeto es solo la imagen unitaria de lo que *en verdad* es fragmentado, es lógico pensar que la constitución de ese amor deba mostrar, en su experiencia extrema, las fisuras que el fantasma de la realidad busca ocultar. Pero que en el contexto extremo de la violencia suelen salir a flote.

Referencias bibliográficas

- Arcos Cabrera, C. (2007) *El invitado*. Quito: Editorial El Conejo.
Badiou, A. (2012) *Elogio del amor*. Buenos Aires: Paidós.
Carbajal, E. et. al. (2005) *Una introducción a Lacan*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
Jara, U. (2003) *Ojo por ojo: la verdadera historia del Grupo Colina*. Lima: Norma.
Lacan, J. (1986) *Seminario 14 (1966-1967)*. Buenos Aires: Paidós.
Miller, J. (2000) *Dos dimensiones clínicas: síntoma y fantasma*. Buenos Aires: Manantial.
Žižek, S. (1999) *El acoso de las fantasías*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.

O estatuto ficcional de *Os sertões*, de Euclides da Cunha

Renato Pardal Capistrano*

Resumen

Os sertões congrega epítetos que conformam um emaranhado de visões contraditórias, e muitas vezes pouco fundamentadas em suas assertivas, a respeito de uma polarização que discrimina aspectos artísticos e positivistas da obra. Sua forma deliberadamente ficcional apenas recentemente teve sua problemática devidamente pesquisada. A ideia central deste trabalho se pauta no conceito original de geopoética, desenvolvido por Ronaldo de Melo e Souza, que configura o texto de Euclides na vigência de uma ficção multipersonativa centrada na figura de um narrador que se vale de seis personas: “observador itinerante”, “pintor da natureza”, “encenador teatral”, “investigador dialético”, “refletor dramático” e “historiador irônico”.

Palabras chave

gêneros, ficção, ciência; refletorização, geopoética.

The Fictional Status of *Os Sertões* by Euclides da Cunha

Abstract

Os sertões brings epithets that make up a tangle of contradictory views, and often little justified in their claims, about a polarization discriminating artistic aspects and positivists of the work. His deliberately fictional form only recently had their problems properly researched. The central idea of this work is guided on the original concept of geopoetics developed by Ronaldo de Melo e Souza, which sets the text of Euclides in the presence of a multiple personalized fiction centered on the figure of a narrator who draws six people: “itinerant observer”, “nature painter”, “theater director”, “dialectical investigator”, “spotlight dramatic” and “ironic historian”.

Keywords

genres, fiction, science, geopoetics.

Recibido: 11 de septiembre de 2015 | Aprobado: 02 de noviembre de 2015.

* Bacharel e Mestre em Letras pela Universidad Federal de Río de Janeiro. Atualmente curso o doutorado em Teoria Literária na mesma instituição, desenvolvendo uma tese sobre as considerações estéticas de Jean-Paul Sartre. E-mail: pardalcapistrano@gmail.com

Da crítica e do problema do gênero: literário ou científico?

Ora visto como texto eminentemente literário, outrora ensaio histórico-sociológico, relatório naturalista, obra de estilo e, até mesmo, como uma mentira, *Os sertões* é um texto cuja questão da especificidade de seu gênero abre uma extensa polêmica na literatura brasileira. Surpreendentemente resistente na história dos estudos literários tal problema (surgido já desde a primeira recepção crítica da obra, quando foi publicada em 1902) acompanha até os dias de hoje os debates que enfocam a narrativa euclidiana.

Embora levada a cabo por respeitadores estudiosos, as primeiras gerações da crítica de *Os sertões* se deparam com a falta de especificidade no tratamento de seu objeto. A dificuldade do trabalho que se organiza em torno dessa questão reside na escassez de parâmetros teóricos que dêem forma a uma crítica amparada em um rigor coerente. O levantamento de trechos que prefigurem uma filiação da obra em fragmentados relances dentre os gêneros e subgêneros mais comuns do campo literário é insuficiente para o encaminhamento de uma compreensão intelectual do sentido profundo da narrativa euclidiana. Sem a penetração dessa crítica no cerne poético e ficcional da gênese do texto, restam trabalhos que contribuem decisivamente com a fortuna de conhecimento acerca do problema histórico e social do drama de nossa formação nacional, mas que, infelizmente, pautam apenas de forma tangente a estrutura fundamentalmente ficcional e epistemológica da obra de Euclides. Não basta afirmar o caráter de não univocidade na classificação da obra, é preciso ir mais adiante e explorar sua multiplicidade formativa como propósito de explicitar a força original da narrativa. Nesse sentido, a própria figura do engenheiro pesa negativamente em muitos trabalhos que reduzem a prosa do autor de *Os sertões* a um confuso e contraditório discurso positivista.

Nelson Werneck Sodré, por exemplo, no ensaio *Revisão de Euclides da Cunha*, aponta para a presença de uma forte vertente ideológica em *Os Sertões*, ressaltando a diferença entre o texto seminal de *Canudos (Diário de uma expedição)* e o volumoso livro que o autor prepara em seguida, já armado de um aparato científico que dê conta de resolver questões relativas ao clima, à raça e à civilização. O crítico reconhece que “existe em Euclides da Cunha um dualismo singular de que os seus livros estão pontilhados” (Sodré, 1966 p. 40). A qualidade dessa participação é explicada pela ocorrência de uma cisão na visão do autor, vislumbrando, por um relance, o testemunho e relato de fatos da luta dos sertanejos e da precariedade social do interior do país, e, por outro ponto de vista, o enquadramento cientificista apoiado em teorias de certo modo prestigiadas pela época, mas que em seu bojo filiava-se a um conjunto ideológico que “no fundo, pretendia apenas coonestar e justificar a exploração colonial” (Sodré, 1966 p. 32). De acordo com a crítica de Sodré, a formação intelectual do autor contribui também para a verificação de uma fragmentação. Engenheiro de profissão, Euclides da Cunha trilhou uma trajetória intelectual marcada pelo ecletismo.

Em seu estudo *Terra ignota: a construção de Os sertões*, Luiz Costa Lima defende a tese que afirma restrito ao campo ornamental o estatuto literário presente no livro de Euclides da Cunha. Segundo o eminente teórico da ficção, a literariedade de *Os sertões* se encerra num registro periférico, subordinada a uma “disposição principal” norteadas pela cientificidade.

A presença da disposição principal se acusa no tratamento literário da matéria. De acordo com os preceitos daquela, a literatura é relegada à margem, impedida de perturbar o traçado de medições, observações e projeções, cientificamente respaldadas. [...] A passagem

inequivocamente literária se confunde com um ornamento que apenas enquadra a cena principal, a aformoseia e prepara uma leitura investida de fervor religioso. (Lima, 1997 p.160)

Essa hierarquia verificada pelo crítico determina uma função de moldura ornamental, ou uma “subcena”. Essa tese, sem dúvida, não nega o caráter propriamente literário da obra, mas modula sua expressão por uma contundente diminuição de atuação e sentido.

A expressão literária é passível de vigorar plenamente apenas como moldura de uma paisagem que tenha sido de antemão cientificamente modulada. E assume seu direito de existência onde a pura descrição não incorre novos dados a serem elaborados. (Lima, 1997 p. 174)

Esse conceito de subcena se ampara na hipótese da delimitação do texto em dois setores principais, separados entre si pelo critério de “modo de narrar”. Para demonstrar o conceito, que é de suma importância para compreender, segundo Costa Lima, o lugar do literário n’ *Os sertões*, o exemplo que nos parece mais simples é o da passagem do cadáver do soldado que se confunde com um corpo em descanso, constante da seção “Higrômetros singulares”, da primeira parte de *Os sertões*, intitulada *A terra*:

Não a observamos através do rigorismo de processos clássicos, mas graças a higrômetros inesperados e bizarros.

Percorrendo certa vez, nos fins de setembro, as cercanias de Canudos, fugindo à monotonia de um canhoneiro frouxo de tiros espaçados e soturnos, encontramos, no descer de uma encosta, anfiteatro irregular, onde as colinas se dispunham circulando um vale único. [...]

O sol poente desatava, longa, a sua sombra pelo chão e protegido por ela — braços largamente abertos, face volvida para os céus — um soldado descansava.

Descansava... havia três meses. [...] Volvia ao turbilhão da vida sem decomposição repugnante, numa exaustão imperceptível. Era um aparelho revelando de modo absoluto, mas sugestivo, a secura extrema dos ares.

E estava intacto. Murchara apenas. Mumificara conservando os traços fisionômicos, de modo a incutir a ilusão exata de um lutador cansado, retemperando-se em tranquilo sono, à sombra daquela árvore benfazeja. Nem um verme — o mais vulgar dos trágicos analistas da matéria — lhe maculara os tecidos.

A setorização proposta pelo crítico se explica pela presença de dois modos de narrar que, segundo o crítico, distinguem o objeto principal da narrativa e uma investida literária acidental. No excerto do soldado mumificado, a teoria de oposição de cena e subcena tem seus limites justificados pela seguinte proposição:

A observação da terra fora de repente interrompida pelo quadro da morte. Ele por certo não seria considerado por um observador estrita ou estreitamente científico; no máximo, seria reduzido a amostra comprobatória do poder de ressecação dos ventos e do chão. [...] É esse excedente que torna a cena literária, ao contrair verbalmente a condensação de um afeto que sobressai além da lenta acumulação das medidas que o autor ia juntando. Mas esse excedente, verbalmente configurado, não transtorna o lugar que lhe fora confiado: o de borda ou contorno do objeto principal – a aferição das propriedades da terra do sertão. (Lima, 1997 p. 137)

O “quadro da morte”, quer dizer, a inserção da imagem estática do cadáver, é reconhecido por Costa Lima como um artifício lírico imiscuído no bojo de uma descrição sóbria e guiada pela “disposição principal” da cientificidade. É nessa suposta interrupção do fluxo descritivo cientificista que se projeta a chamada “subcena”. Derivada por um princípio de origem que

não se articula harmonicamente com o procedimento discursivo principal, a subcena é entendida como um floreio artístico que

A pedra de toque da rejeição por parte do crítico está na inexistência de um desvelamento explícito da ficcionalidade no texto:

A literatura é uma espécie de ficção, que se especifica por tematizar a sua ficcionalidade, i.e., que não se contenta em dela dispor senão que a assinala e joga com ela. É como ficção, e não retrato, por mais estilizado ou depurado que fosse, que a ficção atualiza a doença que circula na linguagem [...]. É enquanto ficção e não peça didática que a literatura exerce um potencial crítico, sem entretanto se confundir com uma alternativa ao sistema social que critica. (Lima, 1997 189)

A útil distinção postula uma diferença crucial entre aquilo que se pode apelidar de literariedade - uma espécie de rebotalho textual com algum valor poiético, mas sem caráter propriamente ficcional - e o que se pode denominar literatura - este, sim, um texto preparado nos três quesitos básicos do discurso ficcional (seleção, combinação e autodesvelamento), que permite ao leitor ingressar num jogo de conhecimento e perspetivação. Infelizmente a utilidade da discriminação não é acompanhada de um enquadramento favorável ao estatuto ficcional e de literatura de *Os sertões*. Atido a sua nomenclatura, Costa Lima rejeita a ficcionalidade do que chama subcena e defende em sua tese a precariedade literária e ficcional do texto:

A subcena d'*Os sertões* condensa a sua conexão com a *poiesis*; conexão que se cumpre fora do circuito literário. No máximo, como vimos pelos casos analisados, tal circuito se apropria da *poiesis*, convertendo-a em ornamento, domesticando-a em ilustração. (Lima, 1997 p.192)

A pobreza artística assim prevista se funda na assunção da hipótese de que a estrutura da obra expressaria, em seu aspecto geral, uma operação denegativa dos equivocados fundamentos científicos conhecidos pelo autor e, ainda, que o trâmite poiético da linguagem das subcenas não é mais que uma espécie de perversão da problemática condução científica do discurso, em errante caminho a um recalcado desejo artístico:

A outra possibilidade conhecida n'*Os sertões* é a neutralização da *poiesis* pelo trabalho de sapa dos operadores científicos e pela denegação de seu exame. Fora dessas conexões, a *poiesis* apenas sobrevive nas ilhas descontínuas da subcena, por onde o inconsciente euclidiano encontra uma brecha canalizadora, relativamente a salvo da própria censura. Apenas se acrescente: ao falarmos em inconsciente, não dizemos que a subcena se explique como sua manifestação pura - algo semelhante a um sonho que fosse escrito. A força transtornante do inconsciente encontra-se com elementos justificadores do discurso - as hipóteses científicas -, mas, em vez de ser por eles domada, momentaneamente os ultrapassa. Seu limite de atuação é dado pela censura recorrente, que se exprime por fórmulas do tipo 'deixemos de especulação', 'cingimo-nos aos fatos', 'copiemos, copiemos'. (Lima, 1997 p. 192)

No referido estudo, o que inicialmente se poderia supor como uma benevolente classificação de precursão poética para áreas inacessíveis ao rigor metodológico da ciência, revela-se finalmente como uma petição de miséria ou mesmo transtorno psicológico por parte do autor.

Ocorre, contudo, que a classificação não se sustenta por inteiro, e o próprio Costa Lima, ao taxar o mais notório livro de Euclides da Cunha como um trabalho de interpretação histórica, aponta para os momentos de flutuação em sua categorização.

Surpreende que o teórico não reconheça justamente nesses apontamentos um marco explícito da cisão entre o ponto de vista do observador e o ponto de vista do arroubo simpático personativo. As referidas fórmulas “deixemos de especulação”, “cingimo-nos aos fatos”, “copiemos, copiemos” não estão de modo algum remetendo a um deslize inconsciente do recalque de um engenheiro-autor (dis)traído em sua observação, mas sim, ao expediente do desvelamento ficcional e da mediação personativa. que Euclides, conscientemente, projeta no texto.

É certo que, de algum modo, a perspectiva proposta por Costa Lima encontra um valor de precursão poética nos específicos espaços do texto de Euclides que se podem reconhecer como literários ou artísticos. Por esta visão, onde cessa a aferição científica pode começar uma especulação que, sem as peias da exigência metodológica da disposição principal, racionalista e determinista, legitima os arroubos beletristas do autor.

A caracterização dessa suposta excursão pela senda artística, no entanto, parece-nos, entre outros fatores, afastar o caráter consciente da estruturação narrativa realizada por Euclides. Modular a literariedade de *Os Sertões* como um escape para a limitação do discurso cientificista seria encarar a obra como um mero relatório técnico floreado e, desta forma, não atentar para os procedimentos ficcionais que lhe são patentes. Posto de lado e encerrado no conceito de subcena, o caráter poiético da linguagem de Euclides resta por fim infertilizado.

Não podemos concordar com a posição de Costa Lima porque, de acordo com a tese da geopoética euclidiana, baseada na vigência da pluripersonificação narrativa, para nossa interpretação reconhecemos a predominância do estatuto literário na arquitetura de mediação personativa que o narrador projeta no texto pelo desdobramento de sua pessoa narrativa em máscaras. Vale lembrar aqui uma passagem em que Stanzel afirma, como uma peculiaridade da transição narrativa ocorrida na segmentação da refletorização, o distanciamento anunciado pelo narrador com algum aspecto próprio da abordagem do objeto da situação narrativa em questão:

Refletorização significa a adoção pelo narrador de atributos próprios a um personagem refletor: em termos estritos, o processo se inicia quando um narrador autoral declara, por exemplo, que não está familiarizado ou completamente familiarizado com uma determinada situação. A refletorização do narrador, no entanto, não é marcada até que se possa observar a adição de elementos evidentes do personagem refletor no narrador. Inclui-se aí a forma de iniciar sem preliminares da perspectiva espaço-temporal e dos valores dos personagens ficcionais, a assimilação da linguagem dos personagens à linguagem do narrador, estrutura associativa e por aí em diante. (Stanzel, 1986 p. 170; tradução nossa)

Se seguirmos a nomenclatura proposta por Souza (2009), podemos dizer que, na passagem referida, o narrador dá lugar à máscara narrativa do pintor da natureza. Agora quem fala não é mais o narrador, mas o observador que para comprovar a secura do lugar se vale do cadáver encontrado, transformando-o em instrumento meteorológico. O quadro do higrômetro singular, por exemplo, é expresso pela poética de um olhar conhecedor da temática científica, mas que nesse momento dela não se vale para narrar.

O narrador que se acopla estruturalmente ao pintor euclidiano da natureza procura sempre representar o efeito trágico da guerra de Canudos, e não a guerra em si mesma. Não se atém aos golpes e contragolpes das cenas de batalhas entre os exércitos rivais. Concentra-se o emolduramento dos quadros da natureza, viabilizando a pintura das cenas dramáticas, que representam a reviravolta catastrófica dos abatidos em combate. (Souza, 2009 p. 37)

Longe de ser um mero e supérfluo ornato periférico, esse jogo de transições está no cerne da estrutura narrativa que organiza a poética euclidiana de consórcio entre ciência e arte. Aqui o procedimento que revela o “higrômetro singular”, isto é, a múmia do soldado (usada fantásticamente como um instrumento de aferição da umidade do ambiente), não está, de modo algum, apartado ou acidentalmente relacionado com o resto do texto euclidiano de maneira a não figurar um mecanismo proposital da narrativa. O que se dá de fato é que já no parágrafo introdutório, o narrador em seu propósito revela (ou, se quisermos usar a linguagem típica da teoria da ficção, auto-desvela) a força de multipersonificação do texto.

A composição da narrativa se desdobra em uma alternância entre dois tipos de manifestação original do texto. A posição da narrativa fundada em uma dupla tarefa de mediação reorganiza o sentido da estrutura do texto e distancia a viabilidade da crítica que rejeita o estatuto ficcional e literário como força original da obra de Euclides da Cunha.

Podemos assim negar duplamente a crítica que não reconhece o estatuto ficcional e artístico de *Os sertões*, pois, de um lado, a linguagem amparada em termos e medições científicas não arma uma clausura para o cunho artístico da obra, e, de outro lado, a presença de descrições poéticas não configura um excursão aleatório que pretende enfeitar periféricamente com imagens ornamentais um álbum de relatos técnicos.

Da especificidade ficcional da narrativa em *Os sertões*

Já na abertura de *Os sertões*, na “Nota preliminar”, Euclides da Cunha esclarece que aquele texto que então se publicava não guardava mais os mesmos atributos que anteriormente estavam presentes na série de artigos que, como repórter correspondente do jornal *O Estado de São Paulo*, escrevera.

Escrito nos raros intervalos de folga de uma carreira fatigante, este livro, que a princípio se resumia à história da Campanha de Canudos, perdeu toda a atualidade, remorada sua publicação em virtude de causas que temos por escusado apontar.

Demos-lhe, por isto, outra feição, tornando apenas variante de assunto geral o tema, a princípio dominante que o sugeriu.

A modificação relatada na nota prenuncia um caráter distinto do relato factual. A “outra feição”, que de início preconiza a redação de uma variação do tema, tem seu sentido ampliado quando, ao final da nota, o autor faz referência à uma passagem do filósofo francês Hippolyte Taine:

E tanto quanto o permitir a firmeza de nosso espírito, façamos jus ao admirável conceito de Taine sobre o narrador sincero que encara a história como ela o merece: ... “il s’irrite contre le demi-vérités qui sont des demi-fausetés, contre les auteurs qui n’altèrent ni une date, ni une généalogie, mais dénaturent les sentiments et les mœurs, qui gardent le dessindes événements et en changent la couleur, qui copient les faits et défigurent l’âme : il veut sentir en barbare, parmi les barbares, et, parmi les anciens, en ancien”

A citação reserva já em sua forma um aspecto interessante a respeito da escrita euclidiana. Como afirma Berthold Zilly, a transcrição do conceito de historiador sincero fundamentado

em Taine é introduzida por reticências devido a um corte proposital na totalidade do texto francês original. Por este corte, Euclides rejeita a afirmação de que o historiador deve tratar a história com uma ciência que apenas aprecia o absoluto. A utilização do período a partir de “Il s’irrite [...]” revela o princípio de uma ironia narrativa que se coloca para além da história dominante, e que em relação à necessidade de uma verdade oficial, se retira para favorecer a perspetivação dos múltiplos agentes envolvidos nos fatos.

É relevante nesse sentido destacar que o próprio título do livro se encontra na flexão plural do nome. *Os sertões* não tratam de uma visão monótona e singular oriunda de um ponto de vista absoluto e genérico, mas sim de um texto pautado pela preocupação de, desde sua base genética, encaminhar múltiplas visões particulares possíveis para o entendimento de um evento, entendimento este que não se pretende absoluto. Torna-se importante ressaltar que esse conhecimento encaminhado pelo texto não intenciona atingir um estatuto epistemológico que se faça como o verdadeiro discurso da realidade factual.

A inteligente decupagem da passagem da nota introdutória configura um sentido especial para o que segue no livro. A mudança localiza-se na força original da própria escrita. Essa força original agora se pauta por um critério criativo preocupado não com a exatidão de datas ou genealogias, mas sim com a exposição dos atores envolvidos no drama da nacionalidade em conflituosa formação. Entre os eventos narrados e o leitor existe, realizando a mediação, a instância do narrador. Nessa configuração singular mantém-se ainda a solidez estanque entre sujeito e objeto do conhecimento. Contudo a partir do desdobramento do narrador em personagem refletor, a narrativa também se desdobra em suas fontes: de mediação única passa a registrar uma dupla mediação, realizada por instâncias diferentes do discurso.

A ocorrência cognitiva que advém dessa configuração textual ultrapassa os limites que encabeçam o discurso científico em seu rigor conceitual e destinam a experiência do leitor para um mergulho na interioridade do objeto do conhecimento, objeto este que, pela característica permissão própria do texto ficcional, se legitima como sujeito do discurso e passa a comandar a mediação da narrativa, criando desse modo a percepção de uma imediação, isto é, de um mergulho direto por parte do leitor na realidade dos eventos narrados. Dentro dessa composição, Franz K. Stanzel explica que

Um narrador sempre atua como um ‘transmissor’, isto é, ele narra como se estivesse transmitindo informações ou uma mensagem a um ‘receptor’, o leitor. A comunicação procede diferentemente com o personagem refletor. Já que ele não narra, ele não pode atuar como um transmissor no sentido acima. Nesse caso, a mediação da presentificação é caracteristicamente obscurecida pela ilusão do leitor estar testemunhando uma ação direta – ele sente que a percebe pelos olhos e pela mente do personagem refletor. Essas diferenças entre os dois processos de comunicação trazem consequências para a interpretação de um texto narrativo, no qual a narrativa assume graus variantes de credibilidade ou de validade de acordo com emissão pelo narrador ou pelo refletor. [...] A diferença epistemológica entre uma história que é comunicada por um narrador e uma que é contada por um refletor localiza-se, sobretudo, no fato de que o narrador está sempre ciente de estar narrando, enquanto o personagem refletor não tem de modo algum essa consciência. (Stanzel, 1986 pp. 146-147; tradução nossa)

Por sua estrutura formal peculiar o universo criado a partir da técnica ficcional não visa à obtenção de um conhecimento absoluto, mas sim a uma carga de problematização e perspetivação que projetam um tal grau de credibilidade ao discurso a ponto de permitir uma aproximação estética (perceptiva) única do sujeito ao objeto de conhecimento.

De acordo com a estrutura formativa da disposição ficcional, o texto de *Os sertões* não precisará prestar obediência a um parâmetro lógico de legitimação científica. A razão da obra deixa de se prender a uma rede de causalidades baseada na exigência racionalista e empirista e passa a seguir o pressuposto da fascinação e da arrumação dramática como medidas de sua adequação discursiva.

Nessa organização, será fácil compreender como, por exemplo, em uma passagem logo da primeira seção do livro é invertida a ordem natural do curso dos rios: "A terra atrai irresistivelmente o homem, arrebatando-o na própria correnteza dos rios que, do Iguaçu ao Tietê, traçando originalíssima rede hidrográfica, correm da costa para os sertões, como se nascessem nos mares e canalizassem as energias eternas para os recessos das matas opulentas" (Cunha, 1966 p. 96).

É na ambição da maior expressividade que o texto reorganiza o sentido do curso dos rios. A verdade aqui não se rege por um critério geográfico, mas sim por uma intenção dramática que corrobora com a atração causada pela Terra ao homem. Dentro desse quadro, a poeticidade do texto se legitima pelo modo de transferir para a nova ordem fluvial a força de sedução da Terra conduzindo o homem, acompanhando e regendo, por sua vez, o rumo da infiltração que se origina no litoral e se dirige ao interior.

Outra faceta da ficcionalidade explícita da obra, que também pode ser destacada já em suas primeiras páginas, se mostra na refletorização que ocorre na transição da mediação do narrador para o ponto de vista da *persona* narrativa de um "observador itinerante":

Entretanto, inesperado quadro esperava o viandante que subia, depois desta travessia em que supõe pisar escombros de terremotos, as ondulações mais próximas de Canudos.

Galgava o topo da Favela. Volvia em volta o olhar, para abranger de um lance o conjunto da terra. — E nada mais divisava recordando-lhe os cenários contemplados. Tinha na frente a antítese do que vira. Ali estavam os mesmos acidentes e o mesmo chão, embaixo, fundamentalmente revolto, sob o indumento áspero dos pedregais e caatingas estonadas... Mas a reunião de tantos traços incorretos e duros — arregoados divagantes de algares, sulcos de despenhadeiros, socavas de bocainas, criava-lhe perspectivas inteiramente novas. E quase compreendia que os matutos crendeiros, de imaginativa ingênua, acreditassem que "ali era o céu..." O arraial, adiante e embaixo, erigia-se no mesmo solo perturbado. Mas vistos daquele ponto, de permeio a distância suavizando-lhes as encostas e aplainando-os — todos os serrotes breves e inúmeros, projetando-se em plano inferior e estendendo-se, uniformes, pelos quadrantes, davam-lhe a ilusão de uma planície ondulante e grande.

Em roda uma elipse majestosa de montanhas. (Cunha, 1966 pp. 110-111)

A transição do narrador para o refletor se dá de modo bastante claro a partir da inserção da perspectiva do "viandante que subia". Claramente, a linguagem não se presta aqui a qualquer espécie de relato técnico ou geográfico. A qualidade do texto está na emotividade preparada pelo deslumbramento da paisagem no observador. No modo como se mostra em seu arrebatamento, desde a perspectiva metonímica, a interioridade anímica desse viandante é que se revela como objeto referencial aflorado do texto.

E para além dessa perspectiva, o narrador euclidiano dá lugar também a uma inserção da perspectiva dos próprios "matutos crendeiros" ao salientar a patente sensação de sublime que o território inspira. A disposição do viandante se aproxima liminarmente de uma fusão com

1 O termo, como veremos adiante, foi cunhado por Souza (2009).

a crença, distanciada da isenção mítica do racionalismo. Esse trecho encaminha um sentido de penetração do observador com outros agentes, apontando para uma simpatia estética que não se liga de modo algum aos rigores conceituais da ciência.

A técnica da refletorização narrativa não se detém em permitir a entrada de vozes ou perspectivas humanas na mediação do texto. A dramaticidade veiculada por Euclides em sua obra coloca o leitor em contato com um aspecto emocional típico da interioridade anímica da própria terra e da flora sertanejas. A exposição do drama das plantas se agrega ao drama vivido pela terra no regime das secas. A cena preparada pelo narrador destaca a luta pela vida em que se engajam os vegetais em meio ao terreno hostil. A atuação da narrativa prepara uma composição que se assemelha a um palco teatral onde se destacam grupos de agentes que se enfrentam para uma batalha.

A luta pela vida, que nas florestas se traduz como uma tendência irreprimível para a luz, desatando-se os arbustos em cipós, elásticos, distensos, fugindo ao afogado das sombras e alteando-se presos mais aos raios do Sol do que aos troncos seculares — ali, de todo oposta, é mais obscura, é mais original, é mais comovedora. O Sol é o inimigo que é forçoso evitar, iludir ou combater. E evitando-o pressente-se de algum modo, como o indicaremos adiante, a inumação da flora moribunda, enterrando-se os caules pelo solo. Mas como este, por seu turno, é áspero e duro, exsicado pelas drenagens dos pendores ou esterilizado pela sucção dos estratos completando as insolações, entre dois meios desfavoráveis — espaços candentes e terrenos agros — as plantas mais robustas trazem no aspecto anormalíssimo, impressos, todos os estigmas desta batalha surda.

[...] A árvore aparelha-se para reagir contra o regime bruto.

[...] Afeiçoaram-se aos regimes bárbaros; repelem os climas benignos em que estiolam e definham. Ao passo que o ambiente em fogo dos desertos parece estimular melhor a circulação da seiva entre os seus cladódios túmidos.

Ora quando, ao revés das anteriores, as espécies não se mostram tão bem armadas para a reação vitoriosa, observam-se dispositivos porventura mais interessantes; unem-se, intimamente abraçadas, transmudando-se em plantas sociais. Não podendo revidar isoladas, disciplinam-se, congregam-se, arregimentam-se. (Cunha, 1966 pp. 118-122)

A rejeição do regime bruto das secas se dá, dentro da narrativa, de modo que o conjunto das plantas da caatinga se assemelha a um organizado batalhão. A empolgante armação da luta dos vegetais antecipa simbolicamente o regime de combate e a afeição dos canudenses em guerra contra as tropas militares da República. A vegetação presta-se a auxiliar ativamente os combatentes sertanejos, montando-se em verdadeiro exército vegetal a ocultar e proteger o bloco humano dos combatentes.

Ao passo que as caatingas são um aliado incorruptível do sertanejo em revolta. Entram também de certo modo na luta. Armam-se para o combate; agridem. Trançam-se, impenetráveis, ante o forasteiro, mas abrem-se em trilhas multívias, para o matuto que ali nasceu e cresceu.

E o jagunço faz-se o guerrilheiro-tugue, intangível...

As caatingas não o escondem apenas, amparam-no. (Cunha, 1966 p. 251)

O caráter ficcional expõe “o antagonismo formidável da caatinga” numa narrativa sensacional da conciliação harmônica entre o homem sertanejo e a natureza de seu território residencial. A relação de comunhão da vida humana com a vida telúrica se expressa dramaticamente no campo de batalha como uma vantagem poderosa contra os ataques militares do governo republicano.

A luta é desigual. A força militar decai a um plano inferior. Batem-na o homem e a terra. E quando o sertão estua nos bochornos dos estios longos não é difícil prever a quem cabe a vitória. Enquanto o minotauro, impotente e possante, inerme com a sua envergadura de aço e grifos de baionetas, sente a garganta exsicar-se-lhe de sede e, aos primeiros sintomas da fome, refluí à retaguarda, fugindo ante o deserto ameaçador e estéril, aquela flora agressiva abre ao sertanejo um seio carinhoso e amigo.

[...]

Cercam-lhe relações antigas. Todas aquelas árvores são para ele velhas companheiras. Conhece-as todas. Nasceram juntos; cresceram irmamente; cresceram através das mesmas dificuldades, lutando com as mesmas agruras, sócios dos mesmos dias remansados.

[...]

A natureza toda protege o sertanejo. Talha-o como Anteu, indomável. É um titã bronzado fazendo vacilar a marcha dos exércitos. (Cunha, 1966 pp. 254-255).

De acordo com o estudo de Franz K. Stanzel, *A theory of narrative*, encontramos aqui a ocorrência de uma dupla mediação fundada na atuação de um “teller-character” (narrador) e de um “reflector-character” (refletor).

Um narrador narra, registra, informa, escreve cartas, inclui documentos, cita fontes confiáveis, refere-se a sua própria narração, encaminha-se ao leitor, comenta aquilo que está sendo narrado e por aí em diante. Este narrador prevaleceu quase sem destaque no romance tradicional [...]. Por contraste, um personagem refletor reflete, isto é, ele espelha eventos do mundo exterior em sua consciência, percebe, sente, registra, mas sempre silenciosamente, porque ele nunca ‘narra’, quer dizer, ele não verbaliza suas percepções, pensamentos e sentimentos na intenção de comunicá-los. O leitor parece saber diretamente, por indução direta na consciência do personagem refletor, a respeito dos eventos e reações que são refletidas nessa consciência. No romance contemporâneo o personagem refletor se tornou um sério rival para o narrador tradicional. (Stanzel, 1986 p. 144; tradução nossa)

Vale aqui atentar ao que Ronaldo de Melo e Souza destaca a respeito da peculiaridade da narrativa euclidiana, ao dizer que sua composição de mediação da narrativa confere um inédito amálgama das duas instâncias propostas por Stanzel:

A literariedade que a singulariza se manifesta como princípio de construção do todo e das partes, e não como ornamento literário de partes isoladas. O procedimento artístico-literário de composição converte *Os Sertões* em narrativa autenticamente ficcional. A estrutura pressupositiva do conhecimento dispensado pela ficção narrativa se articula nas situações narrativas denominadas autoral, de 1ª pessoa e personativa, conforme tipificação esclarecedora de Stanzel, o teórico da narrativa genuinamente literária.

Conforme demonstramos, a situação narrativa de *Os Sertões* se caracteriza como personativa, porque o narrador representa sempre outro eu, e não o próprio eu. Quando fala de si no plural da 1ª pessoa desdobra-se na consciência do narrador e na experiência do refletor. A situação personativa da narrativa euclidiana, que comparece tanto na 3ª quanto na 1ª pessoa, transcende a classificação ternária de Stanzel, singularizando-se no contexto literário nacional e internacional. Na visão armada da ficção euclidiana, narrar significa personificar os atores do drama que se representa. (Souza, 2009 pp. 84-85)

A posição inovadora do narrador pluripersonativo eleva a dificuldade de interpretação da obra de Euclides. Não é por acaso que ao longo dos anos a crítica especializada abarca consi-

derações conflitantes quanto ao caráter ficcional de *Os sertões*. Sem a necessária conformação teórica para o enfoque da complexidade de mediação do texto na técnica de sua narração, o próprio entendimento do sentido estrutural do livro fica defasado.

Um parêntese irritante

O problema da compreensão do estatuto ficcional de *Os sertões* alcança maior amplitude quando se tem em conta a questão da suposta filiação ideológica do autor a algum ramo da vertente filosófica positivista. Por conta da deficiência na compreensão crítica a respeito do caráter personativo da narrativa euclidiana, erros de interpretação se desenvolveram até o ponto de alcunhar o autor de racista.

A seção “Um parêntese irritante” (Cunha, 1966 pp. 166-168), se encarada isoladamente, corroborará com a tese aviltante. É justamente nesse isolamento e na incompreensão teórica que julga o texto como um bloco monológico, retilíneo e uniforme, sem vistas a sua pluralidade personativa, que o engano se ratifica.

Abramos um parêntese...

A mistura de raças mui diversas é, na maioria dos casos, prejudicial. Ante as conclusões do evolucionismo, ainda quando reaja sobre o produto o influxo de uma raça superior, despontam vivíssimos estigmas da inferior. A mestiçagem extremada é um retrocesso. O indo-europeu, o negro e o brasílio-guarani ou o tapuia exprimem estádios evolutivos que se fronteiam, e o cruzamento, sobre obliterar as qualidades preeminentes do primeiro, é um estimulante à revivescência dos atributos primitivos dos últimos. De sorte que o mestiço — traço de união entre as raças, breve existência individual em que se comprimem esforços seculares — é, quase sempre, um desequilibrado.

[...] Como nas somas algébricas, as qualidades dos elementos que se justapõem, não se acrescentam, subtraem-se ou destroem-se segundo os caracteres positivos e negativos em presença. E o mestiço — mulato, mameluco ou cafuz — menos que um intermediário, é um decaído, sem a energia física dos ascendentes selvagens, sem a altitude intelectual dos ancestrais superiores. Contrastando com a fecundidade que acaso possua, ele revela casos de hibridez moral extraordinários: espíritos fulgurantes, às vezes, mas frágeis, inquietos, inconstantes, deslumbrando um momento e extinguindo-se prestes, feridos pela fatalidade das leis biológicas, chumbados ao plano inferior da raça menos favorecida. Impotente para formar qualquer solidariedade entre as gerações opostas, de que resulta, reflete-lhes os vários aspectos predominantes num jogo permanente de antíteses. E quando avulta — não são raros os casos — capaz das grandes generalizações ou de associar as mais complexas relações abstratas, todo esse vigor mental repousa (salvante os casos excepcionais cujo destaque justifica o conceito) sobre uma moralidade rudimentar, em que se pressente o automatismo impulsivo das raças inferiores. (Cunha, 1966 pp 166-167)

A atuação da pessoa narrativa do “historiador irônico” em conjunto com a faina assintética do “investigador dialético” vale a transição dialética para o segmento seguinte “Uma raça forte” em que a argumentação que antes se pautava pela dialética de opiniões científicistas baseadas na suposta degeneração moral e genética causada pela mestiçagem, transforma-se em uma poderosa argumentação sociológica a respeito do insulamento populacional a das conseqüências da exclusão dos habitantes do interior das benesses do regime civilizatório do litoral. Se por um lado o sertanejo é um retardatário, por outro ele se mantém alheio aos vícios de uma civilização tomada de empréstimo da Europa, e portanto se prepara para a formação de uma cultura autêntica.

É um retrógrado; não é um degenerado. Por isto mesmo que as vicissitudes históricas o libertaram, na fase delicadíssima da sua formação, das exigências desproporcionadas de uma cultura de empréstimo, prepararam-no para a conquistar um dia.

A sua evolução psíquica, por mais demorada que esteja destinada a ser, tem, agora, a garantia de um tipo fisicamente constituído e forte. Aquela raça cruzada surge autônoma e, de algum modo, original, transfigurando, pela própria combinação, todos os atributos herdados; de sorte que, despeada afinal da existência selvagem, pode alcançar a vida civilizada por isto mesmo que não a atingiu de repente.

Aparece logicamente.

Ao invés da inversão extravagante que se observa nas cidades do litoral, onde funções altamente complexas se impõem a órgãos mal constituídos, comprimindo-os e atrofiando-os antes do pleno desenvolvimento — nos sertões a integridade orgânica do mestiço desponta inteiriça e robusta, imune de estranhas mesclas, capaz de evolver, diferenciando-se, acomodando-se a novos e mais altos destinos, porque é a sólida base física do desenvolvimento moral ulterior. (Cunha, 1966 p. 169)

Considerações finais

A desordem de opiniões que ora se vinculam a uma apologética pessoal do autor, elogiando-o como estilista, ora apostam na literariedade do texto por aspectos esparsos de gêneros clássicos não se mostram suficientes para encarar o problema teórico da qualidade artística e poética verdadeiramente literária e ficcional da obra. Nesse sentido, a refutação da crítica de Costa Lima nos auxiliou a marcar uma posição para a defesa dos critérios de mediação narrativa propostos por F. K. Stanzel. É apenas com conceitos próprios à discussão teórica do campo da literatura que a verdadeira face ficcional da narrativa personativa euclidiana pode vir à tona e esclarecer o sentido cognitivo e artístico próprio de sua estrutura.

Desse modo, o valor epistemológico, quer dizer, a qualidade do conhecimento, que se pode alcançar pela leitura da obra, transcende a dicotomia cartesiana da relação estanque entre sujeito e objeto, erguendo-se a um patamar que prevê a intervenção de múltiplas perspectivas para o discurso. A peculiaridade dessa intervenção está justamente no estatuto ficcional do texto que permite ao leitor o ingresso na interioridade anímica dos agentes envolvidos na trama do texto. Essa particular característica realiza-se pela utilização de um recurso típico da linguagem ficcional: a dupla mediação narrativa.

Assim, irmanado com a terra em sua dinâmica de ocultação e desvelamento, emocionado com o drama da vegetação em luta pela vida, engajado na perspectiva empolgante da natureza, aprofundado na pesquisa dialética dos problemas sociais e históricos de seu país sem render submissão às teses oficiais, encenando pela tensão de rejeição (phóbos) e atração simpática (éleos) a guerra dos canadenses e das tropas republicanas, propondo o consórcio entre ciência e arte, o narrador euclidiano ultrapassa todos os limites do que se pode esperar de um mero relator sócio-histórico que recheia seu texto de ornamentos poéticos e realiza em *Os sertões*, de fato, um completo trabalho ficcional.

Referências bibliográficas

- Cunha, Euclides da. (1966) *Obra completa*. Organização de Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Aguilar, 2vols.
- Galvão, W. N. y Galotti, O. (1997) *Correspondência de Euclides da Cunha (ativa)*. São Paulo: Edusp.
- Lima, L. C. (1997) *Terra ignota: a construção de Os sertões*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Souza, Ronaldes de Melo e. (2009) *A geopoética de Euclides da Cunha*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Stanzel, F. K. (1986) *A theory of narrative*. Trad. Charlotte Goedsche. Cambridge: Cambridge University Press.



La alternancia comunicativa

Moisés Córdova Márquez*

Resumen

Aborda el estudio de la comunicación desde una perspectiva funcional y operativa. Partiendo de la premisa que el principio fundamental de la comunicación radica en la alternancia de roles actanciales, se analizan los circuitos de información que determinan los flujos comunicacionales con el fin de describir, integrando y mostrando sus mecanismos internos en un solo corpus teórico, las distintas modalidades de comunicación. Se concluye que la comunicación intrapersonal constituye una singamia simbólica en tanto que la comunicación interpersonal puede entenderse como una topología de la comunicación. Asimismo, la diferencia entre información de masas y comunicación social radica en el rol desempeñado por la audiencia. Ésta varía en función a la modalidad determinada por los medios.

Palabras clave

alternancia, comunicación, información, sistema, medios.

Communicative Alternation

Abstract

It deals with the study of communication from a functional and operational perspective. It starts from the premise that the fundamental principle of communication lies in the alternation of actantial roles, information circuits that determine the communication flows order to describe, integrating and showing its internal mechanisms in a single theoretical corpus, the different modes of communication are analyzed. We conclude that the intrapersonal communication is a symbolic syngamy while interpersonal communication can be understood as a communication topology. Also, the difference between information and mass media lies in the role played by the audience. This varies according to the mode determined by the media.

Keywords

Alternation, communication, information, system, media.

Recibido: 11 de septiembre de 2015 | Aprobado: 02 de noviembre de 2015.

* Doctorando en Industrias de la Comunicación y Culturales en la Universitat Politècnica de València. Profesor de Literatura en la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Magíster en Lengua y Literaturas Hispánicas (PUCP). Algunas de sus publicaciones son: *Yachaq willacuy o la novela encantada. Una aproximación al universo mágico de José María Arguedas* (Lima: Horizonte). *Vástago del sueño* (Lima: San Marcos). “Teoría de masas y operatividad simbólica” En *La pantalla insomne* (Tenerife: Universidad de la Laguna). E-mail: moisescordovaymarquez@yahoo.com

Introducción

La comunicación es un fenómeno cuya finalidad, única, viene a ser la mediación. Su esencia radica en el intercambio de roles entre los extremos de cualquier circuito informativo. Estos extremos mantienen un mismo nivel actancial y conllevan una relación compleja de recepción y configuración simbólica. En esto se diferencia de la información que es una acción de penetración lineal, jerárquica y continua, sin intercambio de roles. La comunicación, en cambio, es no lineal y compleja. Su principio elemental es la alternancia. Pero no se trata de una mera alternancia sino una alternancia que llamaríamos esencial, cíclica, en donde hay un dar y recibir durante el tiempo que fluye la comunicación, tiempo en que se es destinatario y remitente a la vez; es decir, un tiempo comunicacional en que se es un ente emisor y receptor, un *emittente-receptente*. Como fenómeno, la comunicación constituye la experiencia inmediata con el mundo sensible; es, por tanto, elemental cuando se trata de garantizar la supervivencia de especies e individuos. La comunicación es inherente a la vida, esto determina su naturaleza superlativa frente a cualquier otro fenómeno.

Por lo general se suele afirmar que la comunicación es un fenómeno exclusivamente humano puesto que solo los hombres son poseedores de lenguaje e inteligencia. Esta afirmación se ha mantenido durante buen tiempo como verdad *sine qua non* para la comunicación y materias afines a través de una enseñanza repetitiva y canónica. Sin embargo esto no es así. Para las neurociencias, la genética y otras disciplinas científicas, la comunicación está presente en la actividad molecular de los genes. No existe tal exclusividad para los seres humanos: todo ser vivo se comunica, el lenguaje es más bien instintivo y se desarrolla poco a poco –de manera sistemática– en todos los seres vivos¹. La comunicación humana es solo eso: comunicación humana y, en consecuencia, el lenguaje humano es también solo eso: lenguaje humano. Esto es una doble tautología y encierra la existencia de un doble sistema de barreras. Por un lado, el sistema de las barreras comunicativas entre una especie y otra; por el otro, el de las barreras al interior de la comunicación humana. Debido a que la comunicación humana es de naturaleza principalmente lingüística², este segundo sistema está conformado por las barreras lingüísticas y culturales.

La comunicación humana es natural e instintiva pero también se constituye culturalmente. El carácter preponderantemente lingüístico de la comunicación humana está determinado por la relación natural entre los aparatos fonador y auditivo, lo cual hace posible que se establezca la conexión cerebral entre sonido y habla. Pero esta relación debe ser cultivada, la plasticidad del cerebro está íntimamente ligada con el aprendizaje. De allí que la lengua sea la marca cultural primera de toda sociedad. Este doble aspecto de la comunicación lingüística lo convierte en una barrera cultural pero también en un puente natural que posibilita la interacción. Por este motivo las relaciones entre culturas empiezan por abordar, antes que todo, su naturaleza lingüística.

Todo sistema comunicativo se construye en base a circuitos de información los cuales determinan su característica. Gracias a esto es posible establecer un macro sistema conformado por tres tipos diferentes de comunicación que se relacionan entre sí, estos son: la comunicación intrapersonal, la comunicación interpersonal y la comunicación social. En su conjunto,

1 Para Hauser, Chomsky y Ficht, el único aspecto exclusivamente humano es la recursividad sintáctica. Sin embargo, esta afirmación ignora muchos aspectos de la gramática que no son recursivas (tales como la morfología y la fonología, entre otros), de allí que el lenguaje sea más bien una adaptación que ha ido evolucionando poco a poco (Pinker & Jackendoff, 201).

2 Denominada también comunicación verbal humana (CVH) por Zamorano que lo entiende como un sistema dinámico global (691-2).

constituyen un sistema complejo de mediación individual y social en donde la comunicación interpersonal funciona como un puente entre los sistemas intrapersonal y social; consecuentemente, todo estudio de la comunicación interpersonal deviene de alguna manera en una topología de la comunicación.



La academia ha sido reacia en aceptar la existencia de una comunicación intrapersonal, sobre todo en el campo de la enseñanza de las teorías de la comunicación³. Sin embargo ésta ha sido abordada hace buen tiempo desde otras perspectivas, tanto por el discurso filosófico como por la experimentación científica, para los cuales resulta difícil prescindir del estudio de la información y sus circuitos al interior de la mente. Desde la perspectiva hermenéutica, los estudios sobre la recepción plantean la existencia de horizontes cuyos niveles se fusionan en el momento de la lectura. Vistas desde el ángulo de la comunicación, aquellos niveles de experiencia –estética y vital– constituyen circuitos de información internos al encuentro de la información recibida, que viene desde afuera. Esto ocurre en el mundo interior del lector, en el momento mismo de su relación con el texto. No se trata, por supuesto, de un mero proceso mecánico de decodificación. Se trata más bien de un sentido que va al encuentro de otro sentido, percibido, para conformar un nuevo sentido que tiene de ambos pero no es de ninguno en especial. El acto de la comunicación deviene así en una singamia simbólica en donde todo signo, aparentemente arbitrario, se constituye objetivamente al interior de la mente –consciente e inconsciente– articulándose racionalmente en el sistema de creencias.

Desde otra perspectiva –experimental y aplicada principalmente a los problemas de salud y aprendizaje– las neurociencias cognitivas, al concebir la mente como un complejo sistema de memorias⁴ y adoptar la propuesta teórica del procesamiento de información, vienen demostrando la existencia de redes comunicativas en el sistema neurológico a la vez que buscan comprender las funciones operativas relacionadas con el pensamiento y la voluntad. En la base fisiológica de este proceso está la sinapsis, en la cual “cada neurona integra eléctricamente todos los mensajes que recibe antes de mandar un mensaje único al resto de las neuronas con las que se comunica” (Yuste: 1). En esto consiste la potenciación a largo plazo (LPT) que, como sostiene Juan Tapia, “constituye una de las bases moleculares de la memoria” (64). Sin embargo, ¿qué pasa en nuestro interior cuando pensamos o meditamos? La respuesta tiene que ver con lo que llamamos comunicación intrapersonal y constituye uno de los mayores desafíos para la indagación científica y el pensamiento filosófico.

3 Al respecto, escribe Rodrigo Alsina:

La cuestión que se plantea con la comunicación intrapersonal es si forma parte del campo de estudio de las teorías de la comunicación. Yo soy totalmente partidario de ello, aunque quizá no será un campo de investigación prioritario. Puede incluso que se deba estudiar supeditado a otras formas de comunicación que se consideren de mayor interés. Pero, en mi opinión, no se debe dejarlas de lado como si no existieran apenas. (52-53)

4 Sistema de subsistemas modulares en torno al cual existen diversos criterios, y hasta diversas denominaciones para el mismo subsistema, por lo que se está en permanente actualización teórica. Al respecto, Carrillo-Mora ha elaborado una taxonomía cuyos conceptos, sostiene, “forman parte de los más aceptados y difundidos en su utilización hasta el momento actual; sin embargo, los psicólogos utilizan una gran diversidad de términos para referirse a distintas variedades, características o niveles de procesos mnésicos” (91).

La comunicación intrapersonal recibe y procesa la información que proviene del entorno a la vez que elabora nueva información. Sucede mientras pensamos⁵. Es decir, mientras meditamos, tomamos decisiones, generamos nuestros conocimientos y concebimos nuestras creencias. Esto lo ubica en la base misma de toda forma de comunicación, sin ella no es posible ni la comunicación interpersonal ni la comunicación colectiva. Su carácter es, por tanto, superlativo. La comunicación intrapersonal se relaciona con el mundo exterior, y con los otros modos de comunicarse, mediante procesos de recepción y expresión los cuales son procedimientos operacionales internos de configuración simbólica.

La recepción es el proceso que da inicio a la comunicación intrapersonal. En su configuración intervienen el sentido de lo estatuido por la información y el contexto (en tanto *formas* percibidas sensorialmente por la conciencia) y los horizontes de significación (que son múltiples y proceden del mundo interior de la persona). Estos horizontes son:

- a) El horizonte de los intereses y/o deseos. De carácter instintivo y condicionante, tiene que ver con la supervivencia individual y colectiva⁶.
- b) El horizonte de las experiencias vividas. Permite posicionarse frente al mundo sensible, está en la base de la cosmovisión y de las creencias.
- c) El horizonte simbólico de las experiencias discursivas. Conformado por los relatos y disertaciones orales, las lecturas, la experiencia estética, las demostraciones e inferencias lógicas, etc. Está en la base de la ideología y también de las creencias.

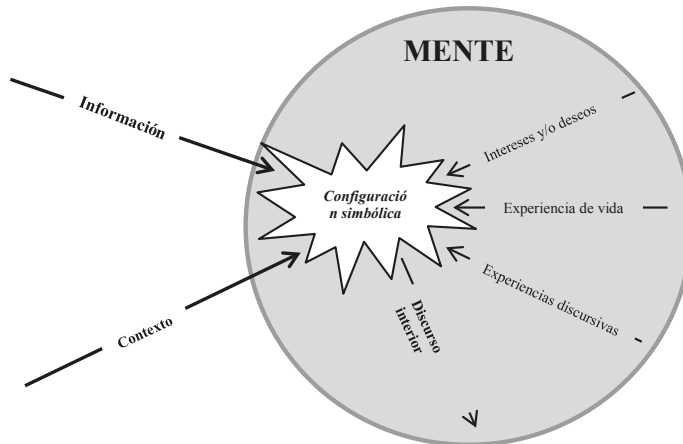
El encuentro de ambos sentidos genera una ruptura del curso de la información. No se trata de ninguna distorsión del mensaje, producto de alguna interferencia externa a la manera como lo concibieron Shannon y Weaver; se trata más bien de una singularidad, un *dis-curso* sobre el que se constituye la recepción. El *dis-curso* no es solo una ruptura del curso de la información; es además una fusión, a la manera singámica, de los horizontes de significación con el mensaje que la información introduce. Esto implica la conformación de un nuevo sentido, interno y diferenciado, que precede a su interiorización. Aquí es importante precisar que no se trata de la interiorización del mensaje estatuido por la información. Se trata más bien de la interiorización del *discurso* generado en el momento mismo de la recepción. Una vez conformado, este *discurso* pasará a formar parte de los horizontes afinados en la memoria⁷. Llamémosle discurso de la recepción para diferenciarlo del otro discurso que se produce en el interior: el discurso de la expresión.

5 En una revisión esquemática del subsistema de procesamiento del lenguaje (SPL), se define el acto del pensamiento como una operación combinatoria de la realidad externa o interna “a fin de obtener una información nueva” (Omar Martínez et al:)

6 Escribe Sánchez que Habermas concibe el interés como una “fuerza condicionante externa que procede de la esfera del trabajo o de la interacción social” (155). A partir de esta reelaboración del concepto, Habermas opone la crítica de la ideología a la hermenéutica basada en la tradición, de Heidegger y Gadamer. Sin embargo, en el origen de todo interés subyace el deseo como expresión primaria de la necesidad vital de supervivencia, tanto del individuo como de la especie.

7 Para Husserl, sostiene Guillermo Hoyos, “el horizonte de horizontes es algo es algo que comienza en la subjetividad y se va abriendo, y dentro de ese horizonte el sujeto se encuentra con los otros. Sin embargo, este planteamiento no es del todo aceptable, pues el horizonte es, en principio, absolutamente plural y se constituye por diferencias, no por la intencionalidad de una conciencia monológica”. Sin embargo la conciencia más que monológica es dialógica. La comunicación interior es, más que un monólogo, un diálogo interno fundamentado en la alteridad en donde el Yo del sujeto se reconoce en el otro introducido por la información.

Recepción y configuración simbólica



El mensaje, no solo es percibido (captado como experiencia sensible) y decodificado. Es, además, comprendido –o entendido– e interpretado. La decodificación (diferente de recodificación) tiene que ver con la señal; es un proceso operativo y elemental que asume una función mediadora, *ad litteram*, entre la percepción y la comprensión durante la recepción. La comprensión es la aprehensión espontánea e *in-mediata* del sentido que trae consigo la información; es el apropiarse de este sentido (*Aneignung*), actualizándose, para *ser en el mundo*; es, por tanto, un acto de significación –en tanto recodificación⁸– cuya naturaleza es junto con la interpretación eminentemente ontológica⁹. La configuración simbólica, que produce un nuevo discurso en el interior de la mente, viene a ser la interpretación. Toda interpretación es un fenómeno mental de configuración de sentido. En esto consiste la diferencia esencial entre comprensión e interpretación, procesos que al fusionarse –*solo* a partir de este momento– dan forma a la interpretación comprensiva¹⁰; es decir, al discurso interior, al nuevo, al metatexto con el que se profundiza el sentido inicial del mensaje¹¹. A partir de esto se puede hablar de

8 La recodificación es el cambio de valores-código que posibilita el acceso al umbral informativo. Hay muchas maneras de hacer esto, explica Miller, pero la más simple es agrupar los eventos de entrada, aplicando un nombre para cada grupo, y luego recordar el nuevo nombre en lugar de los eventos de entrada originales (11 of 17). En este proceso resalta la incubación creativa de la mente inconsciente que “habla el denominado lenguaje literal de las imágenes, y utiliza su carácter analógico-gradual para procesarlas y modificarlas en constantes operaciones de asociación, fusión, alineamiento, proyección y simplificación” (Aladro, p. 189) en tanto se interacciona con la mente consciente.

9 Sostiene Heidegger que la comprensión es además un abrir en tanto *ser en ahí* en el mundo (*In-der-Welt-Sein*) de las significaciones: “El comprender, en cuanto aperturidad del Ahí, atañe siempre a la totalidad del estar-en-el-mundo. En todo comprender del mundo está comprendida también la existencia, y viceversa” (175). Al respecto, sostiene Jorge Eduardo Rivera que para Heidegger comprender (*Verstehen*) “es un experimentar el propio ser como posibilidad existencial” (435).

10 Esto es diferente al comprender interpretante de Heidegger (*auslegenden Verstehen*), pues se trata de la conformación del discurso interior y no de una interpretación totalizadora que anula, de principio, el sentido instituido por el mensaje y su contexto. Esta anulación es gradual, Heidegger parte por reconocer que “La interpretación de algo en cuanto algo está esencialmente fundada en el haber previo, en la manera previa de ver y en la manera de entender previa. La interpretación no es jamás una aprehensión, sin supuestos, de algo dado” (153), escribe. Hace de esta manera de la interpretación una aprehensión, concibiéndola como el desarrollo del comprender fundada existencialmente en ella (151).

11 “El que intenta comprender un texto hace siempre un proyecto. Anticipa un sentido del conjunto una vez que aparece el sentido del texto. Este primer sentido se manifiesta a la vez porque leemos ya el texto con ciertas expectativas sobre un determinado sentido. La comprensión del texto consiste en la elaboración de tal proyecto, siempre sujeto a revisión como resultado de una profundización del sentido” (Gadamer, 1998 p. 65). En realidad se trata de la interpretación que Gadamer ve como comprensión, allí encontramos un sentido (el sentido de las expectativas) que va al encuentro de otro sentido (el sentido estatuido por el mensaje) para conformar el discurso interior (lo que Gadamer llama primer

hermenéutica, en tanto saber de la interpretación, como actividad humana transformadora mediante la cual el ser humano y todo lo que le rodea alcanza un nuevo sentido.

Aquí es importante precisar algunas cuestiones antitéticas:

1. Percibir, decodificar, comprender e interpretar no son lo mismo. Son procesos constituyentes de un mismo proceso¹² –la recepción– cuya complejidad tiene que ver con la comunicación intrapersonal. No se trata de una suma mecánica de actos sino de las bases procedimentales sobre las que se fundamenta la experiencia dialógica, en tanto experiencia de viaje interior, en donde el *ser* se reconoce a sí mismo en *el otro* mediante un doble proceso de alteridad y otredad con la información recibida. A esta experiencia Gadamer lo llama también “experiencia de verdad”, lo entiende como “un acontecer que transforma la conciencia del sujeto, la ensancha o la empobrece, la modifica o la invierte” (cit. por Sánchez, 146).
2. Lo esencial de lo introducido por la información es su naturaleza simbólica. Es la forma, representación o imagen, de algo que recibe el nombre de mensaje. El mensaje es lo estatuido por la información y no tiene que ser necesariamente de carácter lingüístico. Este carácter puede ser predominante pero no exclusivo en la comunicación humana. El universo simbólico de las matemáticas, por ejemplo, es tan operativo como el lenguaje articulado para resolver problemas complejos y describir al mundo. También hay un universo simbólico de los colores, de los sonidos no lingüísticos (la música, por ejemplo), de los olores y de los campos electromagnéticos, entre otros. Precisamente, la comunicación sináptica de las neuronas y las células gliales, que es la comunicación elemental, se basa en señales electroquímicas.
3. Lo innato es la competencia simbólica. Esto tiene que ver con lo anterior y con la facultad del cerebro para relacionar y formar categorías. Es la capacidad que tiene la mente para crear sentido (cualquiera sea su naturaleza semiótica) al generar operaciones de asociación y proyección que interactúan, mediante recodificación, con los umbrales de carga y tolerancia informativa¹³. La recurrencia sintáctica vendría a ser una forma operacional de recodificación fractal adecuada a la naturaleza biológica sonoro-auditiva que produce el mecanismo lógico del lenguaje humano en todas sus variantes.
4. Toda recepción se produce sobre la base de un objeto simbólico (el significado dado, tal cual es), transinterpretativo, con un sentido original, y que funciona como un axioma en relación con su entorno (contexto). Sin este objeto, constituido por el mensaje que la infor-

sentido, pero primer sentido al interior de la mente). Esto es diferente a la comprensión inmediata que precede a la interpretación para luego fusionarse con ella.

12 Gadamer, siguiendo a Heidegger, Fusiona en un solo proceso comprensión e interpretación. La interpretación, escribe, “no es un acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender *es siempre* interpretar, y en consecuencia la interpretación es la *forma explícita de la comprensión* (mis cursivas) (...) La interpretación se hace necesaria allí donde el sentido de un texto no se comprende inmediatamente” (1993: 193 p. 208). Esto es una paradoja: Si *comprender es siempre interpretar*; pero, al ser la interpretación la *forma explícita* de la comprensión y *estar donde no se comprende inmediatamente*, la sola presencia de ésta (el *estar allí*) supone la existencia de una *forma implícita e inmediata* de comprensión que no es interpretación; por tanto, *comprender no es siempre interpretar*. Para Gadamer, la interpretación es un momento del proceso hermenéutico –esencial e integral– aunque no un acto complementario y posterior a la comprensión (1993 p. 193), al oponer momento a acto quedaría zanjada la paradoja pero no resuelta.

13 Partiendo de la teoría desarrollada por Miller, los umbrales vienen a ser variables independientes para la *comprensión* del mensaje. «La información (...) sólo se define como tal en relación a unas cantidades mínima y máxima entre las cuales ejerce su actividad (...) cada vez que una estructura cognitiva alcanza el nivel idóneo de simplicidad y complejidad, “entra por el umbral” informativo que poseemos y se convierte en información consciente propiamente dicha», explica Eva Aladro (p. 184).

mación introduce en la mente del destinatario, no hay recepción ni proceso hermenéutico alguno. La pertenencia del mensaje como objeto simbólico, sea éste de naturaleza lingüística o no, está ligada en su origen al ente emisor (*emittente*). Su configuración de partida es, por tanto, un proceso externo que se produce fuera del ente receptor (*receptente*). Constituye, en consecuencia, la expresión del *otro*, que se da, *com-partiéndose*, al *de allí*. A esto se deben las modalidades de otredad y/o alteridad que asume la relación con lo estatuido por la información (el *otro*) durante la recepción.

El mensaje, objetivado como símbolo al interior de la mente receptora, se constituye en eje de un círculo hermenéutico basado en la alternancia comunicativa intrapersonal¹⁴, cuyas posibilidades de interpretación pretenden para sí validez universal, excluyendo o asimilando a todas las demás posibilidades y buscando convertirse en una verdad aplicativa o ley. Esa es la tendencia: toda interpretación es totalitaria, anhela siempre a la ecumenicidad (las posibilidades de interpretación tienden al infinito en cambio la interpretación en sí tiende a la unicidad). También es exegética, busca siempre descubrir el espíritu del mensaje extrayendo para sí su sentido original (el *qué*, del que derivan todas las demás explicaciones). Cuando lo estatuido por la información es una interpretación metatextual, la actividad comprensiva e interpretativa utiliza el metatexto como vehículo para llegar a la sustancia de la información que se presume permanece inalterable. De allí el nombre hermenéutica, que deriva de Hermes, el mensajero de los dioses, aquel que trae consigo el mensaje.

No es funcional ni operativo concebir un círculo hermenéutico al margen de su núcleo (el símbolo transinterpretativo instituido por la información) como un fenómeno interpersonal dialógico que tiende a la infinitud y se recrea a sí mismo¹⁵. Pues, el concepto, al negar la posibilidad de un núcleo, se deconstruye y deviene en un *no-círculo*, negándose a sí mismo y transformándose en un sistema discursivo abierto. Todo círculo lleva implícito un núcleo alrededor del cual se construye. El núcleo en sí mismo es ya un círculo que tiende al infinito, pero hacia dentro (de allí el término exégesis que significa sacar, para mostrarlo, el sentido de aquello que permanece oculto). Por el lado operativo, esta postura resulta incompatible con la teoría de Shannon y Weaver, que considera el mensaje vinculado al problema principal de la comunicación, y deviene –si se lleva al extremo– en una especie de fetichismo de la escritura o del texto.

Interpretación y comprensión son eventos que ocurren en el cerebro humano, no fuera de ella, pertenecen por tanto a la esfera de la comunicación intrapersonal. La hermenéutica es en principio un fenómeno intrapersonal, que luego se reproduce a nivel interpersonal y colectivo, bajo la condición única de la alternancia comunicativa (diálogo). En tanto es aprehensión de sentido y configuración simbólica, la hermenéutica está en el inicio de la actividad pensante y por ende en el origen de toda competencia crítica.

14 No se trata en este caso del círculo hermenéutico a la manera como postulan Heidegger, Gadamer, Rorty y otros. En ellos el círculo hermenéutico se construye en base al diálogo infinito de preguntas y respuestas con el texto, diálogo en donde el texto se personifica como parte de una comunicación interpersonal. Sin embargo, el texto es repetitivo, siempre dirá lo mismo a pesar de sus infinitas posibilidades de interpretación. Para entablar un diálogo se necesitará de una construcción metatextual; pero ésta, aunque referida al texto, pertenece al *otro* (el interpretante) repartido entre el texto, del cual es *receptente*, y el lector. En nuestro análisis es diferente, el círculo hermenéutico se construye en torno a la alternancia comunicativa intrapersonal.

15 Es importante precisar esta diferencia porque, como sostiene Balabam, “Pese a todas las quejas de Heidegger y Gadamer, el círculo hermenéutico es un círculo vicioso (puesto que) no hay un entender previo a la interpretación”. Para dichos autores la interpretación es fuente de la comprensión, le antecede, y lo que aquí se identifica como comprensión es en ellos una precomprensión (*Vorgriff*) o una comprensión previa (*Vorverstehen*).

Los horizontes múltiples emergen de la memoria que no es un mero receptáculo de información recibida sino una función compleja del sistema nervioso que se concibe como una red interior de subsistemas modulares relacionados con la significación y el aprendizaje (ver Apéndice 1). El discurso interior, en tanto fenómeno de sentido, se constituye como *discurso de la recepción* y pasa a formar parte de estos horizontes cuya emergencia se produce también en el momento en que se configura el *discurso de la expresión*, procesos en los cuales interviene la conciencia. Ésta, al igual que la memoria, puede interpretarse como una función compleja del sistema nervioso; su naturaleza y la forma cómo se produce en la mente es una de las cuestiones centrales de la ciencia y de la filosofía. Tradicionalmente su estudio hace alusión al conocimiento de uno mismo mediante el cual sentimos que pensamos.

Entre ambos discursos, el de la recepción y el de la expresión, y formando también parte de ellos, la comunicación intrapersonal se constituye como una red cuyos circuitos y nodos se integran entre sí de forma única y totalizadora¹⁶, es aquí cuando emerge conscientemente como actividad pensante. El pensamiento no funciona necesariamente como un espejo que refleja los estímulos generando ciertas conductas. Al parecer, el cerebro como red biológica¹⁷ crea a través del pensamiento una realidad virtual mostrándonos un mundo en proyección hacia futuro mediante su actividad intrínseca¹⁸. Esta comunicación que se produce a nivel interior es responsable del carácter absoluto de las creencias, de la operatividad de las ideas y de la relatividad del conocimiento.

El discurso de la expresión es funcional y operativo. Es funcional en tanto su pertenencia a un sistema y su carácter relacional. Es operativo en tanto tiene capacidad transformadora, pudiendo actuar sobre su entorno y modificarlo; es decir, en cuanto está dotado de poder. Esta funcionalidad, estudiada desde diversas perspectivas (entre las cuales podemos nombrar el formalismo ruso, la lingüística sistémica funcional, las teorías pragmáticas, etc.), está unida a la operatividad del discurso el cual, al intervenir sobre la mente modificando los conocimientos y las ideas, da forma a las ideologías y las creencias colectivas.

El espacio ocupado por la comunicación entre la configuración de la expresión y la configuración de la recepción es un espacio topológico. Se conserva de esta manera el mismo nivel actancial, esto hace de la comunicación interpersonal una relación de equivalencia cuyos extremos pueden transformarse el uno en el otro en tanto son actantes inmersos en el acto comunicativo. Aquí la información tiene su punto de partida en la configuración de la expresión,

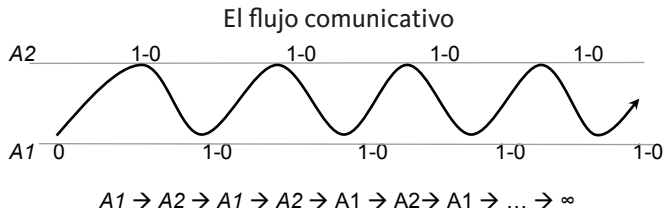
16 En una de las últimas investigaciones realizadas por Godwin, et al., en que aplicó la teoría de grafos al estudio del cerebro, se encontró probable que la conciencia surja como producto de una comunicación interna generalizada. Al parecer, el surgimiento de la conciencia rompería la modularidad de las redes especializadas que conforman la memoria. Estos resultados, conforme sostiene el resumen del documento, refuerzan las teorías globales de la conciencia por sobre las focales (*"Whereas focal theories posit mostly local regional changes, global theories propose that awareness emerges from the propagation of neural signals across a broad extent of sensory and association cortex. (...) These results provide compelling evidence that awareness is associated with truly global changes in the brain's functional connectivity"*). Por otro lado, la *Teoría de los Marcos pasiva*, recientemente desarrollada por Ezequiel Morsella y su equipo de investigadores, considera que el papel de la memoria sería más bien el de un intérprete pasivo con una función primaria bien circunscrita a las actividades del *sistema nervioso somático* (Morsella et al).

17 Las redes biológicas, como el cerebro, son ejemplos paradigmáticos del enrutamiento de la información *"ranging from information processing and transmission in the brain, to signalling in gene regulatory networks, metabolic networks or protein interactions"* (Gulyás, A. et al. 2).

18 "El cerebro no sirve para generar comportamiento, como dicen los cánones de la Psicología, sino para generar una actividad intrínseca. Esta actividad intrínseca funciona como un modelo virtual del mundo. En otras –y modernas– palabras, el cerebro es un generador de realidad virtual. En la tradicional visión del problema, la función del cerebro es la de percibir elementos sensoriales y transformarlos en un patrón de movimiento motor. Según Llinás, el propósito del cerebro es distinto: crear un modelo del exterior con objeto de manipularlo mentalmente y de poder predecir el futuro" (Yuste, p. 1).

se da en su plano y es isotópica; constituye en sí misma una función inyectiva ($x \rightarrow y$) y, por tanto, su estructura –de encaje– resulta siendo un morfismo cuya recurrencia está en la base misma de toda comunicación interpersonal cuyos extremos son *emitenes* y *receptentes* a la vez, lo que hace de ésta una estructura homeomórfica. Es importante subrayar que no se trata de una realimentación continua sino de un flujo comunicacional en donde cada mensaje es, sino un principio o punto de partida, un salto cualitativo fundamentado en la comunicación interna –intrapersonal– y diferente a la anterior.

En el sistema binario, el punto de partida del acto informativo es cero en tanto que el punto de llegada es uno. Esto sirve para determinar los valores actanciales¹⁹ en función al sentido de la expresión (o) y de la recepción (1). Aquellos valores que asuman los actantes en cada extremo de la información –mientras dure el acto comunicativo– serán siempre autosimilares, de la forma (1-0), lo que hace del fluido comunicativo una estructura de naturaleza fractal cuya interacción se reproduce, además, en las formas de comunicación intrapersonal y colectiva con los que llega a conformar el universo de las formas comunicacionales. Esto hace de cada acto informativo –al interior de la comunicación– una divergencia, un *dis-curso*, en tanto cambio de sentido del acto que le precede. Como espacio topológico, la comunicación interpersonal constituye el núcleo –y la base– en torno al cual se desarrolla toda comunicación colectiva.



A1 con relación a A2 es emitente y A2 con relación a A1 es receptente y emitente; luego, A1 con relación a A2 es receptente y emitente a la vez...Y así sucesivamente.

La información interpersonal es posible gracias a la mediación física, natural o tecnológica, a través de la cual se establece el carácter de la relación que puede ser comunicacional o meramente informativa. Desde la perspectiva tecnológica, los medios informativos cumplen una función facilitadora que, dependiendo de su naturaleza, es determinante para constituir relaciones horizontales y recíprocas o, por lo contrario, para instrumentalizar a los destinatarios. Cuando el medio es insuficiente para constituir relaciones de comunicación, se trata –funcionalmente– de un medio solamente informativo. Actualmente, el medio instrumentalizador por excelencia es la televisión en tanto que la comunicación experimenta su mayor desarrollo en los terminales móviles conectados por Internet.

En términos funcionales, desde la perspectiva de la relación actancial *emitente-receptente*, no todos los medios son iguales. Cuando la información es *n-ádica* siempre tiende a la instrumentalización colectiva. Los medios tecnológicos diseñados solo con este fin son eminentemente operativos, su objetivo principal es la información de masas. Cuando la información es *diádica*, facilita el desarrollo de la facultad deliberativa mediante la comunicación entre pares que mantienen el mismo nivel actancial, aquí la operatividad es mutua y se basa en el reconocimiento de las diferencias y afinidades entre ambos. Si aplicamos las tesis de Park (423) y llevamos esta relación al espacio colectivo, predominará la norma teórica y se estará frente al debate público. Esto implica una audiencia participante. Hablamos entonces, desde

¹⁹ Se trata de valores actanciales y no de cantidad de información.

la perspectiva tecnológica, de medios de comunicación social. La convergencia de estas dos modalidades, *n-ádica* y *diádica*, en un solo espacio o plataforma de Internet, ha revolucionado los medios tradicionales de información y comunicación.

La comunicación social puede asumir varias formas pero siempre lleva en su seno la relación interpersonal en donde el *emite* principal asume una función modalizadora²⁰ del discurso colectivo, tarea que es compartida a veces con un moderador que asume por lo general una forma impersonal que le permite distanciarse del discurso. Precisamente, la diferencia entre la información de masas y la comunicación colectiva –o social– radica en el rol desempeñado por la audiencia que, en esta última, participa de los roles actanciales que otorga el debate y no se limita a la respuesta emotiva o a la mera identificación²¹ con los contenidos administrados por la información. Aquí la audiencia es deliberativa, más público que masa, y menos propensa a la instrumentalización.

El comportamiento de una audiencia varía en función a la modalidad en que se recibe la información, esto lo determina el medio. Para que se produzca una actividad deliberativa y prevalezca la razón teórica, debe producirse un dialogo entre el *emite* principal que dirige a la audiencia (entidad colectiva receptora de la información o también *receptente* colectivo) y algún miembro de ésta que responda a título propio o asumiendo la representatividad de los demás, o, al menos, de una parte. Se está entonces frente a una comunicación interpersonal al interior de la comunicación colectiva, una especie de anidamiento. Si respondieran más de uno, o todos, a la vez, se estará frente a un fenómeno diferente en donde predomina el ruido y la redundancia, obstaculizando la actitud deliberativa y la fluidez normal de la comunicación. Este comportamiento es típico de las masas: anulada la comunicación interpersonal y la deliberación, el flujo se verá interrumpido facilitando de esa manera la instrumentalización y el adoctrinamiento colectivo.

También puede darse el caso que no responda nadie, que la audiencia se limite solo a la recepción de los contenidos de la información, quedando anulada, o limitada al máximo, la comunicación interpersonal. Esto sucede con la televisión, cuyo efecto inmediato es la formación de una audiencia virtual y subitánea cuya plasticidad, enorme, queda expuesta a la merced operativa de la entidad difusora. La televisión, como medio informativo de masas por excelencia, es un eficaz instrumento de poder debido a la descompensación que lleva consigo y que consiste en la ausencia de comunicación interpersonal:

La televisión está descompensada: si yo tengo una cadena de televisión y tú tienes un televisor, yo puedo hablar contigo pero tú no puedes hablar conmigo. Los teléfonos por el contrario, sí están equilibrados (...) La participación es inherente al teléfono, y lo mismo ocurre con los ordenadores. (Shirky, p. 34)

20 Referida a la estructuración del discurso por parte del *emite*. Germán Pérez define la modalización discursiva como un conjunto de elementos que operan en éste “a través de las cuales el enunciador construye una red de relaciones con las entidades del imaginario que aparecen como unidades léxicas recurrentes (...). La combinación siempre específica y, por tanto, característica de cada tipo de discurso (...) de estas modalizaciones, produce el contrato de veredicción (Greimas, 1973) que le permite al discurso (...) imponerse como una narración verosímil del orden social” (188), agrega refiriéndose al discurso político.

21 Aquella en que la comprensión y la interpretación están limitadas por la identificación inmediata con el mensaje y su *emite*. Aplicando el psicoanálisis de Freud, esto se debe a la identificación de la imagen del *Yo* con el jefe o líder (de opinión, en este caso).

El medio de comunicación por excelencia está determinado por la presencia de Internet en ordenadores personales y en los terminales móviles convertidos en la mayor expresión de la convergencia tecnológica. Aquí todas las modalidades se fusionan en un solo sistema que uniformiza los roles actanciales poniéndolos a un solo nivel. Funcionalmente, al anidar la comunicación interpersonal en el seno de la comunicación social puede adoptar dos formas: o bien se cobija en su interior, encapsulándose en una comunicación interna y privada, o se asume como emiteinte colectivo –buscando representatividad– para conformar con el *emiteinte-receptente* principal el discurso colectivo. En el primer caso se estará frente a las funciones de conversación privada y de atención personalizada al interior de las páginas sociales y, en el segundo, se estará frente a la función deliberativa de la comunicación al interior del grupo.

Conclusiones

La comunicación consiste en el intercambio de roles actanciales entre los dos extremos de cualquier circuito comunicativo. Estos extremos mantienen un mismo nivel actancial en función a una relación compleja de recepción y configuración simbólica a partir de la cual se genera el flujo comunicativo. Como fenómeno, es universal y no se limita solo a la especie humana, adquiriendo características que la diferencian una especie a otra en función a la evolución de su estructura biológica. La comunicación humana, de naturaleza principalmente lingüística, es instintiva pero también se construye culturalmente en base a circuitos de información las cuales determinan su modalidad y constituyen un sistema complejo de mediación individual y social. La comunicación puede ser intrapersonal, interpersonal o colectiva. El proceso de recepción en la comunicación intrapersonal constituye una singamia simbólica en tanto que la comunicación interpersonal puede ser abordada como una topología de la comunicación que nos descubre su naturaleza fractal. Por último, la diferencia entre información de masas y comunicación social, o colectiva, radica en el rol desempeñado por la audiencia que varía en función a la modalidad en que se recibe la información, esto lo determina el medio.

Referencias bibliográficas

- Aladro, E. (2015) Umbrales, analogía e incubación en el tratamiento de la información. *CIC (Cuadernos de Información y Comunicación)*, 10, 183-195. (25-07-2015) <http://goo.gl/18IKmS>.
- Balabam, O. (2009) La distinción entre comprender e interpretar y los límites del intelectualismo hermenéutico. *I Jornadas Internacionales de Hermenéutica*. 1-6. (30-07-2015) <http://goo.gl/wzb7UB>.
- Gadamer, H-G (1993) *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- . (1998) *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Godwin, D. et al. (2015) Breakdown of the brain's functional network modularity with awareness. *PNAS*, 112(12), 3799-3804. DOI: 10.1073 / pnas.1414466112. (30-06-2015) <http://goo.gl/bmy4LE>.
- Gulyás, A. et al. (2015) Navigable networks as nash equilibria of navigation games. *Nature communications*. 6:7651, 1-10. DOI: 10.1038/ncomms8651. (08-07-2015) <http://goo.gl/wGCpRg>.
- Heidegger, M. (2005) *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Hoyos, G. (2003) Hermenéutica práctica: Habermas vs. Gadamer. *Folios*, 17, 30-45. (03-07-2015) <http://goo.gl/E8c8oq>.
- Miller, G. (2001 [1955]) "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two Some Limits on Our Capacity for Processing Information". *Psychological Review*, 101(2), 343-352. (20-07-2015) <http://goo.gl/llrFNA>.
- Morsella, E. et al. (2015) Homing in on Consciousness in the Nervous System: An Action-Based Synthesis. *Behavioral and Brain Sciences*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X15000643>. (30-06-2015).
- Omar Martínez, E. et al. (2015) Peculiaridades neurocognitivas del procesamiento extralingüístico del código verbal. *Revista cubana de neurología y neurocirugía*, 5 (Supl. 1), 41-48. (25-06-2015) <http://goo.gl/6brNNe>.
- Park, R. (1996) La masa y el público. Una investigación metodológica y sociológica. *REIS-Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 74, 361-423. (20-02-2014) <http://goo.gl/QxlnJ5>.
- Pérez, G. (2007). Entre el poder del discurso y el discurso del poder: aproximaciones teóricas y metodológicas al estudio del discurso político. A. Kornblit, coord., *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos. 173-196.
- Pinker y Jackendoff (2005) The faculty of language: what's special about it?. *Cognition*, 95(2), 201-36. (15-08-2015) <http://goo.gl/E9Y2uU>.
- Rodrigo Alsina, M. (2001) *Teorías de la comunicación: ámbitos, métodos y perspectivas*. Barcelona: Aldea Global.
- Sánchez Meca, D. (2004) El círculo hermenéutico y los límites de una filosofía de la lectura. *Signa*, 13, 139-160. (15-07-2015) <http://goo.gl/TYtYCM>.
- Shirky, C. (2010) *Excedente cognitivo. Creatividad y generosidad en la era conectada*. Barcelona: Deusto.
- Tapia, J. (2014) La dimensión fractal de la memoria. *Working Papers*, 1, 63- 71. (15-06-2015) <http://goo.gl/VNiQ2k>.
- Yuste, R. (2003) Una teoría general del cerebro. *RDL*, 79-80, 1-4. (02-07-2015) <http://goo.gl/w3m17K>.
- Zamorano, A. (2012) Teorías del caos y lingüística: aproximación caológica a la comunicación verbal humana. *Signa*, 21, 679-705. (18-06-2015) <http://goo.gl/ofdghW>.

Un estudio sobre la fraseología y los refranes saleños

Marcos Alama*

Resumen

El presente artículo intenta, en primer lugar, analizar los aspectos teóricos más significativos sobre la fraseología y el refrán y, en segundo lugar, interpretar un corpus de refranes saleños sobre el amor.

Palabras clave

fraseología,
refrán,
Salta,
Perú

A Study on the Phraseology and the Sayings from Lambayeque

Abstract

This article intends, first, to interpret the most significant theoretical aspects of the phraseology and the sayings, and second, to interpret a group of sayings from Salas about love.

Keywords

phraseology,
saying,
Salta,
Perú.

Recibido: 11 de septiembre de 2015 | Aprobado: 02 de noviembre de 2015.

* Licenciado en Educación, Especialidad Lengua y Literatura, por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Docente de investigación en la Universidad Privada de Huancayo Franklin Roosevelt y en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado Franklin Roosevelt. Estudia la maestría en Psicología Educativa en la Universidad Nacional del Centro del Perú. Fue docente Ad Honorem a nivel de licenciatura en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Entre sus aportaciones al conocimiento se encuentra el texto: *Gramática didáctica del español*. E-mail: marcos_leo19@hotmail.com

“Las unidades fraseológicas, objeto de estudio de la fraseología, son cadenas léxico-sintácticas trasmisoras de conocimiento”
(Aguado, 2007 p. 53)

Introducción

La fraseología, disciplina de la lingüística, tiene como propósito fundamental identificar y analizar diversas unidades léxicas que evidencian determinadas expresiones, posturas y conductas de los hablantes que las usan. Una de estas unidades léxicas, es el refrán que expresa y perpetúa la sabiduría y el lenguaje de un pueblo. Por ello, el objeto de este artículo es, en primer lugar, analizar los aspectos teóricos más significativos sobre la fraseología y el refrán y, en segundo lugar, interpretar un corpus de refranes saleños sobre el amor.

La Fraseología

La Real Academia Española (2001) define a la fraseología como el “conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo” (p. 1086). Esta definición armoniza con la que plantea Seco (2005):

[...] el término fraseología recubre no sólo las locuciones en sentido propio, sino todas las combinaciones de palabras que, en su práctica del idioma, no son tomadas libremente por el hablante, sino que se le dan ya prefabricadas, como “paquetes” que tienen en la lengua un valor propio establecido por el uso tradicional. (p. XIII)

En ambas definiciones se especifica que la fraseología se dedica esencialmente al estudio de elementos lingüísticos ya hechos que pueden ser utilizados por el hablante en situaciones comunicativas concretas. Por su parte, Ruiz (1997, p. 59), estipula dos definiciones particulares de fraseología: ancha y estrecha. La definición ancha se refiere a la periferia de la fraseología como sistema, donde se hallan las unidades que superan la estructura del sintagma, como refranes, frases proverbiales, frases hechas, giros de carácter científico-terminológico, aforismos y otras unidades de carácter no productivo. La definición estrecha tiene que ver con el centro de la fraseología como estructura, donde se encuentran las unidades que no superan la estructura del sintagma como locuciones y frases proverbiales de primer tipo. El centro de atención de estas definiciones es la organización y clasificación de las unidades fraseológicas, objeto de estudio de la Fraseología. En términos de Corpas (1996), las unidades fraseológicas son:

Unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos. (p. 20)

En esta definición se distinguen claramente seis características o propiedades de las unidades fraseológicas: frecuencia, institucionalización, estabilidad, idiomatidad, variación y gradación. La frecuencia fraseológica adopta dos modalidades: de coaparición y uso. Para Corpas (1996), la frecuencia de coaparición es “la que presentan aquellas unidades fraseológicas cuyos elementos constituyentes aparecen combinados con una frecuencia de aparición

conjunta superior a la que cabría esperar según la frecuencia de aparición individual de cada palabra en la lengua” (pp. 20-21). Por el contrario, la frecuencia de uso, es la frecuencia de aparición de la unidad fraseológica en general que es cimera.

La institucionalización fraseológica alude a las repeticiones de las combinaciones que los hablantes manejan en el discurso. Según Corpas (1996), estas “combinaciones de palabras repetidas funcionan como unidades de lexicalización mental” (p. 22). Para Zuluaga (1975), la estabilidad fraseológica o fijación formal es “la propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones previamente hechas -tal como las estructuras prefabricadas, en arquitectura” (p. 230). Existen tres clases de fijación fraseológica (Zuluaga, 1975, p. 227): a) fijación del orden de los componentes (p. ej. A ciencia cierta y no A cierta ciencia, De armas tomar y no De tomar armas); b) fijación de alguna categoría gramatical, vinculada con el tiempo, la persona, el número y el género (p. ej. Quien mucho abarca poco aprieta y no Quien mucho abarca poco apretó, Arrojar la toalla y no Arrojar las toallas); y c) fijación del inventario de los componentes integrantes, tanto por supresión como por adición (p. ej. A ojo de buen cubero y no A ojo de cubero, Dar una de cal y otra de arena y no Dar una de cal por las mañanas y otra de arena por las tardes).

La idiomática fraseológica o fijación semántica que se manifiesta como producto de la fijación formal de las unidades fraseológicas, advierte que el sentido de algunas de ellas no puede establecerse a partir del significado de sus elementos constituyentes ni de su combinación. Las unidades fraseológicas pueden adoptar dos tipos de significado denotativo: literal (objetivo) e idiomático (traslaticio). El significado denotativo literal es más “indicativo” y sirve como información general, mientras que el significado denotativo idiomático es más “evocativo” y resulta de usar metáforas y metonimias.

Atendiendo a la propiedad de variación, las unidades fraseológicas pueden aparecer bajo dos modalidades: variantes y modificaciones. En tanto las variantes son unidades fraseológicas que no exhiben diferencias de significado, son independientes de los contextos en que aparecen, son parcialmente parecidas en su organización y en sus elementos, y son fijas, en el sentido de que constituyan parte de una serie limitada y estable; las modificaciones son unidades fraseológicas potenciales que consiguen nuevos significados (Zuluaga, 1975, p. 233). La gradación como última propiedad de las unidades fraseológicas tiene que ver con todas las propiedades precedentes, en la medida que dichas propiedades o características se manifiestan en diverso grado.

Existen muchas clasificaciones de unidades fraseológicas, y entre las más relevantes, figuran la casariana y corpiana. Casares (1992 [1950]), apoyándose en el criterio funcional, clasificó a las unidades fraseológicas en dos grandes grupos: locuciones y fórmulas proverbiales (frases proverbiales y refranes). Las locuciones pueden definirse como combinaciones fijas de dos o más palabras, que funcionan como elementos oracionales y cuyo sentido unitario aludido no se prueba, sin más, como una suma del significado normal de los componentes. En relación al criterio añadido de contenido, las locuciones se subdividen en conexas y conceptuales. Las locuciones conexas son aquellas constituidas por palabras gramaticales y pueden ser conjuntivas (p. ej. Con tal que), o prepositivas (p. ej. En pos de). En cambio, las locuciones conceptuales son aquellas constituidas por palabras léxicas y pueden ser adjetivales (p. ej. De brocha gorda), verbales (p. ej. Tomar el olivo), participiales (p. ej. Hecho un brazo de mar), adverbiales (p. ej. En un santiamén), pronominales (p. ej. Cada quisque), interjectivas (p. ej. ¡Ancha es Castilla!), o nominales (p. ej. Pie de montar). Estas últimas pueden ser denominativas, geminadas (p. ej. Tren botijo), o complejas (p. ej. Tocino del cielo); singulares (p. ej. Carabina de Ambrosio); o infinitivas (p. ej. Coser y cantar).

En relación a las fórmulas proverbiales. Las frases proverbiales difieren de las locuciones porque constituyen unidades léxicas sintácticamente independientes, que no funcionan como piezas oracionales, sino como cláusulas principales, además porque su origen se halla en los textos escritos u orales (p. ej. Las paredes oyen). En contraste, los refranes discrepan de las locuciones y frases proverbiales porque representan oraciones completas e independientes, que enuncian una verdad ecuménica, además porque se caracterizan por su artificiosidad (rima, aliteración, paralelismo) y esmerada elaboración (p. ej. Ojos que no ven, corazón que no siente).

Por su lado, Corpas (1996), citado por Muñoz (2012, pp. 27-35), basándose en la combinación de dos criterios, el del enunciado, y el de fijación en la norma, el sistema o el habla, clasificó a las unidades fraseológicas en tres grandes esferas: colocaciones, locuciones y enunciado fraseológicos. Las colocaciones pueden definirse como unidades fraseológicas fijadas en la norma, que representan sintagmas totalmente libres, producidos a partir de reglas que exhiben cierto grado de limitación combinatoria determinada por el uso. En función a criterios agregados como la categoría gramatical, la relación sintáctica y semántica existente entre la base y el colocativo, las colocaciones pueden adoptar la forma de verbo + sustantivo (sujeto) (p. ej. Estallar una guerra, Ladrar un perro, Declararse una epidemia), verbo + preposición + sustantivo (objeto) (p. ej. Entablar amistad, Tener repercusión, Poner a prueba), sustantivo + adjetivo / sustantivo (p. ej. Odio mortal, Ignorancia supina, Viaje relámpago), sustantivo + preposición + sustantivo (p. ej. Un diente de ajo, Un ciclo de conferencias), verbo + adverbio (p. ej. Desear fervientemente, Felicitar efusivamente), o adjetivo + adverbio (p. ej. Relacionado estrechamente, Rematadamente loco).

Las locuciones pueden concebirse como unidades fraseológicas fijadas en el sistema de la lengua, que no constituyen enunciados completos, sino que funcionan como elementos oracionales y que se tipifican básicamente por su fijación e idiomatismo. En relación a criterios añadidos como la funcionalidad y su correspondencia con los diferentes sintagmas oracionales, las locuciones se subdividen en nominales, adjetivas, adverbiales, verbales, prepositivas, conjuntivas, y clausales.

Según el patrón sintáctico que ostentan, las locuciones nominales pueden adoptar la forma de sustantivo + adjetivo (p. ej. La sopa boba, Un golpe bajo), sustantivo + preposición + sustantivo (p. ej. Cortina de humo, Paño de lágrimas), o dos sustantivos unidos por la conjunción “y” (p. ej. La flor y nata, Tira y afloja). Las locuciones adjetivas, pueden adoptar la forma de adjetivo / participio + preposición + sustantivo (p. ej. Listo de manos), dos adjetivos unidos por la conjunción “y” (p. ej. Sano y salvo), o preposición y su término correspondiente (p. ej. De armas tomar). Las locuciones adverbiales, pueden adoptar la forma de sintagmas prepositivos a la vez (p. ej. Con pelos y señales), sintagma con el núcleo formado por un adverbio (p. ej. Aquí mismo), sintagmas sustantivos (p. ej. Boca con boca), o sintagmas adjetivos (p. ej. Largo y tendido).

Por su parte, las locuciones verbales, pueden adoptar la forma de dos verbos + conjunción (p. ej. Dar y tomar), verbo + pronombre (p. ej. Apañárselas), verbo / pronombre + partícula (p. ej. Tomarla con), verbo + partícula asociada a este (p. ej. Dar de sí), verbo copulativo + atributo (p. ej. Ser el vivo retrato de alguien), verbo + complemento circunstancial (p. ej. Dormir como un tronco), verbo + suplemento (p. ej. Oler a cuerno quemado), o verbo + objeto directo con complemento opcional (p. ej. Costar un ojo de la cara). Las locuciones prepositivas, pueden adoptar la forma de un adverbio (o sustantivo adverbializado) seguido de una preposición (p. ej. Gracias a), o un sustantivo (o dos coordinados) seguido de una preposición (p. ej. En lugar de). Las locuciones conjuntivas, pueden adoptar la forma de función coordinante (p. ej. Ora... ora, Ya... ya, Más que), o función subordinante (p. ej. Por... que, Con tal de que, A fin

de cuentas). Por último, las locuciones clausales, pueden adoptar la forma de unidades cuya única casilla vacía atañe al objeto o al complemento de la expresión (p. ej. Hacérsele a alguien la boca agua, Subírsele a alguien la sangre a la cabeza), o unidades constituidas por cláusulas enteras, sin autonomía textual, que funcionan como elementos oracionales (p. ej. Como Dios le da a alguien a entender).

Los enunciados fraseológicos se pueden entender como unidades fijadas en el habla, que constituyen enunciados completos y que integran el acervo sociocultural de la comunidad hablante. Estos se subdividen en paremias y fórmulas rutinarias. Las paremias se definen básicamente por ostentar independencia textual y significado referencial. Pueden adoptar la forma de enunciados de valor específico, que carecen de valor de verdad general, libremente de la situación a la cual se aplican (p. ej. Las paredes oyen, Haber moros en la costa), citas, que poseen origen conocido ya que provienen de textos escritos o de fragmentos orales de un personaje real o ficticio (p. ej. La vida es sueño de P. Calderón de la Barca, Verde, que te quiero verde de F. García Lorca), o refranes, que poseen valor de verdad general y origen desconocido (p. ej. Sólo se vive una vez; De tal palo, tal astilla).

Por el contrario, las fórmulas rutinarias se definen esencialmente por presentar dependencia situacional y significado social, expresivo o discursivo. Pueden adoptar la forma de fórmulas discursivas o fórmulas psicosociales. Las fórmulas discursivas obedecen a las situaciones discursivas y muestran la actitud del hablante hacia lo que se manifiesta, y pueden aparecer como fórmulas de apertura y cierre (p. ej. A ver, Hasta luego), o fórmulas de transición (p. ej. A eso voy, No sé qué te diga). Las fórmulas psicosociales permiten la expresión de los sentimientos y estado mental del hablante, así como el desarrollo normal de la interacción social, y pueden aparecer como fórmulas expresivas, de disculpa (p. ej. Con perdón), de consentimiento (p. ej. Y tanto), de recusación (p. ej. Ni hablar), de agradecimiento (p. ej. Muchas gracias), de réplica (p. ej. De nada), de desear suerte (p. ej. Feliz navidad), de solidaridad (p. ej. ¡Qué se le va a hacer!), o de insolidaridad (p. ej. ¡Allá tú!); fórmulas comisivas de promesa y amenaza (p. ej. Ya ajustaremos cuentas); fórmulas directivas, de exhortación (p. ej. ¿Te ha comido la lengua el gato?), de información (p. ej. ¿Qué mosca te ha picado?), o de ánimo (p. ej. No es para tanto); fórmulas asertivas, de aseveración (p. ej. Lo que yo te diga), o de emoción (p. ej. ¡No te fastidia!); o fórmulas rituales, de saludo (p. ej. Buenos días) o de despedida (p. ej. Hasta la vista).

El refrán

La Real Academia Española (2001), define al refrán como un “dicho agudo y sentencioso de uso común” (p. 1926). Por su parte, Rodríguez (1930), lo entiende como un “dicho popular, sentencioso, breve y comprobado, generalmente simbólico, y expuesto en forma poética, que contiene una regla de conducta, u otra cualquier enseñanza” (pp. XVIII-XIX). No obstante, desde la teoría casariana, el refrán es una fórmula proverbial. El propio Casares (1992 [1950]), lo concibe taxativamente como:

Una frase completa e independiente, que en sentido directo o alegórico, y por lo general en forma sentenciosa y elíptica, expresa un pensamiento -hecho de experiencia, enseñanza, admonición, etc.- a manera de juicio, en el que se relacionan por lo menos dos ideas. En la mayoría de los casos las dos ideas están expresas. (p. 192)

Esta definición coincide en parte con la de esbozada por Cousillas (1998):

Es una sentencia de carácter didáctico o moral y dotado de donaire e intuición natural en el que se relacionan por lo menos dos ideas. Es anónimo y su génesis se pierde en la noche de los tiempos, se transmite oralmente de generación en generación. Su estructura suele ser bimembre: la primera parte presenta la situación y la segunda nos muestra la enseñanza que debemos extraer. Su función paradigmática implica que su temática abarque todos los aspectos del vivir cotidiano. Su longevidad se debe a su naturaleza genérica y plural. Se caracteriza por su sencillez léxica, típica en el folclore, pero de una densidad semántica y gráfica extraordinariamente seductora. Es esta seducción, desde el punto de vista pragmático, lo que lleva al oyente a divulgarlo nuevamente, transmitiéndose, de este modo, de pueblo en pueblo y de generación en generación. (p. 45)

Desde la teoría corpiana, el refrán es un enunciado fraseológico, específicamente una paremia. El mismo Corpas (1996 p. 148), ratifica que el refrán es la paremia por antonomasia que congrega cinco rasgos distintivos principales: lexicalización, autonomía sintáctica y textual, valor de verdad general, y carácter anónimo. Además reúne otros cinco rasgos distintivos adicionales: significado metafórico, peculiaridades fónicas, anomalías sintácticas o estructuras sintácticas particulares en las que sus elementos conservan relaciones precisas, carácter tradicional, y propósito didáctico o dogmático (Corpas, 1996 p. 150). Para Sevilla (1988), el refrán como sinónimo de "paremia" reúne doce rasgos distintivos, los cuales se puntualizan en la sucesiva cita textual:

[Paremia que] se destaca por ser popular, general, repetitiva, metafórica, práctica, jocosa, aguda, bimembre, célebre y universal; por basarse en la experiencia, y por tener elementos mnemotécnicos. De todas estas notas, llaman la atención su carácter popular, bimembre, rítmico y con frecuencia jocoso. (p. 221)

Algunos de estos rasgos distintivos, coinciden con los detallados por Pérez (1993), quién a la letra dice:

Los refranes son expresiones sentenciosas, concisas, agudas, endurecidas por el uso, breves e incisivas por lo bien acuñadas, que encapsulan situaciones, andan de boca en boca, funcionan como pequeñas dosis de saber, son aprendidas juntamente con la lengua y tienen la virtud de saltar espontáneamente en cuanto una de esas situaciones encapsuladas se presenta. (p. 29)

Por su lado, Pérez (2008), entiende al refrán como un texto oral, debido a que es divulgado de boca en boca, se conserva en la lengua cotidiana, y se reproduce en función al contexto, pues funciona semióticamente a partir de él. En términos de propio Pérez (2008):

Los refranes están arraigados en un sentido amplio en la cultura popular y se transmiten por vía oral. Así lo he observado en lugares rurales que no tienen acceso a la escritura, en los centros urbanos, en los medios masivos de comunicación está generalizado, los locutores de radio o los conductores de programas televisivos los emplean constantemente, forman parte del diálogo de las telenovelas y de las películas que tienen un amplio público ya de la televisión, las de VHA y DVD, y cine. Los refranes también son socorridos en los sketches del teatro y por supuesto todos los días los escuchamos en cualquier actividad cotidiana. (p. 118)

Asimismo, el refrán como acto de habla no directo, sino figurativo, cumple determinadas funciones. Para Almela y Sevilla (2000), citados por López (2013 pp. 23-24), el refrán en función a la actitud del hablante u oyente desde el enunciado, desempeña tres funciones elementa-

les: asertiva, valorativa y actuativa. La función asertiva tiene que ver con la comprobación y la emisión de un juicio de carácter impersonal con el propósito de persuadir al oyente (p. ej. El hombre y el oso cuanto más feo, más hermoso, El dinero y la hermosura no dejan de ser basura). La función valorativa se manifiesta de dos modos; en primer lugar, como un elogio en el que se valore una acción (p. ej. Amigo hasta el altar, es amistad; Lo que se tiene que comer los gusanos, que lo disfruten los cristianos), y en segundo lugar, como una reprimenda en la que se critique una acción (p. ej. Donde manda patrón, no manda marinero; El que no tiene cabeza tiene que tener pies). Por último, la función actuativa también se manifiesta de dos formas; en primera instancia, como una persuasión en la que se pretende impedir una acción (p. ej. Los toros se ven mejor desde la barrera, Más vale pájaro en mano que ciento volando); en segunda instancia, como una disuasión en la que se procura que el oyente desista en su empeño de ejecutar una acción (p. ej. Mal de otros, consuelo de tontos; No se sabe más por zorro que por viejo).

La clasificación de los refranes obedece a diversos criterios. Basándose en el criterio de modalidad del enunciado, Almela y Sevilla (2000), citados por López (2013 pp. 24-25), clasifican a los refranes en tres grandes esferas: ontológicos, epistémicos y deónticos. Los refranes ontológicos son aquellos que expresan un valor “de realidad”. Pueden subclasificarse en refranes de existencia necesaria (p. ej. La esperanza es lo último que se pierde; Hasta el rabo, todo es toro), refranes de existencia posible (p. ej. Mientras en mi casa estoy, rey soy; No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy), y refranes de existencia imposible (p. ej. Nadie cambia un duro por cuatro pesetas, Agua pasada no mueve molinos). Los refranes epistémicos son aquellos que revelan el conocimiento teórico de los estados de las cosas. Pueden subclasificarse en refranes de certeza (p. ej. Al que buen árbol se arrima, buena sombra le cobija; Boca de verdades, cien enemistades), refranes de probabilidad (p. ej. Allá donde fueres, haz lo que vieres, Arriesga un pececillo para pescar uno grande), y refranes de exclusión (p. ej. Con bolsillo ajeno todo el mundo es limosnero, Contigo ni a misa). Finalmente, los refranes deónticos son aquellos que manifiestan el valor ético de una acción. Pueden subclasificarse en refranes de carácter obligatorio (p. ej. Cuando de mujeres hables, acuérdate de tu madre; Haz el bien y no mires a quien), refranes de carácter permitido (p. ej. De desagradecidos está el infierno lleno, Nunca es tarde si la dicha es buena), y refranes de carácter prohibido (p. ej. La avaricia rompe el saco; No te rías del vecino, que lo tuyo viene de camino).

Por su parte, López (2013 pp. 21-22), apoyándose en el criterio de temática textual clasifica a los refranes en once grupos: refranes de temática económica (p. ej. La mejor lotería, una buena economía; El dinero busca el dinero; El que regala, bien vende, si el que lo toma lo entiende), refranes de temática amical (p. ej. Amistad fuerte llega más allá de la muerte; Al amigo y al caballo no estrecharlo; Quien tiene un amigo, tiene un tesoro), refranes de temática justiciera (p. ej. Lo que Dios da, Dios lo quita; A cada Santo le llega su hora; Dios castiga y no es a palos), refranes de temática laboral (p. ej. A quien labora, dios lo mejora; A juventud ociosa, vejez trabajosa; El buen trabajador nunca llega tarde), refranes de temática temporal (p. ej. San Marcos, rey de los charcos; Agua por San Juan quita vino y no da pan; En abril, aguas mil), refranes de temática geográfica (p. ej. La cabra tira al monte, y yo emigré a la ciudad; Quien se fue a Sevilla perdió su silla; De Adra al cielo), refranes de temática aspiracional (p. ej. Tomar el rábano por las hojas; Tanto tienes, tanto vales; Sin recipiente no se amasa), refranes de temática vengativa (p. ej. Donde las dan, las toman; Quien a hierro mata, a hierro muere; No te rías del vecino, que lo tuyo vienen de camino), refranes de temática amorosa (p. ej. El amor reñido es el amor malquerido; Amor a distancia, cuernos en abundancia; Quien te quiera, te hará sufrir), y refranes de temática religiosa (p. ej. Al que madruga, Dios le ayuda; Cree en Dios y no corras; Al que Dios se lo dio, San Pedro se lo bendiga).

Refranes saleños

El departamento de Lambayeque se encuentra ubicado en la parte noroccidental de Perú. Limita con el departamento de Piura por el norte, con el de La Libertad por el sur, con el de Cajamarca por el este y con el Océano Pacífico por el oeste. Tiene como capital a la ciudad de Chiclayo, acreditada como la “Capital de la amistad” y “Perla del Norte” de Perú.

Está organizado territorialmente en tres provincias: Chiclayo, Lambayeque y Ferreñafe. Estas se dividen en distritos. La provincia de Chiclayo comprende veinte distritos: Chiclayo, Cayaltí, Chongoyape, Eten, Puerto Eten, José Leonardo Ortiz, La Victoria, Lagunas, Monsefu, Nueva Arica, Oyotún, Pátapo, Picsi, Pimentel, Pomalca, Pucalá, Reque, Santa Rosa, Tumán y Saña. La provincia de Lambayeque incluye doce distritos: Lambayeque, Chóchope, Íllimo, Jayanca, Mochumí, Mórrope, Motupe, Olmos, Pacora, Salas, San José y Túcume. La provincia de Ferreñafe abarca seis distritos: Ferreñafe, Cañaris, Incahuasi, Manuel Antonio Mesones Muro, Pítipo y Pueblo Nuevo.

El distrito de Salas se encuentra situado al sureste de la provincia de Lambayeque. Confina con los distritos de Huarmaca (Piura) y Pomahuaca (Cajamarca) por el norte, con el de Jayanca por el sur, con los de Cañaris e Incahuasi por el este y con los de Motupe, Chóchope y Olmos por el oeste. Tiene como capital al pueblo de Salas, conocido como “la tierra del curanderismo” por ser cuna de esta práctica tradicional popular.

Esta organizado territorialmente en centros poblados, caseríos y anexos. Los principales centros poblados, además de la capital, son: Penachí, Kerguer, La Ramada, Colaya, Tayapampa. Los principales caseríos son: El Naranjo, Humedades, La Pena, Alita Alta, Lashita, Corral de Piedra, El Higuerón, San Vicente, Huayros, Succha Alta, Yontupampa, El Banco, Pescadera, Succhupampa. Los principales anexos son: Llaque, Pampa Verde, Tempón, Jachirpe, Pampa Irca y Tayal.

La riqueza cultural del distrito de Salas se aprecia en sus manifestaciones artísticas, musicales, gastronómicas, lingüistas, etc. Entre estas últimas resaltan las que son comunicadas de generación en generación por tradición oral, como los refranes, que han sido poco difundidos y estudiados.

Los refranes saleños poseen características muy singulares en cuanto a su contenido, reflejan el conjunto de creencias, tradiciones y normas de conducta de la sociedad saleña. Constituyen, por ello, una de las manifestaciones más importantes de la relación entre el hombre saleño, su cultura y su lenguaje. Entendiendo por cultura, en este caso, sabiduría popular que es sinónimo de folklore que se utiliza para resaltar diversas situaciones cotidianas (Flores, 2010).

En efecto, estas paremias constituyen el ayer, la estereotipación de las tradiciones, vivencias y sentencias de la sociedad saleña; son el fuego no evaporado de la tradición; conservan en sí el encanto de la lejanía, de lo heredado y son la expresión popular de las virtudes y los vicios que atañe el hombre saleño.

Su perdurabilidad a través del tiempo los habilita para conocer la idiosincrasia de pueblo saleño; por ello, son numerosos los referidos al amor, a la amistad, a los animales, a la naturaleza, al tiempo, a la pobreza, a la riqueza, al comer y beber, etc. Algunos de ellos merecen ser citados e interpretados, principalmente los referidos al amor como resultante y generador de una serie de actitudes, emociones y anécdotas.

Amor con amor se paga

Busca exigir igual sentimiento dado igual sentimiento recibido. En este caso el amor como sentimiento noble exige igual correspondencia. Apela a quien lo escucha o lee como que si se da amor recibirá como pago amor de manera ideal y, si se da traición recibirá también traición. Da a entender que uno recibe lo que da en esta vida.

Antes que te cases mira lo que haces

Alerta que el matrimonio es un asunto muy cumplido y lleno de responsabilidades y que hay que analizar muy bien al dar este paso sobre sus consecuencias y los pros y los contras. El casamiento es visto como un elemento de elevada complejidad y responsabilidad, por lo que se advierte que debemos ser muy cautelosos en esto. Casar es sinónimo de problemas, conflictos.

Cuando quise no quisiste y cuando quieres, no quiero

Manifiesta la complejidad del querer en su momento y la falta de congruencia y correspondencia en los sentimientos. Resulta que cuando uno quiere no lo quieren y cuando esa persona que no quería en el pasado quiere en el presente, ya se disipó el amor. Es la falta de oportunidad en la coincidencia y correspondencia en el amor. Esa dualidad de querer y no ser correspondido expresa que en esta vida todo revela estar en oposición permanente.

El día que me casé, buena cadena me eché

Expresa un sentimiento de lastimidad y arrepentimiento que se tiene cuando se ha dado el paso del matrimonio de manera irreversible. Casar denota estar atrapado y cadena simboliza estar aprisionado, por lo que el matrimonio se ve como un suplicio y una manera de estar condenado a sufrir y vivir en completo cauterio de responsabilidades y problemas.

Ese huevo quiere sal

Posee una connotación sexual y denota que el huevo simboliza el órgano genital masculino sin actividad y que por lo tanto se necesita sal, que es el órgano sexual femenino. Es decir, se revela que la connotación de la soltería muchas veces refleja una angustia y una necesidad muy desesperante y se dice en un contexto en que se aprecia que el soltero necesita tener una pareja y relaciones sexuales para poder completar esa necesidad angustiante del soltero.

Ese pájaro, algún día cantará en mi palo

Alerta confianza que se denota de quien lo dice al señalar que tarde o temprano esa mujer amada pero aún no correspondiente, terminará por caer en sus garras o poder. Pájaro significa el bienpreciado que a veces es esquivo y cantar significa que es el gusto o deleite de quien espera. Palo significa la propiedad de quien cree que esa persona llegará a caer. Es un sentimiento predictivo que revela que el hombre espera con gran paciencia que esa persona caiga alguna vez por sus manos.

Gallina vieja da buen caldo

La palabra gallina simboliza en este caso a la mujer de edad, experimentada y vieja; es el adjetivo de edad y experiencia. Caldo simboliza producto, resultado, beneficio. Cuando se refiere a dar buen caldo la connotación es sexual porque refiere que una mujer que tiene edad, cuando más lo tenga, mejor será su desempeño y entrega sexual, por la experiencia que tiene. Se habla que la vejez es sinónimo de experiencia positiva para el acto sexual.

No hay sábado sin sol, ni mocita sin amor

Relacionar un sábado sin sol, es decir que siempre el sol es típico de los días sábados, inherente. Y cuando parangona con mocita se refiere a la mujer muy joven que siempre vive

asediada por hombres que la enamoran y por lo tanto nunca le falta el amor. Esta relación de extrapolación natural, climática al periodo del ser humano con su eclosión sexual, está íntimamente relacionada en que a la mujer joven jamás le faltará un amor.

Ojos que no ven, corazón que no siente

Analogía de omisión y relación que revela que los ojos son las ventanas visoras del corazón. Y que cuando los ojos ven, se nubla y el corazón se siente afectado. El corazón simboliza clamor. Si los ojos no ven nada el corazón no lo puede sentir. Esto revela que ojos y corazón tienen un cordón umbilical en el ver y sentir. Por lo tanto cada vez que los ojos no ven alguna infidelidad, el corazón no sentiría nada.

Si no tienes plata, no te quieren

Refleja la monetización y la mercantilización del amor. Es decir si no existen dinero no hay amor. Por lo tanto el refrán expresa cierto grado de comercialización del querer y ponerle un precio. Por lo tanto amor es igual a dinero.

Una madre y una hija, caben en una rendija

Tiene una connotación sexual de un trío sexual familiar y al mismo tiempo de manutención. Rendija simboliza un jequecillo insignificante y que se minimiza en hipérbole cuando se dice que tres personas incluyendo el hombre pueden entrar en un mismo lugar. Por lo tanto se refiere al hecho de autosuficiencia de poder tener dos o más mujeres en un mismo lugar, pese a cuando no implican gran cosa.

Conclusiones

1. La fraseología es una disciplina lingüística que estudia las unidades fraseológicas, es decir aquellas expresiones y construcciones lingüísticas con estructura, significado y sentido diverso.
2. Las unidades fraseológicas poseen seis rasgos distintos fundamentales: frecuencia, institucionalización, estabilidad, idiomatidad, variación y gradación.
3. La teoría corpiana deslinda tres clases de unidades fraseológicas: colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos. Mientras que la teoría casariana distingue solo dos: locuciones y fórmulas proverbiales.
4. El refrán es una fórmula proverbial (Casares, 1992 [1950]), y un enunciado fraseológico, específicamente una paremia (Corpas, 1996) que se caracteriza principalmente por su anonimato, oralidad o verbalismo y predominio de sentido figurado.
5. Los refranes saleños forman parte de la idiosincrasia de hablante nativo, y constituyen el aspecto de su competencia lingüística y comunicativa. Encarnan el perfil sociológico del pueblo de Salas.
6. La mentalidad del amor para los saleños posee una connotación machista y de alto contenido erótico y subjetivo, es picaresca y jocosa.
7. Los saleños siempre buscan con refranes y decires mostrar que el amor es un realismo de experiencias.
8. El amor es no sólo efusivo y esquivo, sino que muchas veces se puede comprar como mercancía. Es visto como un elemento complementario y necesario.

Referencias bibliográficas

- Aguado, G. (2007) La fraseología en las lenguas de especialidad. Alcaraz, E., Mateo, J., y Yus, F. (Eds). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel. 53- 65.
- Casares, J. (1992 [1950]) *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Corpas, G. (1996) *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Cousillas, M. (1998) *Literatura popular en la Costa de la Muerte (Enfoque semiótico)*. La Coruña: Ventoprint.
- Flores, J. (2010) *Refranes del pueblo saleño* [Grabación sonora]. Lambayeque, 69 min., 30 seg.
- López, J. (2013) *Introducción a la fraseología y su aplicación a la didáctica: corpus del poniente almeriense* (Tesis de Maestría). Universidad de Almería, España.
- Muñoz, M. (2012) *Las unidades fraseológicas y los diccionarios bilingües español-italiano*. Catania: Flavius.
- Pérez, H. (1993) *Refrán viejo nunca miente*. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Pérez, M. (2008) *El refrán como texto oral y escrito*. *Estudio Sociales, Nueva Época*, 2, 183-197.
- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rodríguez, F. (1926) *Más de 21.000 refranes castellanos no contenidos en la copiosa colección del Maestro Gonzalo Correas*. Madrid: Tic. de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos.
- Ruiz, L. (1997) *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Seco, M. (2005) *Diccionario fraseológico documentado del español actual*. Madrid: Santillana.
- Sevilla, J. (1988) *Hacia una aproximación conceptual de las paremias francesas y españolas*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.
- Zuluaga, A. (1975) La fijación fraseológica. *Thesaurus*, 30 (2), 225-248.

Valores virtuales

Jhon Richard Orosco Fabián*

Resumen

Se propone los *Valores virtuales*, desde los resultados de las investigaciones realizadas, de los referentes teóricos y de interacciones con los actores sociales en el ámbito del espacio virtual, para construir una propuesta teórica basada en la clasificación de los valores como uno de los problemas fundamentales de la Axiología. Para ello, se empleó el método de la teoría fundamentada que permitió identificar los valores del objeto virtual y del sujeto virtual.

Palabras clave

valores,
virtual,
sujeto,
objeto.

Virtual Values

Abstract

It is proposed Virtual Values, from the results of investigations of the theoretical framework and interactions with stakeholders in the field of virtual space to build a theoretical proposal based on the classification of values as one of the fundamental problems of Axiology. For this, the method of grounded theory that identified the values of the virtual object and the virtual subject is used.

Keywords

values,
virtual,
subject,
object.

Recibido: 27 de agosto de 2015 | Aprobado: 02 de noviembre de 2015.

* Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de la Facultad de Ciencias Aplicadas de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Licenciado en Educación Técnica, especialidad Mecánica Automotriz. Magíster en Educación, mención Enseñanza Estratégica. Tiene estudios de especialización en Investigación Educativa, Tecnologías de Información y Comunicación, y en Metodología de la Investigación Cualitativa. E-mail: jrnadaes@hotmail.com.

Introducción

La interacción con los avances tecnológicos (básicamente informáticos) ha permitido el surgimiento de dos generaciones que tratan de convivir en un mundo dividido entre lo real y lo virtual. Prensky (2001) clasifica a los usuarios en nativos e inmigrantes digitales. Estos espacios generados en lo virtual han originado una nueva forma de convivencia que en ciertos aspectos es similar a la realidad pero con muchas más ventajas de modificarlas. Este nuevo espacio originado desde el surgimiento de la cibernética, ha modificado formas de vida, por lo que se hace necesario analizar éstas y proponer alternativas que estén acordes a situaciones derivadas exclusivamente en el uso del espacio virtual (comúnmente conocido como Internet). Frente al espacio virtual, los adolescentes de esta generación requieren que cumplan ciertos “requisitos” para poder interactuar de manera óptima, a la vez que, ya inmerso dentro del espacio virtual, a veces, adoptan nuevos comportamientos o que no son propios cuando se está en situaciones reales.

De ahí surgió nuestra necesidad de investigar acerca de los valores que surgen de la interrelación con el espacio virtual, lo que denominamos *Valores virtuales*, que básicamente es una categoría que se atribuye como relación axiológica entre sujeto y espacio virtual. Por tal motivo, la intención principal del trabajo es proponer los Valores virtuales dentro de la clasificación de la Axiología, para ello ha sido necesario establecer sus bases teóricas, definirlos, identificarlos y evidenciarlos.

¿Qué son los valores virtuales?

La categoría Valores virtuales, se propone porque el ingreso de las Tecnologías de Información y Comunicación, especialmente Internet y el surgimiento de las redes sociales, trajo consigo nuevos espacios, por tanto nuevas vivencias que ha hecho que el hombre se adapte a tales cambios en menor o mayor escala. Internet como tal, se pone en evidencia con soportes tecnológicos derivado de la cibernética que permite estabilizarlos, estos a su vez hacen uso de lo digital que permiten traducir la información en dígitos para poder intercambiarlos, es decir, se podría decir que es de carácter técnico (aunque tiene basamentos filosóficos), todo este proceso se da para que surja lo virtual que es la presencia en la no presencia, que está y no está, pero que a partir de un soporte tecnológico se puede estabilizar y surge lo que se denomina espacio virtual, y ello va a permitir que el hombre se interrelacione e interactúe, dando origen a una nueva jerarquía de valores, ya que se necesita de ciertas condiciones para que dicha interrelación sea cada vez más adecuada, así como también desarrolla algunos valores en los que habíamos sido formados en mayor o menor escala. De lo mencionado nacen los valores del objeto virtual y del sujeto virtual.

- a. Valores del objeto virtual. Surgen teniendo en consideración lo que se valora frente a la interacción con el espacio virtual, es decir, lo que es más significativo para el sujeto en diferentes *situaciones virtuales*, estos valores son importantes porque permiten al sujeto tener una interacción fluida con el espacio virtual propiamente dicho. Se basa en lo que debe tener el espacio virtual para que sea valorado.
- b. Valores del sujeto virtual. Estos valores se evidencian propiamente en el sujeto, es decir, en la interacción con el espacio virtual el sujeto pone en evidencia su escala de valores frente a diversas *situaciones virtuales*, principalmente frente a la información que encuentra o frente a otras personas. Cuando se hace uso del espacio virtual el sujeto fortalece,

desarrolla o invierte sus valores que solo sucede en dicha interacción y que muchas veces es juzgado como tal, pero difiere en lo concerniente a lo real.

Bajo esta concepción, teniendo en consideración la relación axiológica entre sujeto – objeto virtual – sujeto virtual – sujeto(s), se afirma que los Valores virtuales son un conjunto de cualidades que se evidencian con las reacciones y apreciaciones que surgen de la interacción del sujeto virtual con el objeto virtual o sujeto(s) virtual(es) dentro del espacio virtual, esa interacción se da dentro de una situación pluralista de acuerdo a la naturaleza de la percepción, nivel de conocimiento y experiencias previas. Los Valores virtuales surgen cuando las personas (nativo o inmigrante) tienen preferencias por algunas cualidades que surgen en su interacción con el espacio virtual, ello implica que estiman, eligen, deciden, etc., y éstas se ponen en evidencia en diferentes escalas con las creencias, sentimientos, convicciones, actitudes, juicios de valor y acciones que permitan adoptar cada uno de ellos en diferentes situaciones virtuales.

Clasificación de los valores virtuales

Valores en función del *objeto virtual*

Esta clasificación es lo que se valora del espacio virtual en diferentes situaciones virtuales, es decir, propiamente del objeto virtual, independientemente del uso que se le pueda dar. Lo que debe tener para ser valorado.

- a. **Rapidez.** Consiste en hacer cualquier actividad dentro del espacio virtual en el menor tiempo posible. Se pone en evidencia cuando se hace operaciones de búsqueda, abrir enlaces o hipervínculos, intercambiar información, subir y descargar archivos, realizar trabajos, descargar e instalar programas, jugar en red, enviar mensajes, realizar operaciones bancarias, inscribirse en alguna página de interés, encontrar lo necesitado, creación de cuentas, etc. El *sujeto virtual* desea que todo lo que está haciendo sea de manera rápida. Su antivalor es la lentitud.
- b. **Multiactividad.** Refiere a hacer varias cosas a la vez, se evidencia al buscar información, chatear, descargar información (música, juegos, video, texto, programas, etc.), conversar; jugar, enviar y recibir información; escuchar música; leer y escribir; copiar, cortar y pegar; dar formato, crear, recrear, etc. El espacio virtual permite hacer diversas actividades de una sola vez. Su antivalor es la monoactividad.
- c. **Gratuidad.** Consiste en ingresar al espacio virtual sin restricción alguna sea de carácter económico o de inscripción previa. Se manifiesta cuando se encuentra alguna información de interés y ésta se encuentra disponible sin condición alguna, crear páginas sin costo, enviar información prediseñada (postales, poesías, música, etc.), encontrar información importante (libros, tesis, artículos, programas, juegos, videos, imágenes, bibliotecas, etc.), descargar programas de interés sin inscripción o pago alguno. Es necesario mencionar que la gratuidad se refiere al aspecto interno más no externo, es decir, la interacción del sujeto con el espacio virtual más no del pago que se hace por usar la conexión. Su antivalor es la restricción.
- d. **Accesibilidad.** Consiste en entrar al espacio virtual sin ninguna dificultad y las herramientas de ésta deben permitir encontrar e intercambiar la información solicitada. Se pone en evidencia cuando dentro del espacio virtual se utiliza palabras clave para una determinada búsqueda. El espacio virtual debe mostrar una interfaz amigable para cualquier persona,

independientemente de la edad, sexo, o condición física; la información no debe tener seguros, ni filtros; acceder a usar programas sin dificultad alguna, acceder a soportes virtuales para crear y recrear, etc. Su antivalor es la inaccesibilidad.

- e. **Visibilidad.** El espacio virtual debe ser perceptible a nuestros sentidos y de calidad, básicamente se refiere al formato de la información obtenida y también que se encuentren de manera rápida. Se evidencia al descargar información en cualquier medio (audio, texto, animación, color, video, etc.), al intercambiar información, al conversar, al buscar información; al publicar alguna información en cualquier medio se desea que sean vistos por la mayor cantidad de *sujetos virtuales*. Cuando se realiza una creación o recreación de algo las herramientas deben ser visibles. Su antivalor es lo oculto.
- f. **Sincronización.** La sincronización ha remplazado a la categoría espacio, ya que permite estar en varios lugares en una sola vez. No se puede decir virtualmente donde se está ya que el hecho de estar en el espacio virtual siendo un *sujeto virtual* se está en varios sitios y a la vez no. Esto se pone en evidencia al ejecutar varios procesos a la vez, conversar con una o varias personas a la vez, enviar una copia de la información a diferentes personas que están en diferentes lugares, utilización de diversas herramientas para un solo fin, abrir ventanas múltiples, descargar diferentes tipos de información. Todas las actividades que se realiza en el espacio virtual están sincronizadas independientemente del lugar en que se haya generado la información. Su antivalor es el asincronismo.
- g. **Interconexión.** La interconexión está directamente relacionada a la sincronización, esta categoría remplaza al tiempo ya que para que se dé la sincronización dentro del espacio virtual debe estar presente una interconexión adecuada. Se evidencia cuando en un solo tiempo llega la información enviada y recibida, enviar mensajes a diferentes personas en diferentes lugares y recibirlas, en un tiempo determinado encontrar, descargar o subir la información necesaria, hacer diferentes actividades en una sola hora que implique diferentes temáticas, en conclusión es hacer varias cosas en una sola vez, pero en un tiempo determinado, de manera recíproca. Su antivalor es la desconexión.
- h. **Pluralidad o diversidad.** Refiere a crear o recrear algún aspecto de la realidad física con infinidad de herramientas, encontrar diferentes tipos de información en un solo sitio, se manifiesta cuando se busca información y se encuentra diferentes hipervínculos con posibles informaciones, en una sola página están presentes diferentes informaciones, con una sola cuenta se puede acceder a diferentes páginas, una misma información se encuentra en diferentes formatos, con un solo programa se puede hacer diferentes actividades, con una sola cuenta puedes conversar con diferentes personas (enviar información en diferentes medios), utilizar un solo programa para realizar diversas actividades, etc. Su antivalor es la singularidad.
- i. **Interactividad.** Se da al utilizar diversas herramientas del espacio virtual, de modo que exista un dinamismo entre el *sujeto virtual* y el *objeto virtual*, combina aspectos multimediales (texto, sonido, animación, color, video, etc.) para que se pueda utilizar de acuerdo a lo que se requiera, ello conlleva a que sea como una telaraña. Se manifiesta al encontrar una página con diferentes hipervínculos que contiene varios temas (sobre todo con herramienta multimedia), al encontrar una información y manejarla de acuerdo a un interés particular, con unas cuantas palabras clave en el buscador se puede encontrar la información en diferentes soportes, programas, formatos y tamaños; una conversación, en mensajes o cualquier información se puede realizar en diferentes soportes, etc. Se puede concluir mencionando que es comunicar o hacer cualquier actividad utilizando diferentes medios. Su antivalor es la pasividad.

- j. Confiabilidad.** Consiste en estar seguro de que al utilizar el espacio virtual cuantas veces sea, siempre se podrá realizar lo que se desea. Se evidencia al utilizar el buscador, registrar datos en alguna página sin muchas preguntas, el sitio de búsqueda está en la misma dirección o en su defecto redirecciona, la información llega sin distorsión alguna, la información buscada y encontrada cumple las expectativas, la información publicada se mantiene en la misma dirección, al solicitar información, recuperación de contraseñas, la información confidencial no es atacada por ningún tipo de virus informático, utilizar un programa para crear o recrear algún aspecto de la imaginación o de la realidad, etc. Su antivalor es la desconfianza.

Valores en función del sujeto virtual

Esta clasificación obedece a las reacciones que se presenta en el sujeto virtual en interacción con el objeto virtual dentro del espacio virtual, es decir, independientemente de la realidad, ya que algunos valores que se muestran en la vida diaria pueden ser o no reflejados en situaciones virtuales, algunas veces los sujetos virtuales invierten sus valores. Por lo que en este punto se clasificarán los valores teniendo como base el aspecto ético y lo que permite desarrollar en el sujeto dentro del espacio virtual. Lo que debe ser o le permite ser.

- a. Responsabilidad.** Capacidad de atribuirse y estar consciente de las actividades que se realiza dentro del espacio virtual. Se evidencia cuando se asume lo que se publica, dar datos correctos cuando se inscribe en diferentes cuentas, poner una imagen o nombre de usuario representativo en todas las informaciones que maneje, envíe y publique; usar las diferentes páginas con propiedad, bloquear información no adecuada, avisar a algún familiar o a las autoridades de algún incidente no adecuado, crear o recrear algún *objeto virtual* asumiendo la autoría, proteger su intimidad y la de los demás, etc. Su antivalor es la irresponsabilidad.
- b. Prudencia.** Refiere a no poner en riesgo información alguna dentro del espacio virtual, pensar antes de publicar o compartir algún mensaje o información. Este valor es muy importante debido a que siempre se debe tener cuidado con lo que se publica, ya que una vez ingresado los datos al espacio virtual ya no pertenece al mundo físico y es difícil de borrarlo debido a que se convierte en parte de la gran memoria del *universo virtual*. También, se manifiesta en el momento de conversar o enviar mensaje a los demás, agregar contactos, inscribirse a alguna página, crear una cuenta, realizar alguna transferencia de archivo o dinero, etc., ya que antes de realizarlo algún intercambio de información se debe pensarlo bien. Su antivalor es la imprudencia.
- c. Respeto.** Se evidencia cuando tiene consideración con su privacidad y la de los demás, y la divulgación lo hace pensando coherentemente, respetar los derechos de autoría de diferentes informaciones (texto, animación, video, música, libros, revistas, programas, etc.), respetar las ideas de los demás, respetar las condiciones de uso y de seguridad de las diversas cuentas en uso, respetar los mensajes publicados, respetar las informaciones publicadas sin discriminación alguna independientemente de edad, sexo, raza, credo, condición física, etc., conversar respetando a los demás, etc. Su antivalor es el irrespeto.
- d. Identidad.** Permite desarrollar la identidad en el sentido que al ingresar al espacio virtual con la creación de algunas cuentas se elige la información personal, diseños, temas, fuentes, comentarios, etc.; ello da a conocer a los demás de “quiénes somos” y “qué concepción del mundo tenemos”. Desarrolla sentimiento de pertenencia al lugar de origen con las costumbres, creencias, tradiciones, etc. Crear o recrear objetos virtuales que representen

la identidad. Mostrarse tal cual es (se aprecia en el uso de redes sociales). Su antivalor se podría decir que es disonante.

- e. **Libertad.** Este valor está presente en gran escala ya que el espacio virtual permite decidir lo que se desea hacer, expresar libremente, enviar y recibir información, ingresar a cualquier sitio virtual de acuerdo al interés que se tenga, utilizar la información de cualquier tipo, formato, extensión, etc., poner el nombre que se desea para la creación de cuentas, utilizar el seudónimo que identifique (elegir identidad), realizar cualquier tipo de compra, leer cualquier tipo de información, opinar ante cualquier información (político, económico, social, ambiental, cotidianidad, etc.), entre otros. Cabe mencionar que este valor debe ser puesto en práctica con responsabilidad. Su antivalor es la esclavitud, entendida como dependencia de un vicio o una mala costumbre.
- f. **Tolerancia.** No estar de acuerdo con alguna información que se encuentra en el espacio virtual, sin embargo, se acepta porque es algo diferente y si no es de interés se va en busca de otro. Al descargar alguna información de cualquier medio a veces es necesario esperar el tiempo requerido, comprender que algunas páginas tienen acceso restringido de acuerdo a las políticas de seguridad, entender el lenguaje virtual, etc. Su antivalor es la intolerancia.
- g. **Solidaridad.** Se evidencia a través del apoyo solidario en contra de la violencia, discriminación, contaminación, abusos, etc., se observa en el uso de redes sociales (Hotmail, Facebook, Twitter, foros, etc.). Compartir la información con los demás en diferentes formatos, apoyar en crear alguna causa a través de donativos virtuales, publicar tutoriales para enseñar algún tema, responder foros, hacer una cadena virtual a favor de algo positivo o en contra de algo negativo, etc. Se podría decir que este valor es la base de la web 2.0. Su antivalor es el egoísmo.
- h. **Amistad.** El espacio virtual permite hacer amigos(as) de todo tipo sin importar edad, raza, credo, país, etc., físicamente quizá no se conozca pero sí virtualmente. Con los amigos(as) se comparte lo que se siente y se piensa, se envían mensaje, postales, regalos, consejos, ayudas, etc., pero de manera virtual, este intercambio amical hace que se genere un tipo de vivencia diferente a la realidad real. El espacio virtual permite hacer, comunicarse y estar interconectados con los amigos(as) de manera síncrona (mensajes en tiempo real) y asíncrona (mensajes electrónicos). En un solo instante una persona puede recibir apoyo emotivo o académico por diversos amigos(as) gracias al espacio virtual. Su antivalor es la enemistad.
- i. **Perseverancia.** Básicamente se refiere al hecho de mantener la constancia para hacer algo. En el espacio virtual, cuando se crea o recrea algún *objeto virtual* es susceptible de rehacer cuantas veces sea necesario hasta lograr el objetivo, para lo cual existen diferentes opciones posibles que conducen a ser perseverantes y utilizar todos los medios posibles. Al hacer uso de alguna herramienta del espacio virtual se generan motivaciones para culminar sin temor alguno, hacer seguimiento de información a través de enlaces. Se evidencia, al descargar, buscar información, jugar, conectar, crear, etc. Su antivalor es la inconstancia.
- j. **Confianza.** El espacio virtual da confianza de realizar cualquier actividad de interés. En algunas conversaciones el espacio virtual te da confianza de expresarlo. En este espacio se puede realizar cualquier actividad sin temor alguno (orientada al *objeto virtual*) ya que los errores que se cometan no son físicos, por tanto se subsanan de manera rápida, con

utilizar algunas herramientas puedes recuperar, eliminar, compartir, etc., información que se considera importante. Se podría decir que permite confiar de los errores, ya que estos son superados de manera rápida. Su antivalor es la desconfianza.

- k. Intuición.** Darse cuenta al instante de algún proceso para usar el espacio virtual sin ningún tipo de razonamiento, hacer uso de hipervínculos, abrir las páginas de interés e ir rastreando la información hasta encontrar lo necesitado, hacer click en cualquier botón de interés, si no se está de acuerdo con la información encontrada simplemente se deshace y se va en busca de otra, al dudar de algo se buscan por intuición, básicamente se desarrolla un aprendizaje por intuición. Su antivalor se podría decir que es el razonamiento ya que está presente en las personas (generalmente inmigrantes digitales) que hacen uso del espacio virtual y en vez de hacer uso de la intuición para poder buscar alguna información tienen que preguntar a alguien todo el proceso, desean que tenga un orden, necesitan un manual de uso paso a paso, etc.

Reflexiones finales

El análisis de diferentes resultados de las investigaciones realizadas ha permitido abrir la posibilidad de dar origen a una nueva clasificación de valores, que surge por la necesidad de enfrentar cambios que se dan producto del avance de las Tecnologías de Información y Comunicación, que básicamente es el soporte físico de la virtualidad, frente a una sociedad que está enfrentándose con herramientas que no son propios de esta época.

Los hallazgos del trabajo permite proponer los *Valores virtuales* que surgen de la interacción entre el *sujeto y objeto virtual en situaciones virtuales*, para lo cual se han revisado las bases teóricas de los valores, recurriendo a la Axiología como disciplina encargada de este estudio y enfocar en uno de sus problemas: la clasificación.

Respecto a los valores se recurrió a estudiar el desarrollo de la Axiología desde su independización de la Ética, logrando sintetizar su origen y evolución, teorías que surgieron a partir de ello y especialmente los problemas de la Axiología, que como disciplina filosófica siguen latentes, básicamente en lo referente a la clasificación de los valores. Donde diversos autores han tratado de establecer una clasificación de acuerdo a las circunstancias en que les ha tocado vivir, de ahí que se habla de valores vitales, estéticos, morales, religiosos, económicos, políticos, sociales, etc., de la cual se deduce que si los valores han respondido a situaciones determinadas es necesario ampliar la clasificación enfocando en la actualidad y que responda a momentos actuales, por ello se propone los *Valores virtuales*.

Si, en la Axiología como disciplina filosófica se vio la posibilidad de proponer una nueva escala de valores, denominado *Valores virtuales*, también surgió la necesidad de delimitar si el nombre debe ser virtual, digital, cibernético u otro, ya que comúnmente se usan diversos términos para referirse a este nuevo campo que está dentro de las Telecomunicaciones. Algunos términos empleados en la actualidad son: nativos e inmigrantes digitales, ciberespacio, universo virtual, inteligencia cibernética, cultura de la virtualidad, ser digital, cibercultura, etnografía virtual, democracia digital, ciberfilematología, generación digital, realidad virtual, ontología digital, etc.

Se puede apreciar que los términos relacionados con la Cibernética, virtual y digital se utilizan en diferentes aspectos para hablar de un tema determinado, y después de haber revisado

las propuestas de Wiener: *Cibernética y sociedad* (1958), Negroponte: *Ser digital* (1995) y Lévy: *¿Qué es lo virtual?* (1999), se asume que el término más adecuado para esta nueva clasificación de valores debería ser *virtual*. Ya que la Cibernética es la ciencia que trata y engloba a estos avances de la actualidad, y a la vez utiliza el soporte técnico para convertir la información en dígitos y poder intercambiarlos, que luego está presente en la virtualidad gracias a diversos soportes tecnológicos.

La clasificación de los valores que se propone dentro de la Axiología son: valores morales (honestidad, tolerancia, libertad, agradecimiento, solidaridad, bondad, justicia, amistad, responsabilidad, lealtad, respeto, fortaleza, generosidad, laboriosidad, perseverancia, humildad, prudencia, paz); valores económicos (satisfactores; bienes y servicios: producción y productividad; naturaleza, trabajo y salario; capital y empresa; mercancía, mercado, comercio y moneda; ahorro; ingreso, egreso y crédito; propiedad); valores políticos (el bien de la persona, el bien común, orden, reconocimiento y protección de los derechos humanos, libertad, participación, democracia, poder-soberanía, autoridad y representación del poder; Estado-gobierno); valores sociales (organización, cooperación, la función, oportunidad, movilidad, la familia, trabajo, capital, la empresa); valores pedagógicos (deber, justeza, exigencia, dignidad, responsabilidad, honor, autoridad, profesionalidad); valores epistémicos (verdad, verosimilitud, precisión, coherencia, rigor, generalidad, fecundidad, adecuación empírica, contrastabilidad); vitales (salud, vigor, capacidad orgánica, euforia); valores estéticos (bello, gracioso, elegante, armonioso); valores intelectuales (la cultura, el conocimiento, las creencias y las tradiciones, el amor a la verdad, la curiosidad, la capacidad de comprensión, el sentido crítico, el desarrollo intelectual, lo exacto, lo evidente, el método, la demostración); valores religiosos (sagrado, divino, supremo, milagroso); valores tecnológicos (eficiencia, eficacia, utilidad, aplicabilidad, funcionalidad, robustez); valores deportivos (generales, psicosociales, deporte creativo- y al aire libre) y valores virtuales (del objeto virtual y del sujeto virtual).

Referencias bibliográficas

- Ardila, S. y Orozco, J. (2002) *El libro de los valores*. Bogotá: El tiempo.
- Castells, M. (1999) *Internet y la Sociedad Red*. España: Universidad Abierta de Catalunya. <http://www.uoc.edu/web/cat/articulos/castells/castellsmain2.html>
- Chacón, N. (1999) *Formación de valores pedagógicos. Papel de la escuela*. [Versión electrónica]. Cursos de Pedagogía 99. Curso 79. Disco # 1.
- Chimal, C. (1999) *La cibernética*. México: Consejo Nacional para la cultura y las artes. <http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/3milenio/ciber/htm/frame1.htm>
- Dacal, J. A. (1999) *Valores económicos. Esbozo para un ensayo*. México: Universidad La Salle. <http://www.freewebs.com/alcelarie/existenciayvalores.htm>
- . (1999) *Valores políticos. Esbozo para un ensayo*. México: Universidad La Salle. <http://www.freewebs.com/alcelarie/existenciayvalores.htm>
- . (1999) *Valores sociales. Vera Humanitas (28)* <http://www.freewebs.com/alcelarie/existenciayvalores.htm>
- Derisi, O. N. (1979) *Max Scheler ética material de los valores*. Madrid: Magisterio Español.
- Denis, L. (1999) *Los valores y su significado*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <http://denissantana.tripod.com/articulos/index.html>
- Escobar, G. (1992) *Ética*. México: McGRAW-HILL.
- Favelo, J. R. (1999) Filosofía y vida. En defensa de la filosofía como necesidad vital. *Revista dialéctica* 33 (42), 55-67. <http://www.revistadialectica.org/42/>
- Fronzizi, R. (1962) *¿Qué son los valores?*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. (1962/1971) *Estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- María, J. (1992) *Introducción al pensamiento de Max Scheler*. Madrid: Instituto Emmanuel Mounier.
- Merejo, A. (2009) El ciberespacio como entresijo virtual. *Eikasia. Revista de Filosofía*, IV (24), 8/1-10. <http://www.revistadefilosofia.com>
- Negroponte, N. (1995) *Ser digital*. España: Dúplex, S.A.
- Ortega y Gasset, J. (1964) *Obras completas - Tomo VI (6ta ed.)*. Madrid: Revista de Occidente.
- Pérez, F. M. (2009) Realidad virtual y materialidad. *Eikasia. Revista de Filosofía*, IV (24), pp. 10/1-51. <http://www.revistadefilosofia.com>
- Pestaña, P. (2004) Aproximación conceptual al mundo de los valores. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2 (2), 67-82. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55120206.pdf>
- Lévy, P. (1999) *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós Ibérica.
- Premsky, M. (2001/2010) *Nativos e Inmigrantes Digitales*. España: Distribuidora SEK, S.A. [http://www.marcprensky.com/writing/Premsky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Premsky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Remolina, G. (2005) *Formación de valores*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <http://www3.ucn.cl/ofec/valores.pdf>
- Rintelen, F. J. (1970) Filosofía actual de los valores. *Anuario Filosófico*, 3, 349-381. <http://hdl.handle.net/10171/1844>
- Ruiz, G. y Cabrera, D. (2004) Los valores en el deporte. *Revista de educación* (335), 9-19. http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_03.pdf
- Sanabria, J. R. (2005) Axiología. En *Ética*. 67-77. México: Porrúa. <http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1050/1/Axiologia.pdf>
- Sánchez, S. (2009) Realidad, virtualidad y valores. *Eikasia. Revista de Filosofía*, IV (24), 11/1-60. <http://www.revistadefilosofia.com>
- Wiener, N. (1948/1958) *Cibernética y sociedad*. Argentina: Sudamericana.

La miseria del positivismo

Víctor Hugo Martel Vidal*

Resumen

El positivismo ha logrado importantes avances en la ciencia y la tecnología que ha logrado mejorar la calidad de vida en muchos sectores de la población, sin embargo el acceso a estas comodidades tiene un costo que en muchos casos es oneroso y esto es motivo de discriminación que ha generado un fenómeno pocas veces visto, muy pocos acumulan la mayor parte de la riqueza que la población crea, en tanto que la mayor parte de la población se encuentra en condiciones de precariedad que les exponen a trabajos pésimamente remunerados, sin acceso a los servicios básicos, etc. Esto indica que la formación humanística ha empeorado generando inseguridad ciudadana, una corrupción que no se puede controlar, impunidad para los delitos a gran escala, deterioro en los servicios de salud, seguridad, justicia, etc.

Palabras clave

Positivism, consumismo.

The Misery of Positivism

Abstract

Positivism has made important advances in science and technology which has improved the quality of life in many sectors of the population, however access to these facilities has a cost that is often expensive and causes discrimination. This situation has generated a phenomenon rarely seen; very few people accumulate the most wealth that people make, while most of the population lives in precarious conditions that expose them to jobs badly paid, without access to basic services, etc. This indicates that the humanistic education has got worse, creating insecurity, corruption that cannot be controlled, impunity for large-scale crimes, deterioration in health services, security, justice, etc.

Keywords

Positivism, consumerism.

Recibido: 01 de septiembre de 2015 | Aprobado: 26 de noviembre de 2015.

* Doctor en Psicología. Coordinador del Doctorado en la Escuela de Posgrado en la Universidad Nacional de Educación. Presidente de la Academia Peruana de psicología. E-mail: hugomartelvidal@yahoo.com

*“La ignorancia es una fábrica de problemas,
una amenaza constante para la humanidad”*

Martelli

El positivismo, aportes y limitaciones

Probablemente este artículo, tenga semejanza con otros anteriores: La miseria de La Filosofía y la miseria del historicismo, escritos hace un siglo y que provocaron una nueva forma de percibir el mundo. El positivismo es una propuesta de A. Comte, que aplica el método experimental a las ciencias humanas. Fue una corriente ideológica del siglo XIX basada en la autonomía moral del derecho y en lo que se juzga por positivo, efectivo, verdadero. En resumen, el fin justifica los medios. De lo que se trata en estas pocas líneas es mostrar las gruesas limitaciones que el positivismo ha propiciado en nuestra vida cotidiana y en particular en la actividad académica o lo que conservamos de ella. Esta filosofía ha trivializado el estudio del hombre, lo mismo ha pasado en el estudio de sus diversas actividades, esto se advierte sobre todo en la prestación de los servicios tanto públicos como privados: De salud, seguros, transportes y educación, entre otros. Como consecuencia de este impacto, la formación profesional en las universidades continúa deteriorándose.

A pesar de estas gruesas deficiencias, es imposible negar muchos aportes del positivismo a la humanidad, entre otras las ciencias naturales, la tecnología, la industria, las comodidades que nos ofrece en la vida diaria, la comunicación y transportes, etc. Todas estas comodidades y ventaja a precios razonables y otros no tan razonables. Es frecuente hallar sobrepuestos, manipulación del mercado, defraudaciones diversas, evasión el pago de sus impuestos, muchas de ellas sin que el estado pueda proteger al usuario, el propio estado aloja a los empleados del capital mediante diversas puertas giratorias que no se detienen y siguen girando sin pausa, medida ni clemencia. Esto ha empobrecido a la mayor parte de la población enajenada por el consumismo y ha concentrado la riqueza en unos pocos enajenados por la angurria.

Muchos empleados, subempleados y profesionales conservadores justifican estos excesos como “errores del sistema” o como “incapacidad del estado para controlar los excesos”, quienes razonan de este modo, pertenecen ya a una generación de empleados y profesionales egresados de instituciones donde se ha erradicado toda formación humanística, y han recibido una instrucción cuya indigencia resulta inocultable, caricaturesca. Lo advertimos en distintas profesiones, desde las liberales hasta otras “más formales”. La experiencia que vivimos en los diversos postgrados nos confirma esta tendencia.

Esto explica de alguna manera la deficiencia en los servicios de salud, educación, seguros, la administración tanto pública como privada. En los seguros estatales, es mucho más notoria, ya que gran parte del personal que labora, ingresó como parte de compensación a la lealtad durante los periodos electorales, entonces, la atención eficiente a los usuarios está muy lejos de las variables que participan en esta dinámica. Esta práctica lamentablemente es cotidiana en muchos otros servicios públicos.

Se ha magnificado tendenciosamente las virtudes del positivismo asociándolo al liberalismo económico fuera de control, por la incapacidad del estado para regularlo, la ineficiencia de las instituciones públicas reguladoras, a lo que se añade la inmensa corrupción que ha

generado este complejo económico cultural y político, en desmedro del desarrollo humano, la población atrapada entre el consumismo y la angustia se ha deteriorado más en sus condiciones de vida, en perjuicio de su salud, la creciente inseguridad ciudadana, etc.

Pero lo que nos interesa es advertir de qué modo el positivismo ha arruinado la formación profesional de los egresados de las instituciones educativas superiores, una muestra puede advertirse en los trabajos de investigación destinados a la obtención de los grados y títulos. Los cultores del positivismo, partiendo del supuesto que las ciencias naturales disponibles ya son suficientes para explicar el comportamiento de los individuos y las sociedades, y a partir de ellas, la atención a las necesidades presentes y futuras, además ofrecen resistencia a testar sus teorías que pudieran servir a la actualización de las mismas, o sustituirlas por otras menos defectuosas desechando aquellas obsoletas.

Esto puede explicarse parcialmente a partir de la teoría de Piaget (1972) donde postula que los conocimientos los adquirimos mediante dos procesos sucesivos: La asimilación y la acomodación. La primera consiste en construir representaciones a cerca de los objetos, acontecimientos o experiencias en las que frecuentamos, estas una vez explicitadas se expresan a su vez en descripciones e interpretaciones de los hechos, no toda construcción resultará bien lograda, muchas serán defectuosas, de acuerdo a nuestros esquemas mentales vigentes, o más bien a nuestros saberes previos (Ausubel, 1972), es decir construimos conocimientos para bien o para mal, a imagen y semejanza de nuestros saberes previos.

El segundo proceso es mucho más importante, no solo en la vida diaria, sino dentro de la actividad intelectual donde se trabaja con teorías supuestamente científicas. La acomodación consiste, o más bien debe consistir en hacer modificaciones en nuestra estructura mental si es que la construcción anterior haya resultado errónea. Si estos dos procesos se cumplieran puntualmente, las posibilidades de equivocarnos se reducirían rápidamente, las ciencias se habrían desarrollado con mayor sapidez de lo que ocurre actualmente. Sin embargo la acomodación es un proceso muy poco frecuentado, pues requiere de un primer requisito: darnos cuenta de nuestros errores y luego tener disposición para modificar nuestros esquemas mentales cada vez que descubramos errores en su construcción, la resistencia al cambio es moneda corriente no solo en la vida diaria, dentro de la actividad académica ocurre algo parecido, sobre todo por el dogmatismo científico impuesto por el positivismo.

Esta tendencia ingenua es la que ha llevado a la postración académica de muchas universidades, donde sus miembros en su mayoría han sido hechos a imagen y semejanza de teorías defectuosas, obsoletas, donde sus egresados cuentan con una formación demasiado trivial para atender las necesidades actuales de la población. La resistencia que ofrecen a la nueva ley universitaria corre junto a esta vocación conservadora, sin percatarse que la ignorancia es una fábrica de problemas y que constituye una amenaza constante a la humanidad (Martelli, 1997). La trivialización en la formación profesional de los egresados nos percatamos en casi todas las profesiones, pues la mayor parte de las instituciones educativas superiores adolecen de las deficiencias señaladas, son muy pocas las que han tomado las previsiones necesarias en la permanente actualización de sus miembros.

En la educación

La formación profesional del maestro se encuentra severamente afectada por lo expuesto, sobre todo, porque la pedagogía se nutre de las teorías psicológicas que no siempre se actua-

lizan con la agilidad que se requiere, las teorías que se encuentran disponibles no necesariamente son las más aconsejables. La psicología es una de las ciencias que más ha crecido no solo por la variedad de teorías disponibles, sino también que hoy en día contamos con teorías más confiables o podemos construir otras a partir del aporte parcial de otras. Esta tarea es función de la epistemología, o filosofía de las ciencias, sin embargo, paradójicamente esta práctica es poco común no solo en el campo educativo, lo mismo ocurre en la Psicología y en muchas otras ciencias, por obra y gracia del dogmatismo positivista junto a la pereza intelectual de muchos.

Ante esta perspectiva ya los educadores debieron haber tomado algunas previsiones: Empezar a testar teorías para observar que teorías no reúnen las condiciones mínimas y por lo tanto desecharlas y en cuál de ellas poder confiar aunque fuese provisionalmente, esperando atentos la presencia de nuevas teorías más confiables y menos defectuosas. Esta tarea parece tediosa, sin embargo puede resultar grata e incluso divertida, solo requiere de algún entrenamiento, el mismo que puede resultar también divertido, en una práctica individual.

Sin embargo cuando se intenta socializarla, empezamos a descubrir, resistencias parecidas a las experiencias de Giordano Bruno, Galileo, y muchos otros a quienes el intento por ilustrar a los doctos de su tiempo no les resultó nada grato, para quienes muy pronto la comedia se convirtió en tragedia, debido a los pésimos comediantes de su entorno. Ojalá estas líneas llegaran a comediantes que disfruten de la función y cuando ésta haya concluido puedan elaborar procesos metacognitivos gratos que les acompañen cuando tengan que dedicarse a sus labores cotidianas en la docencia.

¿Es posible construir una teoría consistente que oriente la actividad del docente profesional? Al respecto Encinas (1934) responde afirmativamente, sostiene que el ser maestro de escuela es la más alta magistratura a la cual puede aspirar una persona. Esto es cierto en nuestra experiencia individual, sin embargo al socializarla con frecuencia nos encontramos con desencuentros, expectativas que no son comunes y muchas otras experiencias frustrantes de las cuales obtenemos aprendizajes que nos producen sentimientos encontrados.

A pesar de estas adversidades, el maestro tiene la inmensa posibilidad de construir sus propios supuestos teóricos que le orienten con mayor vigor en su labor académica, con esta finalidad se han construido numerosas redes virtuales, las que requieren identificarlas apropiadamente para no extraviarse y terminar en el laberinto del minotauro. Quien se inicie en esta aventura puede correr el riesgo de terminar atrapado en alguna red, y luego de cierto tiempo encontrar otras redes más recomendables.

En la psicología

La presencia del positivismo se encuentra en el conductismo, teoría que en su tiempo ha otorgado múltiples aportes a la construcción de la psicología actual: el empleo de la experimentación para el estudio del aprendizaje, mediante este método se pudo explicar incluso cómo se adquieren y regulan nuestras supersticiones. El estudio de la conducta ofrece aparentemente otras ventajas, la posibilidad de efectuar mediciones y a partir de ellas elaborar comparaciones y ciertas proyecciones hacia el futuro. Sin embargo pronto se puso en evidencia múltiples limitaciones, las conclusiones de tales experimentaciones solo eran válidas en cierto tipo de población. Las generalizaciones que podían realizarse eran muy limitadas. Es que las personas mostramos comportamientos singulares, con pocas analogías y muy pocas generalizaciones.

El propio Skinner (1981) pudo percatarse de tales limitaciones, y reconoció que el comportamiento humano mostraba singularidades debido a nuestra capacidad de elaborar contingencias de reforzamiento a futuro mediante abstracciones a las que las define como operaciones mentalistas. Esta advertencia es mucho más importante de lo que sus distraídos seguidores le atribuyen, esto equivale a afirmar que las conductas humanas se encuentran subordinadas a lo que elaboramos mediante abstracciones o nuestros saberes previos, estemos conscientes o no de este hecho.

Ignorando esta advertencia del fundador del conductismo, o fingiendo ignorar, muchos de sus seguidores continúan aferrados al conductismo, trivializando el comportamiento humano, y con esto desconociendo la complejidad de su naturaleza singular única e irrepetible para cada individuo, para cada experiencia y para cada ensayo de respuesta ante los acontecimientos cotidianos. Pues nuestras necesidades tanto fisiológicas como las subjetivas, se encuentran en una continua dinámica. El dinamismo de nuestras necesidades se encuentra igualmente en una permanente dinámica de los acontecimientos en los distintos contextos en los que nos encontremos al igual que las contingencias específicas dentro de dichos contextos.

Desde luego que reconocer la subjetividad humana como el aspecto fundamental de nuestro comportamiento, significaría renunciar al estudio de la conducta, y en caso de persistir en dicho estudio, la conducta queda en una condición tan precaria y trivial cuyo estudio resulta irrelevante y caricaturesca. Al respecto el propio Skinner (1981) recomienda continuar desarrollando la ciencia, pues esta no deshumaniza al hombre, más bien la deshomnoliza, es decir nos permite aproximarnos a su naturaleza, alejándonos de la caricatura. ¿Por qué el positivismo continúa vigente en el conductismo? Simplemente porque para sus cultores sigue siendo positivo, mientras obtengan reconocimiento pecuniario, continuarán obteniendo reconocimiento académico, sin preocuparse por la consistencia científica de sus postulados. Este tipo de cambios colectivos demoran en llegar, más bien los cambios individuales son más rápidos aunque no del todo positivos en los términos que se han señalado en este mismo párrafo.

Estos son los errores que se han trasladado a los usuarios de la psicología pre-científica, en la formación profesional del maestro, del economista, del docente universitario y otros profesionales afines. Se entiende por teorías pre-científicas aquellas reduccionistas que carecen de capacidad para explicar el comportamiento humano y optan por fragmentarlo en algunos de sus componentes: la afectividad, lo cognitivo, la conducta, el aprendizaje, etc. Estos componentes actúan simultáneamente dentro de un contexto más amplio, fuera de contexto, pierden todo sentido, quedan dispersos como cabos sueltos y ya no sirven para conocer y evaluar el comportamiento humano, estos son procesos autopoieticos que se construyen, se encuentran juntos, en ningún caso se encuentran separados Maturana (1993).

¿Es posible construir una teoría única del comportamiento humano? Esta interrogante se para a los teóricos en dos grupos: Unos afirman que no es posible, que las uvas se encuentran verdes, este grupo se encuentra poblado de teóricos reduccionista no dispuestos a hacer un esfuerzo que permita construir una teoría más amplia que satisfaga la curiosidad intelectual de cualquier persona interesada en explicar el comportamiento humano. Hay un segundo grupo que afirma que esta tarea es posible, que las uvas no están verdes, más bien estas ya se cayeron de maduras y que lo acertado es recogerlas seleccionando aquellas que son útiles y desechando otras que no son recomendables (Gadamer, 1995).

En este segundo grupo se encuentran Jesús Mosterín, José Luis Pinillos, Humberto Maturana, J. González, Jesús Palacios, Álvaro Marchesi, Guardia Mayorga, Raúl González, James Kantor, Karl Popper, Mario Bunge, Pedro Ortiz, Piotr Galperin y muchos otros. Han intentado

descalificar a alguno de ellos por ser “filósofos” y no “científicos”. Este argumento es falaz, por cuanto muchos filósofos se encuentran mucho mejor informados que aquellos que se reclaman “científicos”. Además son más generosos en su interés por el conocimiento, a diferencia de los dogmáticos científicos, tan reticentes a ampliar sus conocimientos.

En las condiciones que se han descrito, es lógico suponer que estas deficiencias se han trasladado a la formación profesional de especialidades análogas a las ciencias sociales, humanidades y otros usuarios de la psicología, quienes han heredado una serie de deficiencias en tanto que los beneficios han sido todavía escasos, algo similar se observa en las investigaciones destinadas a la obtención de los grados académicos, los carecen de una noción por lo menos decorosa de la condición humana. Es necesario empezar a reparar por lo menos una parte de estas deficiencias, ya que estas se han acumulado a los largo de varias décadas.

En la economía

Los economistas son otros tantos de los perjudicados en este tipo de precariedades impuestas por el positivismo, la mayor parte de ellos, rinden tributo al mercado, y más específicamente al consumo o más bien al consumismo que se reduce a un saqueo a la economía de la población. Suponen que la dinámica de la economía se basa en el consumo, sin considerar la capacidad adquisitiva de la población, y las enormes desigualdades sociales, esto ha llevado a diversas formas de defraudación, así como a la falta de medidas drásticas para los defraudadores, la propaganda engañosa, etc., donde los únicos perjudicados son nuevamente los consumidores.

Existe una forma mucho más inteligente para aumentar el consumo: mejorar la capacidad adquisitiva de los consumidores. ¿Qué esto genera inflación y diversas formas de especulación? Nuestras autoridades elegidas cada cierto periodo deben encargarse en sancionar este tipo de delitos. Actualmente ya los consumidores nos encontramos severamente afectados por tres tipos de flagelo: los salarios bajos, el impuesto a la renta y el impuesto general a las ventas. ¿Cómo se puede reactivar la economía empobreciendo a los consumidores? ¿Tiene alguna lógica reactivar la economía en estas condiciones tan limitantes?

Lo anterior solo muestra una de las más severas limitaciones de los economistas, sobre todo aquellos encargados de la administración pública. Esto indica la precariedad de su formación profesional y el deterioro académico en las instituciones superiores encargadas de dicha formación profesional. Una vez más trivializar la ciencia por obra y gracia del positivismo hace que la población padezca sus consecuencias. Miseria que llevamos en el “alma” hace mucho tiempo, miseria que llena de espanto porque sabemos a qué lo debemos. Algo similar ocurre en otras profesiones cuyos miembros ofertan sus servicios en la salud, la seguridad pública, los seguros, la jurisprudencia, esto nos ha conducido a el crecimiento exponencial de la corrupción y la mediocridad en muchas instituciones, alentados por la impunidad, en las instituciones públicas como privadas, tanto productivas como de servicios. Ni siquiera la formación del clero se encuentra exenta de este tipo de deficiencias.

Por lo que se ha advertido, el cuestionamiento al positivismo se orienta hacia la mejora en la formación profesional de los estudiantes, en la esperanza que la atención en los diversos servicios mejoren, y esto propicie una mejor calidad de vida, ya que el deterioro de la misma se lo debemos a la trivialización en formación profesional que reciben quienes concurren a los centros de educación superior copados por los acólitos del positivismo. Esperamos que estas reflexiones puedan servir para ir corrigiendo una parte de las deficiencias actuales.

Lamentablemente es necesario reconocer que esta tarea no es en absoluto sencilla, sin embargo, estos cambios deben empezar a partir de los intelectuales, quienes se ocupan de la docencia universitaria donde se forman la mayor parte de los profesionales, ahora es necesario apuntar la inecuación que existe entre quienes tienen disposición por el cambio que son muy pocos todavía y quienes ofrecen resistencia al cambio, que son numerosísimos. Esta experiencia es una forma rápida y eficaz de evaluar la competencia profesional de los miembros de la comunidad académica. La competencia de unos los hacen con mayor disposición al cambio en tanto que la precariedad ofrece resistencia.

En la investigación científica

Aquí es donde el positivismo muestra su rostro más esperpéntico, sus cultores han magnificado el empleo del método en perjuicio de la fundamentación teórica, juzgan que las teorías que adhieren carecen de defecto y que siguen siendo confiables así continúan sosteniendo artificialmente teorías reduccionistas, defectuosas, obsoletas e inconsistentes, evaden lo más sensato en estos casos: testar las teorías que se emplean como sustento de las investigaciones que emprenden.

Privilegian los resultados obtenidos, sin saber con certeza qué es lo que se ha indagado en el proceso de la investigación, de este modo las investigaciones no resuelven los problemas teóricos del investigados, tampoco los problemas cotidianos de donde surgió la necesidad de hacer investigación. En este contexto, en la elaboración de tesis imponen a los graduandos limitarse a mostrar la significación hallada en la puesta a prueba de las hipótesis, carecen de disposición para incluir los factores que la propiciaron y los efectos que se advierten, argumentan que esta tarea ya corresponde a otra investigación posterior.

Esta afirmación es falaz, pues los problemas no se encuentran aislados de otros anteriores y posteriores, pues se encuentran dentro de un contexto cuya dinámica no se detiene, tampoco los problemas se encuentran en estancos cerrados, más bien se encuentran dentro de una dinámica que constantemente se va desarrollando. Por lo tanto se requiere de programas u otros tipos de intervenciones destinados a reducir su impacto en la población que ha sido materia de estudio. Una investigación tradicional, reduccionista, deja los problemas en el mismo estado en el que se encontraron al inicio del proceso, sin tener capacidad de atender las necesidades de la población y sin capacidad de asumir los errores señalados en la investigación, porque el investigados carece de disposición para afrontar las modificaciones necesarias sus esquemas mentales.

Esta tendencia en las investigaciones en las universidades no solo se observan en el pregrado, en los postgrados la tendencia continúa, la responsabilidad no es individual del graduando, el problema radica que las instituciones continúan acumulando pasivos, sin percatarse de los errores que les son impuestos a sus egresados. Estas deficiencias lamentablemente se observan en muchas instituciones tanto públicas como privadas. Son muy pocas las que habiéndose percatado de estas deficiencias han adoptado las acciones necesarias para corregirlas, mediante sucesivas acomodaciones que en un inicio seguramente serían individuales y posteriormente se hicieron colectivas.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D; Novak, J y Hensesian H. (1983) *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Bunge, M. Ardila, R. (1988) *Filosofía de la Psicología*. Barcelona: Ariel S.A.
- Eco, U. Martini, C. (1997) *¿En qué creen los que no creen?* Madrid: Temas de Hoy S.A.
- Encinas, J. (1934) *Ensayo de Escuela Nueva en el Perú*. Lima: Minerva.
- Gadamer, H. (1995) *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- Galperin, P. (1976) *Introducción a la psicología*. Bs. As: Pablo del Río.
- González, F. (1996) *Problemas epistemológicos de la psicología*. La Habana: Pueblo y Educación.
- . (1997) *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Guardia Mayorga, J. (1984) *Psicología del hombre concreto*. Lima: San Marcos.
- Makabe, P. (1989) *El cambio epistemológico*. Lima: San Marcos.
- Martel, H. (2005) *¿De qué se ocupa la psicología?* Lima San Marcos.
- . (2011) *Psicología de la actividad psíquica*. Lima: UPECUS.
- Maturana, H. (1993) *Desde la biología a la psicología*. Santiago: Síntesis
- Mosterín, J. (2000) *Crisis de los paradigmas en el siglo XXI*. Lima: FEUFIGV.
- Ortiz, P. (1997) *La formación de la personalidad*. Lima: Stella.
- Piaget, J. (1972) *Epistemología genética*. Madrid: Ariel.
- Pinillos, J. (1983) *La psicología del hombre de hoy*. México: Trillas.
- Popper, K. (1997) *El cuerpo y la mente*. Bs. As: Paidós.
- Popper, K. (2006) *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.
- Skinner, (1981) *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*. México: Trillas.

Análisis de la simbólica apocalíptica en el arte: Los cuatro jinetes

*Michelle Pereira Hernandez**

Resumen

Este ensayo pretende hacer el análisis de las representaciones artísticas que ilustran que uno de los más importantes símbolos apocalípticos occidentales: los jinetes descritos por el apóstol Juan en Patmos.

Palabras clave

Apocalipsis, símbolo, cuatro jinetes.

Analysis of Apocalyptic Symbolic in Art: The Four Horsemen

Abstract

This essay intends to do analyzing of the artistic representations illustrating that one of the most important Western apocalyptic symbols: the riders described by the apostle John on Patmos.

Keywords

Revelation, symbol, four horsemen.

Recibido: 01 de septiembre de 2014 | Aprobado: 26 de noviembre de 2015.

* Magister en Letras Modernas por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Maestra en Humanidades por la Universidad Anáhuac, México. Licenciada en Historia del Arte por la Universidad Iberoamericana. E-mail: michelle.pereira44@yahoo.com.mx

Introducción

Las imágenes de cuatro jinetes que siembran muerte y destrucción anteceden al Juicio Final. Estos jinetes están descritos en el texto del amado apóstol de Jesucristo, Juan, específicamente en la primera parte (los versículos uno al ocho) del sexto capítulo del *Apocalipsis*. El surgimiento de los cuatro jinetes sucede en un contexto celestial en el que es abierto un rollo o pergamino escrito por ambos lados y cerrado con siete sellos.¹

El rollo abierto revela el completo plan redentor de Dios a lo largo de la historia humana que alcanza su consumación en el tiempo de la cruz, que se prolonga hasta el final de los tiempos y hacia la eternidad (Ross Taylor, p. 457). El misterio que encierran los siete sellos es revelado. El rompimiento de los cuatro primeros sellos del rollo o pergamino, provocan el surgimiento de una carga de caballería: cuatro jinetes montados en sus respectivos caballos, todos de distintos colores. Jinetes cuya aparición anuncian o revelan a Juan de forma muy simbólica,² y éste a través de la escritura de sus revelaciones nos da a conocer, las calamidades que padecerá el género humano antes del fin: la guerra, el hambre, la peste y la muerte (Cahiers Evangile, p. 25).

Para analizar la naturaleza simbólica de los cuatro jinetes del *Apocalipsis* creo necesario revisar la importancia y significado del caballo y montado en éste, la del jinete, a lo largo de la historia humana. Nuestra intención es analizar en la brevedad textual en la que estas figuras aparecen alguna de las representaciones artísticas que de este tema apocalíptico se ha producido en la cultura cristiana occidental.

A caballo entre la civilización y la destrucción

Partimos por afirmar que el caballo es el animal símbolo de civilización. Hablamos de símbolo siguiendo a Carl Gustav Jung, quien propone que la historia antigua se redescubre por imágenes simbólicas y mitos que han sobrevivido al hombre de la antigüedad (p. 105). Uno de estos símbolos enraizados en la historia humana está figurado por el caballo. Según Jung, el caballo viene a simbolizar la fuerza expansiva de la luz y del resplandor de los instintos (Jung p. 104).

Para continuar describiendo el sentido simbólico que ha adquirido el caballo creemos necesario explicar brevemente la noción de símbolo en un contexto iconográfico de imágenes o figuras y alegorías. Entendemos la alegoría como la representación simbólica de las ideas abstractas por medio de figuras que narran estas ideas. De ahí que existan figuras y símbolos que se alegorizan. La figura a diferencia del símbolo, posee un sentido propio y otro figurado. La figura a diferencia del símbolo se aproxima a lo sensible a lo real.

Jung sostiene que una alegoría es un símbolo reducido al papel de un signo (en Juan Cirlot p. 22). De esta manera podríamos decir que una alegoría pretende representar una idea, valiéndose de formas posiblemente humanas, animales u objetos. La alegoría procura dar una imagen a lo que en principio sería imposible de racionalizar. El hombre intenta explicar

1 Léase *Apocalipsis* 5:1.

2 La palabra revelar sugiere que el autor apocalíptico se presenta como un divulgador de unos secretos confiados antiguamente a los antepasados y son mostrados a la luz en el presente, en el ahora, cuando ya está cercano el fin. Tengamos en cuenta los significados que Jaques Derrida le otorga al vocablo apocalipsis: "1. valor de revelación o de desvelamiento, la descryptación de eso que está oculto (*apocalypstó*); 2. Sentido corriente del: fin de los tiempos y del juicio final; 3. catástrofe y cataclismo." (*Los ojos de la lengua* 37).

su mundo por medio de imágenes contenidas en el alma humana (Cirlot, p. 19). Por lo cual una imagen va a estar cargada de emociones que nos van a remitir a ciertos arquetipos o símbolos universales.

Los arquetipos según Jung representan las apariciones como los sueños o las visiones (Jung, p. 106). El fundador de la psicología analítica añade que los arquetipos no son representaciones heredadas, que pertenecen a la formación de representaciones paralelas, las que denominó “inconsciente colectivo” (Cirlot, p. 19). En este terreno de los arquetipos el símbolo es un vehículo universal que pudiera trascender la historia, por lo que no necesita de la consciencia humana toda vez que penetra en lo desconocido y logra establecer una comunicación con lo incomunicable (Cirlot, p. 22). Jung también sostiene que un símbolo es una unidad entre lo manifiesto y lo oculto. Cuando esto es superado y trasciende a algo más que su significado inmediato, se convierte en un signo (Jung, p. 150). El psicoanalista suizo afirma que un símbolo se encuentra vivo mientras continúe cargado de significación. Es decir que a diferencia del signo, el símbolo tiene cierta vigencia.

En esta perspectiva, entendemos que el símbolo es aquella representación sensorial que si bien es convencional y por tanto socialmente aceptada, se diferencia del signo que también es convencional. El símbolo nos ofrece un estímulo “espiritual” por lo que su apariencia sensible (llevada a la escritura, iconografía u otro mecanismo) pareciera ser secundario, más no existe modo alguno de llegar a conocer el sentido de este estímulo sino es a través de su apariencia sensible, es decir de la imagen. El signo, por su parte, es un registro intelectual, su representación gráfica contiene un valor semántico específico. El signo permite establecer una conexión entre el mundo conceptual (por lo general lingüístico) y el de la expresión.

De acuerdo al lingüista Ferdinand de Saussure el signo lingüístico es una entidad psíquica y tiene una naturaleza biplánica por estar compuesto por dos caras: el significado o concepto y el significante o imagen acústica. Por ejemplo, tenemos el signo caballo (fig.1):

Significante o imagen acústica: c-a-b-a-l-l-o

Significado o concepto:



Figura 1: Rufino Tamayo.³

En esta relación indisoluble del signo, el significante está formado por aquella cadena de sonidos que en la lengua española nos permiten transmitir el concepto caballo. Este concepto o significado expresa la idea o contenido que nosotros tenemos registrado en nuestra mente

3 Figura tomada de Tamayo, Rufino. “Celebrando a los caballos con mucho arte” de Xundra Magoni Place. 2013.

de la realidad aludida por el significante. Significado que no es unívoco sino culturalmente convencional y arbitrario respecto de la cosa en sí.

El que Saussure llame al significante como “imagen acústica” nos llama poderosamente la atención, el lingüística ginebrino es claro al plantear que entiende ésta: “La imagen acústica no es el sonido material, cosa puramente física, sino su huella psíquica, la representación que de él nos da el testimonio de nuestros sentidos; esa imagen sensorial” (Saussure, p. 92). La desmaterialización que Saussure realiza de la “imagen acústica” nos permite asociar la imagen en general y no solo la acústica en su relación con la cosa o realidad: la imagen representación la cosa o realidad. La representa a modo de huella psíquica como lo propone Saussure, de huella o hendidura dejada por el paso de lo material.

Definir la imagen como huella o representación del paso por lo real nos permite entender, por ejemplo, que los arquetipos de los que Jung hablaba no son los sueños en sí, sino la representación de estos. El modo como nosotros le damos representación “material” a nuestros sueños (que vendrían a ser la realidad propiamente hablando) es a través de las imágenes acústicas cuando se trata de una representación lingüística, o mediante figuras cuando se trata de representaciones gráficas. La reproducción del sueño tal cual es imposible más no lo es su representación, en otras palabras, la materialidad al ser percibida adquiere formas o imágenes las que son comunicables y transmisibles

La representación simbólica procura expresar la lucha del espíritu por encontrar una corporeidad, o un contenido y una forma. Significado y significante que en un signo se asocian arbitrariamente, mientras que en la alegoría, la figuración y sobre todo en el símbolo (artístico) existe una tradición o un marco sociocultural que las vincula. De ahí que el filósofo alemán Ernst Cassirer hable del hombre, diferenciándolo del animal, como aquel ser que se mueve en una dimensión simbólica más que en el universo físico. Entendiendo lo simbólico como aquella realidad interpretable. Un estornudo acompañado de un ataque de tos, por ejemplo, son signos que un cuerpo emite para comunicar su reacción ante un agente patógeno, pero no simbolizan ni la enfermedad ni la cura de ésta. Si quisiéramos simbolizar estos fenómenos tendríamos que recurrir a signos convencionalmente aceptados o sugeridos como la serpiente que reptaba una vara que simboliza la cura de las enfermedades o la medicina otorgada por el dios griego Esculapio.

Del ejemplo deducimos que el símbolo no posee una relación arbitraria con su significado, aunque tampoco su forma coincide plenamente con su sentido. Esta no coincidencia se resuelve por la convención, por la tradición cultural que la sostiene, por lo tanto podemos hallar figuras distintas representar, no interpretar, un mismo símbolo. Por ejemplo, la fuerza puede estar simbolizada por las figuras del león, el cuerno, el toro.

No obstante, la ambigüedad del símbolo permite (re)formular los significados o interpretaciones de una figura que como ya sabemos representa el símbolo. Interpretaciones que pueden apoyar o contraponerse a la tradición, esto no quiere decir que el símbolo es de un particular, no, el símbolo siempre es social. El símbolo no emerge de la figuración artística (principalmente la literaria) que se puede dar en lo personal, lo específico, el símbolo siempre implica un mínimo de convención social. Por ejemplo el “verde” de García Lorca poco tiene que ver con el “verde” como representación simbólica de la naturaleza primaveral y salvaje. La figura del triángulo, propia de la matemática, adquiere un carácter de representación simbólica al estar situado en una iglesia donde dicha figura adquiere socialmente el valor simbólico del credo trinitario.

En esta perspectiva podríamos partir por lo básico: la figura del caballo no es el caballo, sino la representación de éste. Que en nuestros sueños surjan los caballos no quiere decir que éstos sean la representación de caballos tal cual, sino que estos equinos oníricos constituyen la representación figurativa del sueño. En otras palabras el sueño es la cosa en sí que se representan en la materialidad de las figuraciones o imágenes.

Pero toda imagen es paragógica puesto que por un lado muestra, ya sea figurativamente o mediante el habla, una verdad y al mismo tiempo la oculta a través de la piel superficial de la imagen misma. Oculta en el silencio óptico lo que no se pudo descubrir con palabras. De ahí que la filosofía y la crítica (del arte y la cultura en general) pretendan descubrir la *alétheia* de la imagen,⁴ esto es, quitarle velo, desvelar aquello que el silencio del dispositivo visual ha reservado para el olvido, desvelar la imagen sería dar con el símbolo. Quitarle el velo a la imagen implica desnudarla a “los ojos de la lengua”.⁵

De acuerdo a Susan Sontag en la imagen, para el caso la imagen fotográfica,⁶ “siempre queda la suposición de que existe, o existió algo semejante a lo que está en la imagen.” (p. 17). Con Saussure hablamos de huellas; es decir, entendemos la imagen como aquella superficie que siempre nos da la señal de la existencia de algo que ahora solo puede ser representado, de algo que está más allá de la realidad mimética. “Más allá” que solo puede ser alcanzada por el conocimiento especulativo, crítico y filosófico.

Finalmente la superficie, sea ésta figurativa (pictórica o fotográfica) o acústica (lingüística), es la única prueba que tenemos de aquello que denominamos realidad. La imagen es tanto una interpretación como una representación que se hace del mundo al que se le retiene, se le acota. Como señala Sontag refiriéndose a la imagen fotográfica, aunque válidas para la imagen en general, ésta es capaz de “usurpar la realidad porque [...] no es sólo [...] una interpretación de lo real; también es un vestigio, un rastro directo de lo real, como una huella o una máscara mortuoria” (p. 216).

Para Sontag, siguiendo al formalista ruso Viktor Shklovsky la imagen, la artística principalmente, desfamiliariza al receptor con su realidad (Sontag, p. 174). De ahí su peligrosidad y al mismo tiempo la necesidad que tenemos de ella puesto que es el único modo que tenemos como seres simbólicos para rozar la realidad a través de la superficie de la imagen, para acariciar el cuerpo nunca desnudo del todo pues siempre está de por medio aquella capa cosmética imaginativa que cubre la piel, rozarla sin que la pavorosa decrepitud de lo real nos desencante. Ahí también radica la “depreciación platónica de la imagen: verdadera en cuanto se asemeja a algo real, falsa pues no es más que una semejanza.” (Sontag, p. 217) Depreciación sostenida en la desacralización de lo sagrado de la imagen.

Sontag sostiene: “Lo que las fotografías ponen inmediatamente al alcance no es la realidad, sino las imágenes.” (p. 231). Esto tiene que ver con la naturaleza acumulativa o superposición que tiene la imagen en la construcción de conocimiento y registro de la información. Al

4 Sob re la *alétheia* véase el ensayo que realiza Mireille Calle-Gruber del prefacio que hace Derrida a *Light of the Dark* (1996) libro de fotografías de Kishin Shinoyama, fotógrafo japonés, y de su modelo Shinobu Otake.

5 Toda vez que el *Apocalipsis* al estar en la biblia cristiana es considerada palabra sagrada, aludimos al artículo de Jaques Derrida del mismo título del entrecomillado, “Los ojos de nuestra lengua”, en el que analiza una carta inédita de 1926 de Gershom Scholem a Franz Rosenzweig sobre la lengua sagrada, la hebrea, del judaísmo.

6 No es nuestra intención entrar al debate entre fotografía y pintura, más reservamos el énfasis que Sontag pone sobre la imagen fotográfica. Creemos que sus argumentos son válidos y plausibles de extenderlos a la imagen en general.

igual que la escritura la imagen registra la realidad, por lo que es factible de interpretarla no para conocer la realidad sino para conocer el significado o los sentidos de la imagen en sí, en otras palabras para hallar los símbolos que éstas representan.

El platonismo ha procurado separar la imagen de sus mecanismos de producción como la religión, la poesía, el drama. Lo cierto es que ella, con el riesgo siempre de llevarnos a idolatrarla, está vinculada al quehacer cultural por lo que cualquier acercamiento a ella debe procurar no sólo recatar lo familiar e iconográfico de ella, sino también rescatar la concepción del modo de ver que tuvo su creador. En esta perspectiva el apocalipsis de Juan si bien se entiende como la imagen agorera del futuro su convencionalismo se emparenta al mesianismo judío, al milenarismo de toda las culturas oprimidas.

Regresando a la figura o imagen del caballo diremos que éstos representan, no significan, por convención social, simbólicamente hablando, al símbolo de la fuerza y si están en movimiento a la conquista y dominio. Esto puede ser comprobado en las imágenes que insertan la figura del caballo en los asuntos bélicos; de igual modo lo podemos observar en sus recurrencias mitográficas y religiosas. Como figura apocalíptica, el pastor Walter Scott afirma que: “Los caballos son símbolos proféticos de las fases finales del dominio mundial por el hombre, anunciando los instrumentos humanos que utilizará Dios en sus juicios providenciales sobre la tierra” (Scott, p. 50).

El caballo como símbolo, comparte con el toro los atributos de fuerza y la vitalidad. En algunos relatos míticos se le asocia al mundo de ultratumba o del más allá. El caballo también es concebido como aquel ser sobre cuyos lomos vienen aquellos que son portadores de vida o de muerte, también es el vehículo que conduce al rey. En *Fedro*, Platón hace referencia a la naturaleza tripartita del alma mediante el mito del carro alado. El alma aparece como el conjunto entre un carro tirado por dos caballos alados y conducidos por la razón a lo que Platón denomina auriga. Uno de los caballos es bueno pues es aliado de la razón y el otro caballo tiende a irse por el mal camino. La dualidad del caballo en el mito del carro alado es de suma importancia porque representa el alma humana quien participa de algún modo de la naturaleza divina, pero también de un principio opuesto que la pervierte y la hace caer al mundo de la finitud, contingencia y muerte. Cuando las alas del caballo se rompen, en el mito platónico, el alma humana cae a la tierra y se encarna en un cuerpo.

En el pensamiento judeo-cristiano la referencia directa a los cuatro jinetes del *Apocalipsis*, aparece en el libro de *Zacarías* (1:8-11, 6:1-8).⁷ El profeta hebreo narra un pasaje donde cuatro carros son tirados por caballos de distintos colores. Estos cuatro carros pertenecen a los cuatro espíritus del cielo que salen de estar en la presencia de Dios para ir a visitar todo el mundo (Taylor p. 335). Los cuatro jinetes a los que alude el profeta Zacarías, cubren cada dirección de la brújula. Es decir; afectan a toda la tierra; veamos el pasaje bíblico:

Alce mis ojos y miré, y he aquí cuatro carros que salían de entre montes; y los montes eran montes de bronce. Del primer carro tiraban caballos rojos, del segundo carro, caballos

⁷ Reproducimos *Zacarías* 1:8-11 de la versión bíblica *Dios habla hoy*.

⁸Una noche tuve esta visión: Vi un jinete montado en un caballo rojo. Estaba parado en un valle, entre unos arrayanes, y detrás de él había un grupo de caballos, unos rojos, otros castaños y otros blancos. ⁹Yo pregunté: «Señor, ¿quiénes son esos jinetes?» Y el ángel que hablaba conmigo me contestó: «Yo te mostraré quiénes son.» ¹⁰Entonces el que estaba entre los arrayanes dijo: «Éstos son los que el Señor ha enviado a recorrer toda la tierra.»

¹¹Los jinetes le dijeron entonces al ángel del Señor que estaba entre los arrayanes: «Hemos recorrido toda la tierra, y la hemos encontrado tranquila y en paz.»

negros, del tercer carro caballos blancos y del cuarto carro, fuertes caballos tordos y entonces hablé y le dije al ángel que hablaba conmigo: ¿Qué son éstos, señor mío? Y el ángel contestó y me dijo: estos son los cuatro vientos del cielo que salen después de presentarse ante el señor de toda la tierra. Con uno de ellos salen los caballos negros hacia la tierra del norte y los blancos salen tras ellos, mientras los tordos salen hacia la tierra del sur. Briosos salían impacientes por ir a recorrer la tierra y él dijo: Id, recorrer la tierra. Y recorrieron la tierra. Entonces me llamó y me habló, diciendo. Mira, los que salen hacia la tierra del norte aplacan mi espíritu en la tierra del norte (Zacarías 6: 1-8).

Uno de los relatos míticos en el que se alude al caballo y al jinete como una dualidad está presente en el mito del centauro que tiene la cabeza y torso humano más sus cuadrúpedas extremidades inferiores son las del caballo. Recordemos el mito griego: Ixión, rey de Tesalia era un monarca perverso a quien Zeus deseaba petrificarlo. Zeus avienta una nube a Ixión y este se convierte en el centauro. El centauro representa el ser malvado y violento (Rosa Giorgi, *Episodios y personajes* p. 205). En la figura del centauro está representada el vínculo inseparable entre el jinete y su caballo, a quien por lo general se le asigna un nombre propio.

Cuando los españoles llegaron a tierras americanas, los pobladores mesoamericanos vieron centauros pues creyeron que los jinetes estaban unidos a los caballos y pensaban que matando al animal, se mataba también al jinete (Giorgi, *Símbolos y alegorías* p. 89). En los pueblos mongoles se sacrificaba al jinete y posteriormente al caballo. La importancia de esta fusión entre caballo y jinete lo podemos hallar en el “Centurión”, quien aparece como símbolo de la integración total entre el jinete y su cabalgadura (Giorgi, *Episodios y personajes* p. 109). Como estamos viendo en la mayoría de las culturas antiguas, el caballo forma parte de los mitos que explican detalles la historia humana y de las historias locales. En la mitología griega, el primer caballo sobre la tierra fue Arián, creado por Poseidón, dios del mar. Entre los griegos también hallamos a Pegaso que es figurado como un caballo alado que nació cuando Perseo cortó la cabeza de Medusa (Giorgi, *Episodios y personajes* p. 308). En los pueblos galos tenemos a Épora que era una diosa en forma de yegua que protegía a estos animales. La mitología escandinava tiene a Sleipnir, un caballo de ocho patas que pertenecía al dios Odín. Sus ocho patas simbolizan los ocho vientos que soplan desde sus respectivos puntos cardinales, en este sentido existe una coincidencia no sólo textual sino de sentido de representación con el pasaje de Zacarías que reproducimos líneas arriba, pues los carros vistos por el profeta también eran representaban a los vientos divinos. El mito cuenta que Loki regaló a Odin este caballo como símbolo de unión entre Odín y Sleipnir (Giorgi, *Episodios y personajes* p. 90).

El Helhest danés, hace referencia a los caballos de los infiernos. En Dinamarca existe la referencia de un caballo de tres patas (trípodo) que está vinculado con el reino de los muertos. Según la creencia popular el Helhest es el caballo fantasma montado por la muerte, su aparición anunciaba la enfermedad, los accidentes y sobre todo los decesos (Giorgi, *Episodios y personajes* p. 150). A partir de estos rasgos podemos nuevamente observar una relación de semejanza entre el jinete de Helhest y los jinetes del *Apocalipsis*, pues ambos son portavoces de las desgracias. A diferencia del caballo danés que anuncia males temporales los jinetes de Juan de Patmos anuncian la sucesión de desastres previos al exterminio final.

Los cuatro primeros sellos abren la caballeriza

Según Rosa Giorgi las representaciones figurativas más antiguas de estos jinetes fueron elaborados entre los siglos XI y XIV. En ellas primero se mostraban a los cuatro jinetes por separado

como nos lo muestra una miniatura española del siglo XII (fig.2)⁸, pero después se prefirió una descripción mucho más dramática que, uniera simultáneamente los ocho versículos del *Apocalipsis* contra la humanidad como lo propone Alberto Durero en uno de sus grabados (fig.3)⁹.



Figura 2: Alberto Durero. *Los cuatro jinetes del Apocalipsis*, 1498.¹⁰

A estos cuatro seres se les encomienda un cometido, representado por las armas que llevan y por el color de sus caballos. Los describiremos siguiendo el orden de aparición que propone Juan de Patmos. El primero, el que monta el caballo blanco, aunque por el color de su caballo simbolizaría la gloria divina sería, como lo señala una línea de interpretación teológica se trata de la representación del Anticristo pues va armado con un arco y le fue dada una corona. El segundo jinete porta una espada y cabalga sobre un caballo rojo como simbolizando el derramamiento de sangre. El tercero monta sobre un caballo negro y porta una balanza, con su paso llegan el hambre y la muerte. Por último, el cuarto jinete es la muerte que avanza con portando “con espada, con hambre, con mortandad, y con las fieras de la tierra” O en alguna iconografía con una guadaña en la mano y monta sobre un caballo del color de un cuerpo sin vida.

8 En los manuscritos y libros ilustrados de la Edad Media, las miniaturas eran pinturas o dibujos de figuras, incluidas o no en escenas o composiciones, las cuales, en su caso, representaban diversos temas propios de su etapa histórica, como los temas de carácter sacro, similares a los que llenaban los vitrales de las catedrales e iglesias en el arte románico y en el primer arte gótico. Al final del periodo gótico, ya en el umbral del Renacimiento o Edad Moderna, los manuscritos ilustrados se llenan de temas civiles, profanos y galantes, y alcanzan su mayor apogeo con un nivel de calidad excelente y una amplia difusión internacional, principalmente a través de las cortes de la nobleza europea.

9 El grabado es una disciplina artística en la que el artista utiliza diferentes técnicas de impresión, consiste en dibujar una imagen sobre una superficie rígida, llamada matriz, dejando una huella que después alojará tinta y será transferida por presión a otra superficie como papel o tela, lo que permite obtener varias reproducciones de la estampa. Dependiendo de la técnica utilizada, la matriz puede ser de metal (tradicionalmente cobre o cinc), madera, linóleo o piedra, sobre cuya superficie se dibuja con instrumentos punzantes, cortantes o mediante procesos químicos. Actualmente también se utilizan placas de diferentes materiales sintéticos que se pueden grabar de manera tradicional con punzones o mediante procedimientos fotográficos, digitales o láser

10 Figura escaneada de “Ángeles y demonios” *Los diccionarios del arte*. p. 199. Véase el estudio de Walter Castañeda Marulanda sobre la obra apocalíptica de Durero.

A continuación haremos una descripción y análisis más detallado sobre cada uno de los jinetes y sus objetos.¹¹ Los jinetes junto con sus caballos en el libro del *Apocalipsis* simbolizan las fuerzas que han plasmado a la historia bíblica. Los jinetes aparecen y vienen del cielo, aunque será un cielo con un poco de tierra pues según Ugo Vanni, se trata de un pasaje desde la trascendencia a un nivel de accesibilidad humana, pasaje que se concretiza a través del imperativo de estos vivientes mediadores entre el cielo y la tierra (Vanni, p. 122).

Caballo blanco (*Apocalipsis* 6: 1-2)

Vi cuando el Cordero abrió uno de los sellos, y oí a uno de los cuatro seres vivientes decir como con voz de trueno: Ven y mira. Y miré, y he aquí un caballo blanco; y el que lo montaba tenía un arco; y le fue dada una corona, y salió venciendo para vencer (*Ap.* 6:1).

En el pasaje bíblico anterior este “Cordero” recibió alabanza y adoración por parte de las huestes celestiales. Luego, como lo señala la cita abre los sellos. Juan mira con anticipación cuando el Cordero abre el primer sello. E inmediatamente aparece el caballo blanco y sobre él un jinete que porta un arco y a quien le fue dada una corona. El significado del primer jinete es discutible y la crítica está dividida al respecto.

Por estar coronado y montar un caballo blanco ¿Representa a Cristo? Según afirma Cristóbal Serra el jinete montado en el caballo blanco hace alusión a Cristo galopando hacia la victoria (Serra, p. 40). Sobre este pasaje controversial Serra comenta: “Cristo se hace inseparable de su mensaje, siendo el Verbo escrito y coronado de espinas que ha triunfado sobre todas las inercias, sobre todas las resistencias sobre todas las pruebas y sobre todas las persecuciones” (Serra, p. 104). A partir de la postura de Serra, la primera gran victoria del caballo blanco con Cristo cabalgando, representa la condenación y la derrota de la bestia, del profeta y de la mentira (Serra, p. 106). Estas últimas figuras apocalípticas las trabajaremos en otro apartado. Ahora, veamos otro pasaje en el que, según Serra, son revelados los rasgos de este ambivalente jinete:

Vi el cielo abierto y apareció un caballo blanco. El que lo montaba se llamaba fiel. Es el que juzga y lucha con justicia. Sus ojos son llamas de fuego tiene en la cabeza muchas coronas y lleva escrito un nombre que sólo él entiende. Viste un manto empapado de sangre y su nombre es: La palabra de Dios. Los siguen los ejércitos del cielo en caballos blancos, vestidos con ropas de lino de radiante blancura. De su boca sale una espada para herir con ella a las naciones; él las gobernará con barra de hierro; el mismo pisará el lagar del vino ardiente, cólera de Dios, el todo poderoso. En el manto y en el muslo lleva escrito este título: Rey de Reyes y señor de señores. (*Ap.* 19:11)

La interpretación de Serra es poco sustentable debido a que el jinete del caballo blanco del *Apocalipsis*: 19:11 tiene una espada y no un arco y cuando se refiere a la corona, no hace ninguna alusión a la diadema real, sino a la corona de la victoria. Realmente no podríamos afirmar que la figura del jinete referido en *Apocalipsis* 6 se trate de Cristo cabalgando porque en el contexto secuencial de *Apocalipsis* 6 él, Cristo, es el Cordero que abre los sellos mientras todavía está en el cielo en medio del trono.

¹¹ Por su parte Walter Castañeda sostiene los siguientes significados de los cuatro jinetes apocalípticos: “La Conquista (hombre con un arco en caballo blanco), La Guerra (caballero que blande una espada sobre un caballo rojo), El Hambre (lo identifica una balanza y monta sobre caballo negro), La Pestilencia (hombre viejo identificado con arado sobre caballo amarillo)” (41).

Existe otra interpretación similar a la que Serra que apunta que el jinete del caballo blanco es la representación de los juicios de Dios (Equipo “Cahiers Evangile, p. 23). Esto significa que el primer jinete de *Apocalipsis* 6 representa la propagación del evangelio. Para San Irineo y San Crisóstomo el arco indica la victoria pues con ello se alcanza la cristianización (Vanni p. 120). Se indica que la identidad del jinete blanco tiene relación con los ejércitos celestiales y simboliza la totalidad del bien.

De acuerdo a los comentaristas de la *Biblia Latinoamericana*, el jinete montado en el caballo blanco de *Apocalipsis* 6 representa “la palabra de Dios”, que se entregaba a los profetas en el Antiguo testamento. Vanni afirma que, la aparición de esta figura, remite a la resurrección y palabra de Cristo (Vanni, p. 123). Según Vanni este primer jinete nos asegura la victoria de Cristo sobre el mal. Es importante mencionar que aunque esta premisa sea una de las interpretaciones cristológicas más sostenibles y más difundidas en el ámbito eclesial (Vanni, p. 124) es la menos sustentable a la luz tanto de la iconografía como del mismo texto. Otros autores como Grimsrud y Leski, armonizan nuevamente con la idea de que el caballo blanco de *Apocalipsis* 6 representa la palabra de Dios.¹² Por lo cual este primer jinete del sexto capítulo significaría la guerra triunfante y sus consecuencias.

Como vimos anteriormente el caballo, y ahora de modo específico, el caballo blanco es símbolo de conquista, de expansión y de poder militar. En el terreno bíblico esta postura que se ve reforzada por la intertextualidad que existe entre el pasaje de Juan con los libros de los *Salmos* (46:9)¹³ y el de *Jeremías* (51:51)¹⁴. De acuerdo a Dariusz Kotecki existen otras intertextualidades del *Apocalipsis* con el *Antiguo Testamento* entre los que destacan los libros de *Ezequiel*, *Daniel*, con este último la relación es tanto teológica como estructural, otros libros serían *Isaías* y *Cantar de los Cantares*.

Para algunos hermeneutas bíblicos el jinete montado en el caballo blanco sugiere a Cristo cabalgando, para otros el triunfo del evangelio. Sin embargo, como lo destaca la imagen de Durero hay una línea hermenéutica que afirma que el jinete blanco representa al Anticristo. En este caso, el caballo blanco vendría a ser símbolo del mal y junto a su jinete representarían la imitación falsa de Cristo, el jinete de *Apocalipsis* seis sería un falso profeta y un falso rey. El evangelista Billy Graham nos dice que el jinete blanco buscará seducir a las naciones por medio de su palabra. Será un “benévolo líder mundial”, que llevará a las naciones hacia el Armagedón.¹⁵ Las fuerzas del mal comandadas y guiadas por este primer jinete buscarán conquistar mediante el engaño a los seguidores de Cristo (Taylor, p. 430).

Según Taylor el jinete del caballo blanco de *Apocalipsis* 6 “Es el engañador y por lo tanto aparece de blanco. La corona que usa es diferente de la corona usada por Cristo en *Apocalipsis* 19. Es la corona del conquistador y no la corona real de un rey” (p. 438). Los seguidores de este enfoque, sustentan sus conclusiones mencionando algunos rasgos diferenciales. Por ejemplo: al primer jinete se le da una corona a diferencia de Cristo quien fue coronado para su ascen-

12 Si esto es así, es importante que analices el arco y la corona en la simbólica judeo-cristiana. Por lo general la palabra de Dios es espada y no arco.

13 “Vengan a ver las hazañas del Señor, y los estragos que causó a la tierra”.

14 “Estamos indignados al oír tantos insultos y nos tapábamos la cara de vergüenza al saber que extranjeros habían entrado en los lugares santos de la Casa de Yahvé”.

15 *Count down to Apocalypse*, History Channel. Temporada 1, Episodio 2. *The Four Horsemen*. Al aire, Viernes 10:00 p.m. El día 16 de Noviembre 2012.

sión (léase *Mateo 25:31*)¹⁶. Cristo, el jinete de *Apocalipsis 19*, porta una espada y el jinete blanco de *Apocalipsis 6* lleva un arco (fig.4). Con estos detalles se concluye que el jinete del capítulo sexto de *Apocalipsis* es la representación tergiversada de Cristo, por lo tanto, representaría total y absolutamente al Anticristo (Barclay, p. 75).

De acuerdo al detalle que observa Dariusz Kotecki sobre los títulos que se le otorgan a Cristo en el *Apocalipsis*: “el soberano de los reyes de la tierra”. Hay una diferencia de jerarquía entre el soberano que domina el universo frente a los “reyes de la tierra” que gobiernan, valga la redundancia, la tierra. El jinete coronado de *Apocalipsis 6* (véase el verso 15) vendría a ser uno de estos “reyes” quien sería imitador de Cristo y manifestación del poder satánico sobre la historia por lo que, como lo precisa Kotecki, “El dominio de Jesús se basa en la victoria sobre ellos sometiéndolos a su poder” (p. 516).



Figura 3. Detalle. Miniaturista español. *Los cuatro jinetes*, 1049.¹⁷

La figura 4, pertenece a los manuscritos clasificados como *Comentarios al Apocalipsis*.¹⁸ La Edad Media tuvo pasión por el orden, por lo que la representación de los temas sagrados fue una ciencia que tuvo sus principios y que nunca se dejó abandonada a la fantasía individual (George Duby, p. 21). Los artistas debían conocer detalladamente los lineamientos de las sagradas escrituras y para ello era necesario obedecer las reglas iconográficas, casi en una forma matemática y sagrada. Para el arte consagrado al servicio de Dios y de la fe, sólo se daba una libertad limitada dentro de múltiples ligaduras y permisos. El lugar, la disposición, la simetría, el número tenían en la iconografía una importancia extraordinaria (Emile Male, p. 150). Estaba atado por los temas que imponían los eclesiásticos que hacían el encargo y por el tradicionalismo implí-

16 Cuando el Hijo del Hombre venga en su gloria, y todos los santos ángeles con él, entonces se sentará en su trono de gloria.

17 Figura tomada de Internet. Códice románico miniado denominado de Fernando I, Ms vitrina 14-2. Encargado por el rey de León Fernando I y su esposa la reina Sancha a mediados del siglo XI, fue copiado y se piensa que también iluminado por el calígrafo Facundus. Este códice románico trata de los comentarios que el Beato de Liébana realizó en el siglo VIII al *Apocalipsis* de San Juan. Se supone que quedó en el aula regia hasta el año 1063 y más tarde trasladado a la Basílica de San Juan Bautista de León, que pasó a denominarse San Isidoro, donde se albergan las reliquias del santo. En la actualidad se encuentra en La Biblioteca Nacional de Madrid, España.

18 El texto, objeto de estudio para la historia de las religiones, es de muy difícil acceso. Por lo que no se cuenta con las citas y con los comentarios que lo acompañaban. Entre las ilustraciones disponibles, seleccionamos el manuscrito que se encuentra en la Biblioteca Nacional de Madrid, pintado por Facundus en 1047. Este manuscrito fue hecho para los reyes Fernando I y Sancha de Castilla y León, cuenta con 98 miniaturas y está firmado como “Facundus scripsit”.

cito en los temas. En aquella época, puntos de vista y convicciones monacales de hombres sometidos a obligaciones y ligamentos religiosos, se encontraban apartados del mundo, condicionaron fuertemente los conceptos de las relaciones entre Dios, el mundo, el más allá y lo terrenal. El arte dependía casi por completo del sistema de ideas de los círculos dominantes monacales y eclesiásticos, el cual tenía como fin servir a la religión (Weisbach Werner, p. 35).

La primera idea, fue la de interpretar algunas terribles páginas del *Apocalipsis*.¹⁹ Entre ellas a los jinetes apocalípticos como lo muestra el detalle anterior. El blanco indica “siempre” una participación en la Resurrección de Cristo (Vanni, p. 26). Por lo tanto: “vestiduras blancas” es una cualidad que envuelve a la persona: una cualidad de resurrección y de vitalidad de Cristo, que viene de Cristo” (Vanni, p. 27). Si esto fuera cierto, efectivamente podría representar la victoria de la palabra de Dios. Sin embargo, Facundus representa al caballo blanco con motas negras y al jinete con vestiduras rojas. Esto significa que lo que Facundus y la Edad Media deseaban mostrar, era que el jinete que monta el caballo “blanco”, es la representación y la victoria del Anticristo: “El rojo, no está referido siempre a la sangre sino que tiene una raíz demoniaca entre rojo y fuego” (Vanni, p. 26). Veamos ahora a los otros jinetes que acompañan al anticristo y que le sucedieron en su respetivo orden de aparición: los que montan los caballos rojo, negro y pardo.

Caballo rojo (Apocalipsis 6: 3-4)

Cuando abrió el segundo sello, oí al segundo ser viviente, que decía: Ven y mira. Y salió otro caballo, bermejo; y al que lo montaba le fue dado poder de quitar de la tierra la paz, y que se matasen unos a otros; y se le dio una gran espada. (*Ap.* 6:3-4)

Si seguimos la última interpretación sobre el jinete que monta el caballo blanco de *Apocalipsis* 6, la figura del jinete sobre el caballo color rojo sería la sucesión cronológica de la llegada de la violencia que le sucede al anticristo quien aparentemente traería paz, y al ser una representación mimética falsa de Cristo, su paz también devendría en falsa.



Figura 4: Detalle. Miniaturista español. *Los cuatro jinetes del Apocalipsis*, 1091-1109.²⁰

¹⁹Es necesario aclarar que las miniaturas son independientes al Libro del *Apocalipsis* y de los comentarios de los beatos referentes al texto apocalíptico. Los artistas revisaban los textos y realizaban sus obras. Muy pronto, grandes miniaturistas occidentales intentaron traducir literalmente los versículos del *Apocalipsis*. La primera es la española que entre los siglos IX y XII, iluminó con colores muy vivos las toscas figuras que acompañaban al comentario sobre el *Apocalipsis* de Beato, abad de Liébana (Male, p. 355).

²⁰Figura tomada del *Comentario del Apocalipsis* de Beato de Liébana, 1091-1109. Santo Domingo de Silos.

A este segundo jinete se le concede el poder de eliminar la paz de la tierra y para que pueda ejecutar su principal función se le entrega una gran espada. La espada es el símbolo de la conquista por excelencia, el uso de la espada es ambiguo puesto que representa violencia, honor, o victoria. Con estos rasgos bélicos podemos afirmar que el jinete que monta el caballo bermejo o rojo simboliza la guerra, ya que tiene la capacidad de ahuyentar la paz de la tierra y hacer que los habitantes de la tierra se maten unos a otros.

Definitivamente, este jinete es el símbolo de la violencia, no de la muerte, sino del terror que advierte la llegada de la muerte. Por lo mismo monta un caballo bermejo, color que en la cultura occidental dicho color representa la sangre. El rojo transmite fuerza, energía y vitalidad; y por lo mismo su contrarios. Parafraseando a Ugo Vanni, el caballo bermejo, pertenece a una raíz demoniaca y a la esfera de la anticreación opuesta al sistema de Cristo (Vanni, p. 125). La espada que porta el jinete, representa la violencia y la fuerza negativa que amedrenta y destruye (fig.4). Según Vanni, se trata, de hecho, de la violencia homicida, a causa de la cual los hombres se matan mutuamente, quizás “autorizados” por el Estado, por un poder estatal, quizás atribuible a la “gran espada”. Una violencia homicida difundida, por la que el hombre asesina a otros seres humanos.



Figura 5. Rufino Tamayo. *Apocalypse De Saint Jean*, 1959²¹.

Caballo negro (Apocalipsis 6: 5-6)

Quando abrió el tercer sello, oí al tercer ser viviente, que decía: Ven y mira. Y miré, y he aquí un caballo negro; y el que lo montaba tenía una balanza en la mano. Y oí una voz de en medio de los cuatro seres vivientes, que decía: Dos libras de trigo por un denario, y seis libras de cebada por un denario; pero no dañes el aceite ni el vino. (Ap. 6:5-6)

Como resultado inevitable de la llegada y presencia del primer y segundo jinete se pone en marcha la maquinaria destructiva del tercero. Este tercer jinete monta un caballo negro y se entiende que representa la hambruna. El jinete lleva un par de balanzas o básculas de pesaje, lo que indica la forma en que el pan y los alimentos más elementales y populares serán pesados durante una hambruna de fin de mundo (fig. 5). La escasez de alimentos será tan grande que su venta será racionada y el poco peso de cada alimento tendrá un costo exorbitante. El salario de

21 Imagen tomada de *Tamayo ilustrador*. 31.5 x 25 cm. Papel y área de impresión en 11 de las litografías. p. 124.

un día (un denario) sólo alcanzará para comprar un kilo de trigo y no más. La gente comerá un día y un poco de algo y otro día otro poco de otra cosa. El aceite estará al alcance de los ricos, principalmente de los seguidores de la bestia, así como el vino. El caballo negro es el símbolo de la oscuridad y los instrumentos que porta su jinete figuran las injusticias sociales (Vanni, p. 126).



Figura 6: Detalle. Miniaturista español. Los cuatro jinetes, 1049.²²

De los cuatro jinetes, el que monta el caballo negro es el único cuya aparición es acompañado por una declaración vocal. A los otros dos jinetes, el del caballo blanco y el que monta el bermejo, solo se describe sus principales instrumentos de posesión mientras que con la llegada del jinete de la injusticia Juan escucha una voz cuya procedencia no se puede asignar a un emisor en específico, aunque si es identificable el lugar de su enunciación. El texto bíblico dice: “una voz de en medio de los cuatro seres vivientes”. ¿Quiénes son estos cuatro seres vivientes?, ¿son los jinetes que montan los caballos? El conocimiento de los seres vivientes lo ampliaremos en el siguiente capítulo.

La voz que acompaña al jinete del caballo negro habla de la relación entre los precios del trigo y la cebada. Sin embargo añade imperativamente que no se dañe el aceite y el vino. Esto sugiere que el hambre que viene con el caballo negro es el de aumento el precio del grano o de los alimentos básicos. La voz también sugiere irónicamente que este incremento de los precios no solo afecta a los granos sino también a los otros suministros de la dieta diaria como el aceite y el vino.

Una explicación de esto es que los cultivos de cereales son más susceptibles en años de hambruna que los cultivos de olivos y vides (Vanni, p. 305). Por otro lado, Serra prefiere pensar que esta declaración se refiere a la codicia del hombre que afectara también estos otros alimentos (Serra, p. 40).

Caballo amarillo pálido (Apocalipsis 6: 7-8)

Cuando abrió el cuarto sello, oí la voz del cuarto ser viviente, que decía: Ven y mira. Miré, y he aquí un caballo amarillo, y el que lo montaba tenía por nombre Muerte, y el Hades le seguía; y le fue dada potestad sobre la cuarta parte de la tierra, para matar con espada, con hambre, con mortandad, y con las fieras de la tierra (Ap. 6,7-8).

²² Figura tomada de Internet.

El color del cuarto caballo se escribe como *khlôros* (χλωρός) en la *koiné* del original griego, que a menudo se traduce como pálido. Sin embargo, también puede ser traducido como cenizo, amarillento o verdoso, pero siempre tiene que reflejar la palidez enfermiza de un cadáver. Con la llegada del jinete que monta este cuarto caballo se resume las consecuencias o impacto de los tres primeros jinetes. Trae muerte por espada, plagas, pestilencias, en otras palabras es el jinete que recoge la cosecha de lo que han sembrado los primeros tres jinetes apocalípticos.

En algunas traducciones bíblicas como el de *La Biblia Latinoamericana* a diferencia de los otros tres jinetes a este cuarto no se le atribuye el portar un arma. Sin embargo, otras traducciones,²³ señalan que este cuarto jinete porta una espada. Las imágenes que se tienen de este cuarto jinete le atribuyen una guadaña. Según la iconografía más tradicional, aparece como una figura esquelética que avanza montada en un caballo también esquelético, empuñando una guadaña en sustitución de una espada (Giorgi, p. 199). El cuarto jinete se resume como: “El símbolo de la muerte y el poder sobre la cuarta parte de la tierra, es decir; sobre la humanidad y sobre todo ser viviente.” (Vanni, p. 128).

En su manifestación es acompañado y seguido por el mundo del abismo, por el hades o el infierno. La concepción cristiana del infierno derivó de la idea griega de los infiernos, del hades y del sheol judaico. En estos lugares habitan las almas que vagan en espera de reencarnarse (Giorgi, p. 28). Según Vanni el Infierno cristiano adquirió una concepción negativa, en el sentido de que era el lugar del Más Allá destinado a los condenados, sobre la base de la idea del Juicio Final y de la separación de los buenos y los malos que empezó a extenderse en el siglo II a. C., gracias a los textos proféticos de *Zacarías* (5: 1-11)²⁴ y *Malaquías* (4: 1-3)²⁵ (Vanni, p. 220).

De acuerdo a Hugo Vanni, el concepto de infierno fue recuperado por Jesús y reproducido por los evangelistas, en particular en los evangelios de *Mateo* (5: 22 y 8-18) y *Lucas* (16: 22-26), y por supuesto en el *Apocalipsis* (20:10), donde Juan habla del abismo de Satanás y describe al infierno como un estanque de fuego y azufre (Vanni, p. 222). Otra diferencia con los otros tres jinetes es que es el único a quien el propio texto explícitamente le otorga un nombre común; se le llama muerte. Vanni comenta que para el apóstol Juan, el vidente, este cuarto caballo atraviesa el camino de la historia, es una presencia que se hace sentir continuamente y que interesa a gran parte de la humanidad. Desde el momento de la primera aparición figurativa de la muerte, a mediados del siglo XIV, el tema de la defunción va unido a la representación apocalíptica del Juicio Final (Giorgi, p. 186) (fig. 7).

23 Entre ellas: *Biblia de las Américas*, *Biblia católica Nacar Colunga*, *Biblia de Jerusalén*.

24 Sexta visión [1] Tuve otra visión: un libro iba volando. [2] Cuando el ángel me preguntó qué veía yo, le respondí: «Veo un libro que va volando; mide como diez metros de largo por cinco de ancho.» [3] Entonces me dijo: [4] «Allí va escrita la Maldición que se extenderá por toda esta región. Según ella todos los ladrones serán echados fuera de aquí y lo mismo les ocurrirá a todos los que juran en falso. Por ahora, dice Yahvé, la dejo salir de mi boca para que entre en la casa del ladrón y en la del que jura, se instale en esa casa y la demuela con sus paredes y techo. » séptima visión [5] El ángel que andaba conmigo se me adelantó, diciéndome: «Fíjate bien en lo que vas a ver aparecer.» [6] «¿Qué es eso?», le pregunté. «Es un cajón para pesar grano, me contestó. Representa el pecado que todos cometen en el país.» [7] Se levantó la tapa de plomo y apareció una mujer sentada dentro del cajón. [8] El ángel dijo: «Esa es la maldad.» Y empujándola hacia el fondo, tapó el cajón con la cubierta de plomo. [9] Vi inmediatamente que aparecían dos mujeres. El viento levantaba sus alas, pues llevaban alas parecidas a las de la cigüeña. Se llevaron volando el cajón. [10] Cuando pregunté al ángel que me hablaba a dónde lo llevaban, me dijo: [11] «Van a edificarle un templo en el país de Senaar y a prepararle un pedestal para ponerla allí.»

25 “1 porque he aquí, viene el día ardiente como un horno; y todos los soberbios, y todos los que hacen maldad, serán estopa; y aquel día que vendrá, los abasará, ha dicho Jehová de los ejércitos, el cual no les dejará ni raíz ni rama. 2 Más a vosotros los que teméis mi nombre, nacerá el Sol de justicia, y en sus alas traerá salud; y saldréis, y saltaréis como bcerros de la manada. 3 Y hollaréis a los malos, los cuales serán ceniza bajo las plantas de vuestros pies, en el día que yo hago, ha dicho Jehová de los ejércitos.



Figura 7: Detalle. Miniaturista español. *Los cuatro jinetes*, 1049.²⁶

Con la muerte sucede en el tema apocalíptico que corresponde a la “rigidez cadavérica” que se posesiona de la persona, volviéndola absolutamente incapaz de querer, de hacer y de amar: “una persona fracasado completamente, una persona que perdió”²⁷ (Vanni, p. 301). Esto representa el infierno y el mal. Rosa Giorgi señala:

La primera causa de la inclinación al mal es la tentación diabólica. Tal concepto está muy claro desde el punto de vista doctrinal y teológico desde los tiempos más antiguos, desde el relato del libro del Génesis, donde se narra la caída del hombre y la expulsión del Paraíso terrenal como primera consecuencia del pecado original, acaecida tras una añagaza del diablo, que había tentado a Eva (Giorgi, *Ángeles y demonios* p. 74).

La figura demoniaca que aparece justo detrás de las miniaturas de Facundus fue de suma importancia debido a que durante la Edad Media, se vio la necesidad de hacer ores crearon imágenes artísticas en las cuales se expone los peligros del diablo (Giorgi *Ángeles y demonios* p. 80). Aludir por medio de figuras demoniacas la presencia del mal, al diablo, es un recurso antiquísimo de la historia del arte. Según Giorgi: “en la Edad Media, se realizaron multitud de demonios entre los bestiarios, pintando relecturas de pasajes bíblicos hechas por los escritores cristianos del primer milenio (Giorgi *Ángeles y Demonios* p. 89). Por otro lado, sobre la muerte Rosa Giorgi señala:

La personificación de la muerte, al principio un cuerpo femenino parcialmente descompuesto y a veces con cabellos largos y cubierto con vestiduras rasgadas, fue cambiando hasta convertirse en un esqueleto totalmente descarnado que cabalga en la tranquila vida cortés de los hombres y golpea con toda su fuerza (Giorgi, p. 183) (fig.8).

²⁶ Figura tomada de Internet.

²⁷ Digamos que una muerte primera es la que sucede enseguida después de la muerte, es decir; la desaparición de la visión del mundo. La otra muerte, la segunda, es la suerte que le toca aquellos que hicieron elección perdedora y fracasada, cerrándose a la trascendencia y a Cristo.



Figura 8: S/a, *El cuarto jinete del Apocalipsis*, 1419-1435.²⁸

Las primeras representaciones de la personificación de la muerte se remontan al siglo XIII (Giorgi, p. 172). Antiguamente solamente se la representaba en el arte funerario, en el transcurso de la Edad Media se define poco a poco en toda Europa una representación en la cual aparece la muerte con absoluta naturalidad. Según Giorgi “en un comienzo la muerte estaba privada de cualquier sentido macabro como se entiende en la actualidad; entonces era una realidad que acompañaba la conciencia de la muerte unida a la creencia de la inmortalidad” (Giorgi, p. 172). (fig. 9).



Figura 9: Hans Memling. *Muerte*, 1485.²⁹

De acuerdo con Víctor Manuel Espíndola Vargas, en la tradición mexicana, la muerte no monta a caballo y es una mujer. Por ejemplo; la Catrina, mejor conocida como la muerte, puede mostrarse de muchas formas. Algunas veces se la encuentra alegre, vestida de manera elaborada, con ganas de divertirse e incluso coquetear con los mortales. Otras, nos la encontramos “en los huesos” lista para llevarnos cuando menos lo esperamos. Sin embargo, la relación que los mexicanos tienen con La Catrina se define por una serie de circunstancias

28 Figura escaneada de “Ángeles y demonios”. *Los diccionarios del arte*. 1419-1435, Santa Caterina d’Alessandra Galatina. p.198.

29 Detalle del Tríptico *La vanidad terrena y la salvación divina*. Museo Beaux Arts, Estrasburgo.

íntimamente vinculadas con la historia y cultura de México, por lo que ésta se considera un huésped imprescindible en ocasiones importantes, como el Día de Muertos (Espíndola, p. 68). De acuerdo con la tradición mexicana, se cree que la muerte, pero más específicamente la memoria de nuestros fieles difuntos, nos da un sentido de identidad, ayudándonos a arraigarnos a nuestra cultura y a nuestra comunidad;

Esta conspicua y perenne compañera la asociamos también, paradójicamente, con el placer de vivir ante la inminencia de la muerte. La Catrina, con su traviesa sonrisa nos invita a asir el momento, y a través de la música y la danza, encontrar el sentido de la vida. La doble identidad de La Catrina nos recuerda que la vida es aquí, ahora y eternamente, como la música y las artes. (Espíndola, p. 70)

Originalmente llamada *La Calavera Garbancera*,³⁰ es una figura creada por José Guadalupe Posada y bautizada por el muralista Diego Rivera. Fue Diego Rivera quien la dibujó por primera vez vestida en su mural *Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central*, donde la calavera aparece como acompañante de su creador: José Guadalupe Posada (fig 10). Asimismo fue el muralista quien la llamó “Catrina” nombre con el que se popularizó posteriormente, convirtiéndola así en un personaje popular mexicano (Espíndola, p. 81).



Figura 10: Diego Rivera. *Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central*, 1947.³¹

Tengamos presente que los desastres pueden ser de dos tipos, según el agente que los provoque: entre los ocasionados por el hombre tenemos las guerras, mutilaciones, torturas, etc.; mientras que entre los causados por la naturaleza tendríamos a los terremotos, aluviones, huracanes, etc. Todos ellos traen inevitablemente encarecimiento de los bienes de sustento, hambruna, mortandad. Fenómenos que han sido revelados audiblemente a Juan de Patmos, quien a su vez nos las ha transmitido a través de imágenes lingüísticas, las que han sido repre-

30 “La Calavera Garbancera”. “Garbancera” es la palabra con que se conocía entonces a las personas que vendían Garbanza que teniendo sangre indígena pretendían ser europeos, ya fueran españoles o franceses y renegaban de su propia raza. Esto se hace notable por el hecho de que la calavera no tiene ropa sino únicamente el sombrero, desde el punto de vista de Guadalupe Posada, es una crítica a muchos mexicanos del pueblo que son pobres, pero que aun así quieren aparentar un estilo de vida europeo que no les corresponde. ...”en los huesos pero con sombrero francés con sus plumas de avestruz”.

31 Mural de 15,60 metros x 4,70, México D.F.

sentadas a través de la escritura heliográfica, es decir la escritura de la imagen por diversos artistas a lo largo de esta era judeo-cristiana. Desastres que han sido tanto previstos como registrados por la industria de la imagen.

Jinetes apocalípticos en el arte del XX.

Quisiera acercarme al tema de los jinetes del apocalipsis en el siglo XX, a partir de la obra de Carlo Carrá (fig. 11). En el cuadro de Carrá apreciamos la técnica divisionista que hace que resulte algo arduo distinguir con exactitud los colores de los caballos, tradicionalmente rojo el segundo, en señal de derramamiento de sangre y negro el tercero en señal de escasez. En esta imagen apreciamos que la muerte que es el cuarto jinete, debería estar montando un caballo verde o pálido, para ocupar una posición central y dominante. Monta el tercero sosteniendo un palo, quizá como recuerdo de la guadaña, y envuelto en una capa roja, ocultando o subsuimiento al segundo jinete, al de la sangrienta espada.

El primer y el cuarto jinete de Carrá montan caballos blancos, el cuarto no lo hace sobre uno verde, amarillento o tordo, son mujeres. La jinete del cuarto caballo esta desnuda sin ningún atributo o distintivo que la señale como portadora de destrucción. En Carrá no queda casi nada de la tradición apocalíptica de Juan de Patmos. Se diría que el artista del siglo XX se basa, más que en la fuente bíblica, en la tradición iconográfica, que varía según la propia sensibilidad. En la imagen que Carrá nos ofrece los jinetes visibles son tres, dos de ellos figuras femeninas o tres si atribuimos el género femenino a la muerte. De las tres jinetes que cabalgan sólo la central es decir la muerte lo hace con determinación; las otras dos son dos seductoras presencias que parecen ser arrastradas por el ímpetu de sus caballos.

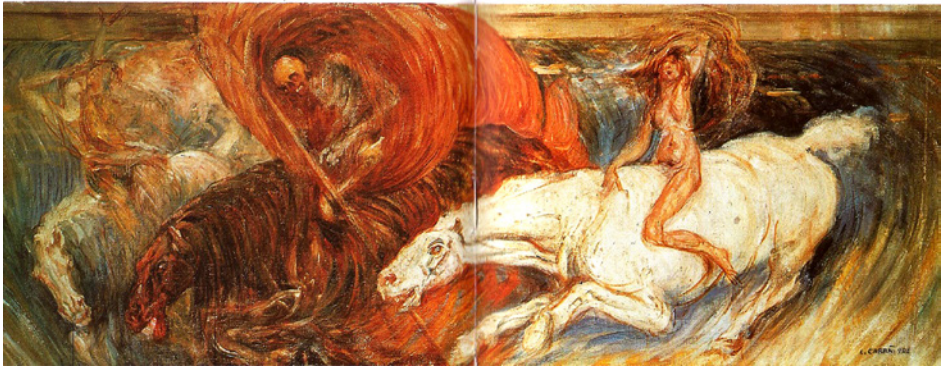


Figura 11: Carlo Carrá, *Los cuatro jinetes del Apocalipsis*, 1908.³²

Con Carrá ingresamos, pues, a una concepción donde la identidad de los jinetes pasa a un segundo plano, pues los caballos asumen el embate y las consecuencias apocalípticas que se detallaban en la simbólica de los jinetes. Se trata de una animalidad perversamente humanizada. Luego de consumida la iconografía de los jinetes a caballo que buscaron representar la visión de Juan de Patmos pasamos, en el siglo XX, a una revelación más íntima. Se trata del resultado de un consumo acumulado de imágenes apocalípticas lo que lleva a artistas como Carrá a ir cambiando de lugar, posición y cantidad los caballos apocalípticos.

³² Figura escaneada de “Ángeles y demonios”. *Los diccionarios del arte*. Art Institute Chicago.

Diríamos que ahora son los caballos incivilizados, los de la nefasta historia humana, a cuyo galope y lomo arrastran consigo a una humanidad desprotegida y precaria. Se trata de un retorno a la imagen sacra de la animalidad. De la potencia, ya no civilizatoria del caballo, sino de puro arrastre ondulante y caótico del universo vivo. Se trataría de “las fieras de la tierra” de la que Juan nos habla en *Apocalipsis* 6 8. De una naturaleza descontrolada sobre la que la humanidad se percibe desnuda e indefensa.

El vacío del jinete de la historia pareciera ser evidente. La historia, aunque fatídica, es conducida por la hegemónica muerte, por la agresiva bestia equina. No obstante el cuadro de Carrá conserva algunos elementos de la revelación de Juan, pues si observamos con cuidado y detenimiento la procedencia de los caballos sigue siendo extramundana. Éstos dirigen sus cuerpos y vehiculizan sobre ellos los males, en dirección descendente desde la derecha hacia la zona inferior izquierda del cuadro. Esto nos lleva a pensar en la simbología de la mujer desnuda no como la frágil naturaleza sino como mortífera seducción propia de los siglos XIX y XX.

La muerte golpea indistintamente a todo ser humano, sustrayéndolo de la tierra e impiéndole morar perenemente en ella. La muerte roja es central en la pintura dramática de Carrá. Generalmente el estado emocional y la percepción de la realidad se convierten en el opio de los sentimientos y en nuestro deseo de ser felices con lo bueno y con lo malo, sobre todo cuando hay emociones prohibidas en la mente, mismas que se expresan y se pueden percibir a través de un momento sublime el cual riesgosamente nos encara con el goce de la muerte emocional, mental o física. Es así que si registramos el descubrimiento de emociones como: “el descubrimiento de lo prohibido” entonces nos volvemos creativos.

Bajo el perfil de esta percepción, nos valemos del registro de nuestras emociones bajo el manejo de la razón, la retórica y la iconografía como resultado de un todo, tal y como ha pasado a lo largo de la historia en donde la concepción de la muerte como el acceso a la eternidad ha sido y será el mejor recurso que las instituciones teológicas desarrollan ocultando su modelo político.

Existe un peligro al visualizar a manera de receta la combinación de conceptos como el mal, el caos y la lucha final entre el bien. Se trata de premisas con las cuales se manipula la esperanza, el camino a la felicidad, etc. y es que esta percepción se convierte en la excusa perfecta para darle un sentido a la representación iconográfica de nuestros mitos, y por medio de este acto se utiliza sus cualidades como un recurso discursivo y social para adoctrinar persuasivamente a las masas ávidas de mitos que apaciguan su confrontación con la muerte.

En nuestro análisis los jinetes del *Apocalipsis* más allá del sentido que les ha otorgado la hermenéutica bíblica simbolizan, en el pensamiento y la doctrina occidental, el deseo no solo de luchar por una vida eterna sino también de cubrir la necesidad que tiene el ser humano de satisfacer hasta cierto punto su esencia como depredadores. En cierta manera, a través del manejo del mito y su representación iconográfica, el ser humano ha podido, por ejemplo, alentar hasta la saciedad su sed de luchar y combatir, de participar activamente en las guerras, con lo cual le da un mayor sentido a su supervivencia.

El hombre no está satisfecho con la idea de “selección natural”; por lo que inducido por la retórica del pensamiento occidental, siente que es más fuerte y se fortalece más aun, con la repetición constante de la idea de estar vivos, de sobrevivir a la catástrofe, de tener las fuerzas para luchar, para seguir haciendo que su lucha física, política, ideológica, teológica y emocional, tenga un sentido y como tal se constituye en un “registro”, un signo, una huella de

su paso hacia lo perpetuo, lo infinito y la inmortalidad. En esta aspiración humana la imagen, seas esta iconográfica o simbólica fortalece su deseo de repetir el acto, de presentarse en la atemporalidad inherente al deseo de su inmortalidad.

En esta perspectiva de repetición el acto de orar o rezar una y otra vez adquiere una dimensión que conjura la muerte y abre las posibilidades a lo eterno. Al rezar las mismas frases y consecuentemente las mismas ideas sentimos que nos fortalecemos, que nos protegemos del acto temporal y medido para dirigir nuestra atención a lo eterno. Cuánto más repetimos el rezo, más eficaz percibimos que son los resultados. Bajo esta premisa, la iconografía como imagen se convierte en la repetición infinita y no pausada de una idea, la atemporalidad del icono representado como imagen y fortalecido a través de la literatura, ha sido uno de los mayores logros para la persuasión, y uno de los mayores signos del auto convencimiento para la mente humana, ya que si mezclamos el acto temporal del rezo y la atemporalidad de la iconografía obtenemos la perfecta simbiosis que exige cualquier proceso de adoctrinamiento.

Los jinetes del *Apocalipsis* han sido la premisa perfecta para conducir social, política, teológica y económicamente a la sociedad occidental. Esta conducción ha sido más pertinente en momentos cuando la economía y la política de la época necesitaban ser más efectivas en su acto de persuasión social, no sólo imponiendo un régimen del miedo, sino también alentando el espíritu de lucha, de guerra contra lo que se cree malo. De este modo queda satisfecha nuestra esencia ontológica de sujetos depredadores.

Y no obstante hay que tener presente el tono victorioso del *Apocalipsis* de Juan. Desestimamos con ello acepción más burda de dicha palabra, es decir de aquella que la concibe como “fin de mundo”, cuando lo más interesante es entenderla como aquella imagen que estaba velada por sí misma ahora es rasgada, desvelada. Es decir si bien los jinetes apocalípticos nos muestran en imágenes la historia de la conquista y aparente triunfo de la muerte, imagen recurrente en la historia del hombre, en la alétehia judeo-cristiana (mesiánica por lo judía y divina en el entendimiento cristiano) estas imágenes tienen que ver con aquella victoria que exalta la figura de Cristo, el mesías, como aquel que tiene “las llaves de la muerte y el Hades” (*Ap.* 1:18) que viene otra vez.

Recordemos la pregunta cristiana del apóstol a los gentiles, es decir de Pablo, formulada contra muerte: “¿Dónde está, oh muerte, tu aguijón? ¿Dónde, oh sepulcro, tu victoria?” (1 Corintios 15:55) La más irónica de las preguntas pues él sabía en su experiencia personal que la respuesta estaba dada no al pie de la cruz y profundidad del sepulcro sino en aquella revelación re recibió en el camino a Damasco donde fue bajado del caballo de la historia de muerte (lo imaginamos así), enceguecido por una luz deslumbrante y donde pudo oír aquella voz que le interpeló por los perseguidos, por los pobres de la tierra, haciéndolo consciente, siéndole revelada de este modo, la victoria sobre la muerte.

Referencias bibliográficas

- Calle-Gruber, M. (2009) Los sesgos de *Aletheia*. Trad. Melina Balcázar Moreno. *Acta Poetica* 30 (2), 37-57.
- Cassirer, Ernst (1989) *Esencia y efecto del concepto de símbolo*. Trad. Carlos Gerhard. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castañeda, W. (2010) Los cuatro jinetes del Apocalipsis de Durero, aspectos simbólicos y pertinencia temporal. *Revista KEPES*, 7 (6), 37-60.
- Cirlot, J. (2009) *Diccionario de símbolos*. España: Siruela.
- Derrida, J. (2010) Los ojos de la lengua. *Nombres, revista de filosofía* 19 (24), 17-66.
- Duby, G. (2006) *El año mil, una interpretación diferente del milenarismo*. España: Gedisa.
- Equipo "Cahiers Evangile" (1990) *El Apocalipsis. Cuadernos bíblicos*. España: Verbo Divino.
- Espíndola, V. (2011) *José Guadalupe Posada*. México: Fondo Editorial de la plástica mexicana.
- Giorgi, R. (2004) Ángeles y demonios. *Los diccionarios de arte*. España: Electa.
- . (2004) Episodios y personajes de la literatura. *Los diccionarios de arte*.
- . (2004) Símbolos y alegorías. *Los diccionarios de arte*.
- Jung, C. (1995) *El hombre y sus símbolos*. España: Paidós.
- Kotecki, D. (2008) Reinterpretación del *Antiguo Testamento* en el *Nuevo*: cristología teocéntrica en el *Apocalipsis* de San Juan. *Scripta Theologica* 40 (2), 509-524.
- La Biblia Latinoamericana*. España: San Pablo, 2011.
- Male, E. (2001) El arte y el protestantismo. *El arte religioso de la contrarreforma*. Madrid: Encuentro.
- Panofski, E. (1976) Introducción. *Estudios sobre iconología*. Trad. Bernardo Fernández. Madrid: Alianza Editorial, 26-37.
- Platón (2000) *Fedro* México: FONCA.
- Saussure, F. de (1945) *Curso de lingüística general*. Trad. Amado Alonso. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Serra, C. (2003) *Apocalipsis*. España: Siruela.
- Sontag, S. (2006) 1973. *Sobre la fotografía*. Trad. Carlos Gardini. México D.F.: Alfaguara.
- Tamayo, R. (2013) "s.t." y "Celebrando a los caballos con mucho arte". [Archivo gráfico de *magonixundra.blogspot.*] Xundra Magoni Place. Web. 22 de mayo 2014.
- . (1959) *Tamayo ilustrador*. París: Le Club Internacional de Bibliophilipe Jspard, Polus and Cie.
- Taylor, R.A. (1995) *Apocalipsis, un comentario de referencia*. Argentina: Libros Cristianos.
- Vanni, U. (2010) *Por los senderos del Apocalipsis*. Argentina: San Pablo.
- Weisbach, W. (1989) *Reforma religiosa y arte medieval*. Madrid: Espasa Calpe.

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN

La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo

*Kasely Esteban Hilario**

Resumen

Se analiza la teoría del poder de Michael Foucault, se busca explicar cómo se origina el poder y la autoridad sobre el ser y la persona, así mismo cómo el sujeto busca liberarse del mismo, cómo le hace resistencia al poder de la autoridad. Teoría que se aplica al ámbito educativo tomando como ejemplo dos escuelas en la historia de la pedagogía: la pedagogía tradicional y la pedagogía de la escuela nueva.

Palabras clave

Foucault, autoridad, libertad, pedagogía tradicional, escuela nueva.

The Theory of Power Foucault in Education

Abstract

The theory of power by Michael Foucault is analyzed, it seeks to explain how originate power and authority over the being and person and also how the subject seeks to free itself, how it makes itself resistant to authority. This theory is applied to the educational field as exemplified by two schools in the history of education: traditional pedagogy and pedagogy of the new school.

Keywords

Foucault, authority, freedom, traditional pedagogy, new school.

Recibido: 11 de septiembre de 2015 | Aprobado: 02 de noviembre de 2015.

* Licenciado en Pedagogía y Humanidades, especialidad de Ciencias Sociales e Historia. Estudiante de la Maestría en Psicología Educativa en la Universidad Nacional del Centro del Perú. E-mail: kasely@hotmail.com

*Este mundo mío dionisiaco que se crea siempre a sí mismo,
que se destruye eternamente a sí mismo;
este enigmático mundo de la doble voluptuosidad;
este mi «más allá del bien y del mal», sin fin,
a menos que no se descubra un fin en la felicidad del círculo;
sin voluntad, a menos que un anillo no pruebe su buena voluntad,
¿queréis un nombre para ese mundo?
¿Queréis una solución para todos sus enigmas?
¿Queréis, en suma, una luz para vosotros,
!oh desconocidos!, !oh fuertes!, !oh impávidos!,
“hombres de medianoche?”.
!Este nombre es el de “voluntad de poder”, y nada mas!...*

Friedrich Nietzsche

Introducción

En las sesiones que los docentes preparan el proceso de enseñanza – aprendizaje lo que buscan es lograr el desarrollo de las diversas competencias y capacidades de los estudiantes, pero la mayoría de docente y estudiantes no se percatan que también se desarrollan relaciones de poder y dominio, que en algunas escuelas como la tradicional son más notorias y que en otras como las activas no son fáciles de percibir pero también están presentes. Las relaciones de poder van de lo micro a lo macro, es decir desde la relación que se establece entre docente estudiante, pasando por la del director y los docentes, los padres de familia y los docentes, llegando hasta el Ministerio de Educación y el Estado.

El poder a la autoridad

Michel Foucault, filósofo francés que vivió entre los años 1926-1984 (Strathern, 2002) formuló en buena parte de sus escritos sobre la teoría del poder, es desde este punto de donde partiremos para referirnos a la autoridad, en vigilar y castigar Foucault afirma que:

Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican. (Foucault, 2003)

Foucault hace referencia a que en el proceso histórico el poder de control y sometimiento se ha centrado en el control del cuerpo, en el control del individuo, del hombre, llevándolo a que este obedezca al reconocer la superioridad del otro. Este otro que está sometido, no solo se somete sino que se forma, de acuerdo a las exigencias del que posee el poder, es así que al poder se transforma en autoridad sobre la otra persona, a la cual le deberá obediencia, respeto y benevolencia. Podemos ver algunos ejemplos de este tipo de autoridad en la edad media, donde la religión junto a la iglesia era la autoridad máxima, por ende tenían el poder y eran la autoridad, al ser ellos los que imponían una forma de vida, una concepción del mundo una filosofía, un estilo de vida en su totalidad. Pero que pasaba si esto no era obedecido por los hombres que estaban sometidos, entonces se imponían castigos que eran legitimados por la autoridad, los hombres debían de ser formados y educados de acuerdo a las normas estable-

cidas por la autoridad que tenían y ejercían el poder. Respecto a este último veamos que nos dice Foucault:

La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. Si la explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada. (Foucault, 2003)

La teoría del poder de Foucault, nos lleva a entender que el poder no solo se transforma en autoridad sino en sujeción por parte del que pierde el poder, es decir en una relación de autoridad hay dos entes; uno que entrega su libertad y poder al otro y este otro que se convierte en el sujeto con poder que ejercerá lo entregado por el otro, teniendo no solo poder sino la autoridad asignada por el otro para poder ejercerla con el mismo, así se convierte en una relación de sujeción y de obediencia, obediencia porque el otro le ha dado la potestad de dominarlo y controlarlo y por ende de castigarlo si es que no obedece la autoridad.

Pero a pesar de que haya plena libertad por parte del que ejerce el poder y la autoridad, por la otra parte, es decir en el sometido a voluntad, se va formando una fuerza de resistencia cuando observa que el poder entregado a su autoridad, se va degenerando en tiranía, en un poder absoluto contra el otro, un poder de control absoluto sobre todo su ser, es en ese sentido que el hombre desarrolla formas de resistencia al poder, en palabras de Foucault:

Que donde hay poder hay resistencia, y no obstante (o mejor: por lo mismo), ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder...el carácter estrictamente relacional de las relaciones de poder. No pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: éstos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente para una aprehensión. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder. (Foucault, 2007)

Pero que significa “que donde hay poder hay resistencia”, esta es una gran frase de Foucault, quizás en ella encierre toda su teoría del poder, vayamos a la explicación adecuada, habíamos llegado en la páginas anteriores a que: a) el hombre le cedía su dominación en cuerpo y alma al otro, b) pero no solo era su cuerpo y su alma sino su sujeción hacia el otro, c) este otro que tomaba el poder al someterlo no solo tenía el poder sino que se convertía en una autoridad para el sometido d) entonces el poder se convertía en autoridad y sujeción e) esta autoridad degeneró en poder absoluto sobre el control de toda la integridad del hombre.

Ahora vayamos por la segunda parte, al degenerar el poder en tiranía, es decir al convertirse la autoridad en poder absoluto, este poder no solo desarrolla sometimiento sino también resistencia al mismo, es decir Foucault afirma que en toda relación de poder se genera una resistencia al poder, una manera de lucha en contra de ese poder absoluto, el hombre sometido comenzará a desarrollar una forma de resistencia, esta se mostró a través de la historia, veamos un ejemplo; cuando en plena guerra fría entre el capitalismo y el comunismo, el poder no lo tenía ninguno sino lo ejercían los dos, es decir tanto uno como el otro ejercían una represión contra toda la humanidad y ello llevó a que en muchas partes del mundo se comenzarán a levantar formas de resistencia a través del arte, la música, la pintura, etc., uno de ellos

fue la llamada revolución de las flores, comandada por los hippies que buscaban un vida sin violencia, vivir en armonía, como decían “amor y paz”, esta es una muestra de cómo el poder desarrolla su propia resistencia.

En el ambiente educativo esto se puede ver claramente, tanto la autoridad que ejerce el poder como el sometido que busca diversas formas de resistencia a ese poder de sometimiento, entonces pasemos a desarrollar un poco esta relación de autoridad y poder en la educación.

Autoridad y educación

Comenzaremos definiendo el termino autoridad, en pedagogía, uno de los pilares básicos de los denominados métodos tradicionales de educación, que consiste en la organización de la clase en base a la potestad o dominio que ejerce el educador en razón del rol que desempeña en el contexto escolar (Canda, 2000). Desde la definición se puede ver la relación de la autoridad, el poder y el sometimiento, esta triada que desarrollamos en la sección anterior.

En la educación las relaciones de autoridad se mostraron claramente en la llamada educación tradicional, como lo menciona Gilbert:

La enseñanza mutua es la escuela de la obediencia a través de intermediarios; en otras palabras, es la escuela que abona el terreno para funcionarios...el alumno se convierte en copia fiel del maestro y debe actuar según instrucciones estrictas que recibe de él. (Gilbert, 1977)

Las relaciones de poder dentro de la educación, se muestran en la autoridad que ejercer el docente sobre los estudiantes, el maestro es el modelo, el ejemplo a seguir, tiene el poder absoluto y la autoridad máxima, el alumno tenía que obedecer lo que le imponía el maestro. El alumno era como una piedra, un materia en bruto que el maestro se encargaba de formar. La educación no era más que la mera transmisión de conocimientos, basada en el memorismo, el castigo físico, la obediencia y el sometimiento.

Alberto Merani afirma que las relaciones de poder aparecen entonces implícitas en la enseñanza, porque en última instancia pertenecen a la sociedad, son un elemento de estructuras, una parte sustancial de su organización (Merani, 1980). Esto significa que toda la estructura educativa está organizada en la relaciones de poder, la autoridad es la columna vertebral de su estructura, esta fuera y dentro del aula, fuera y dentro de la institución, fuera y dentro del Ministerio de Educación, es decir la autoridad del docente empieza y termina en las aulas, pues fuera de ellas él también está sometido a una autoridad mayor, o como lo menciona Gilbert:

Confirma al maestro o profesor en una situación de monarca absoluto....este monarca no es más que un potentado cuyos medios conocen límites puesto que depende de sus superiores jerárquicos: director, inspector, provisor, rector, ministro, cuyas órdenes debe cumplirse puntualmente. (Gilbert, 1977)

La educación tradicional es una muestra clara de la autoridad, del poder, que se ejerce sobre otros y la resistencia que muestran sobre los que poseen el poder. Por ejemplo: una característica de esta educación tradicional es el magisterio centrismo: “La función magisterial inducida por la enseñanza individual se define por el derecho y el deber del que lo sabe todo y lo puede todo, de educar y de instruir al que nada sabe ni puede” (Gilbert, 1977).

En este tipo de educación, la autoridad máxima es el docente, el que tiene la autoridad y por ende el poder sobre el estudiante, que es entregado por los padres a la escuela, pues el estudiante es considerado alguien que no sabe, ni puede hacer algo, entonces lo llevan al que posee todo el conocimiento y le ha de enseñar, transmitir los conocimientos con la metodología tradicional, caracterizada por: el memorismo, la obediencia, la pasividad, el castigo físico, etc., es así que el docente se adueña no solo del cuerpo sino también del ser del estudiante.

De la autoridad a la libertad

Para comenzar este esbozo comenzaremos definiendo la libertad; según la Real Academia Española; facultad de natural que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar; por lo que es responsable de sus actos (DRAE, 2002). Desde la definición se va entendiendo que la libertad hace referencia a la capacidad que tiene el hombre de elegir por cuenta y voluntad propia lo que desea o quiere hacer. También podemos afirmar que la persona libre no está sujeta a otra, no está oprimida no realiza las voluntades de otro sino de sí mismo.

Como mencionamos anteriormente “donde hay poder hay resistencia al poder”, es decir que la libertad se genera ahí justamente donde hay poder y en contra del poder sobre uno, la libertad no es más que el querer recobrar lo que en un inicio era de sí mismo, el poder. Cuando la autoridad se convierte en absoluta y comienza a expresarse de manera más brutal, exagerada, es donde uno cobra conciencia de que ha perdido el poder de dominio sobre sí mismo y ahí se comienza a gestar el deseo de libertad, el deseo de recobrar lo que fue de uno. Entonces podemos afirmar que la libertad esta necesariamente ligada y vinculada a la autoridad. Es decir no puede existir libertad donde no existe – o existió- autoridad mejor dicho opresión o poder sobre uno mismo.

Fue entonces necesario la lucha por la libertad, la lucha por recobrar ese poder autónomo, Fromm lo menciona así:

Las luchas por la libertad fueron sostenidas por los oprimidos, por aquellos que buscaban nuevas libertades en oposición con los que tenían privilegios que defender. Al luchar una clase por su propia liberación del dominio ajeno creía hacerlo por la libertad humana como tal y, por consiguiente, podía invocar un ideal y expresar aquella aspiración a la libertad que se halla arraigada en todos los oprimidos. (Fromm, 2002)

En el proceso histórico el hombre se vio obligado a realizar luchas, rebeliones, revoluciones, etc., para poder recobrar su libertad, así como nació el poder absoluto ese mismo desarrollo en sí mismo un poder de resistencia contra la autoridad absoluta, Foucault afirma que:

La disciplina militar no es ya un simple medio para impedir el saqueo, la desertión, o la desobediencia de las tropas; se ha convertido en una técnica de base para que el ejército exista, no ya como un tropel de individuos, sino como una unidad que obtiene de esta unidad misma un aumento de fuerzas; la disciplina hace crecer la habilidad de cada cual, coordina estas habilidades, acelera los movimientos, multiplica la potencia de fuego, ensancha los frentes de ataque sin disminuir su vigor, aumenta la capacidad de resistencia, etc. La disciplina de taller, sin dejar de ser una manera de hacer respetar los reglamentos y las autoridades, de impedir los robos o la disipación, tiende a que aumenten las aptitudes, las velocidades, los rendimientos, y por ende las ganancias; moraliza siempre las conductas pero cada vez más finaliza los comportamientos, y hace que entren los cuerpos en una maquinaria y las fuerzas en una economía. (Foucault, 2003)

Cuando Foucault habla de la disciplina se refiere al poder con autoridad, ese poder que el sujeto le ha entregado al otro para formarlo, educarlo, guiarlo en el caso de la educación. Esta autoridad tiene poder absoluto sobre el sometido, la ejerce a través de la disciplina. Pero como menciona el autor, la disciplina - el poder de la autoridad – no solo lo oprime, lo gobierna, sino que desarrolla las diversas formas de resistencia hacia ella, desarrolla las capacidades y el deseo de libertad, cuanto más cruento sea el poder absoluto se necesitará mayor capacidad de desarrollo de aptitudes para poder hacer frente al poder absoluto.

Educación y libertad

A nivel educativo se puede observar más claramente esta resistencia al poder absoluto, el docente que era el que todo lo sabía y lo podía, en la educación tradicional, cada vez fue más criticado, cuestionado y por ende se buscó cambiar este tipo de educación, el estudiante comenzó a luchar y hacer resistencia a ese poder, así como en los diversos aspectos se fue logrando una libertad del hombre, como lo afirma Fromm:

Los principios del liberalismo económico, de la democracia política, de la autonomía religiosa y del individualismo en la vida personal, dieron expresión al anhelo de libertad y al mismo tiempo parecieron aproximar la humanidad de su plena realización. Una a una fue quebradas las cadenas. (Fromm, 2002)

El hombre comenzó no solo a buscar sino a conseguir su libertad, ello también sucedió en el ámbito de la educación, llevándolo a proponer nuevas formas de educación, se vio un cambio en la enseñanza, dando fruto a lo que se conoce como educación libertaria.

En esta nueva pedagogía, el estudiante es motivado, llevado a inquirir, impulsado al diálogo, y dejado inclusive en libertad de aprender o no, o más precisamente de aprender preferentemente aquello que capta su interés (Merani, 1980). Se pasa de una etapa en la cual el estudiante era un agente pasivo, sumiso, un mero receptor de conocimientos a un agente activo – de ahí deviene la educación activa- en donde el estudiante ahora ejerce el poder, la autonomía, juega un rol. Ahora educador y educando están en el mismo plano y las decisiones, las orientaciones, no bajan del olimpo de la cátedra, sino que emergen de la voluntad de grupo (Merani, 1980).

Pasamos entonces de un poder autoritario a uno “democrático”, donde el estudiante es tomado en cuenta para su formación, es el centro de la educación se pasa de una educación memorística a una analítica, en palabras de Merani:

El maestro despojado de su autoridad es un “facilitador”; el educando no estudia lecciones porque “investiga” y “experimenta” por necesidad y voluntad propias; el texto, el clásico libro que en tantísimos hogares fuera del núcleo de una biblioteca, está siendo suplantado por una lectura y el “análisis” de periódicos, por que el niño de la escuela acolchada se lo debe poner en contacto con la “realidad de la vida”. (Merani, 1980)

Merani nos da entender que el docente una vez que pierde el poder, la autoridad absoluta, se convierte en un mediador, ya no es un agente que impone sino busca conocer de cerca las necesidades de los educandos para poder guiarlos en sus interés, en sus deseos de conocer aquello que llaman su atención. Nace entonces la llamada educación activa.

Pero en la llamada educación activa, donde el centro del proceso de enseñanza – apren-

dizaje, era el estudiante ¿Dónde está el poder? ¿Quién ofrece resistencia y a quién? ¿Acaso no hay autoridad? Pues claro que si la hay, y está centrada en el estudiante, es decir el poder absoluto y la autoridad se trasladó del docente, al estudiante, ahora todo parte de las necesidades y de lo que el estudiante desea aprender, es esta necesidad y deseos que direcciona el desarrollo de las sesiones de aprendizaje en las aulas.

Ensayando una conclusión

Partiendo de la teoría del poder de Foucault, donde hay poder hay una resistencia al poder, podemos establecer que en toda relación - de dos o más personas – existe; una lucha por el poder y el sometimiento del otro para con nosotros, es decir que entre amigos, en una reunión, en un coloquio, conversatorio, en una pareja, etc., desde las relaciones más espontaneas hasta las relaciones más sistemáticas y organizativas, siempre se buscará poseer el poder, ser la autoridad y por ende el sometimiento de los demás.

También podemos afirmar que la libertad solo pude nacer ahí donde hay un sometimiento o una represión a los deseos y la voluntad personal, pues el solo hecho de desear la libertad es justamente porque no la poseemos y estamos bajo el sometimiento de una autoridad que posee el poder.

Para terminar diremos que tanto en la escuela tradicional como en la escuela nueva, existe y me manifiesta el poder , la autoridad y el sometimiento de unos contra otros, del docente para con el estudiante en el primero y del estudiante para con el docente en el segundo. Es decir que la lucha por el poder y la autoridad siempre estarán presente en las relaciones educativas.

Referencias bibliográficas

- Canda, M. F. (2000) *Diccionario de pedagogía y psicología*. España: ENVEGA.
- Deleuze, G. (1987) *Foucault*. España: Paidós.
- Diccionario de la lengua española* (2002) España: Artes gráficas.
- Foucault, M. (2003) *Vigilar y Castigar*. Argentina: Siglo XXI.
- . (2007) *Historia de la Sexualidad 1- La voluntad de saber*. Argentina: Siglo XXI.
- Fromm, E. (2002) *Miedo a la libertad*. Argentina: Paidós.
- Gilbert, R. (1977) *Las ideas actuales en pedagogía*. México: Grijalbo.
- Merani, A. (1980) *Educación y relaciones de poder*. México: Grijalbo.
- Nietzsche, F. (2000) *La voluntad de poder*. Argentina: EDAF.
- Strathern, P. (2002) *Foucault en 90 minutos*. España: Siglo Veintiuno.

Funcionamiento familiar y práctica de valores morales para la convivencia en el aula en niños de tres años

Ángela María Herrera Álvarez*

Edson Jorge Huaire Inacio**

Resumen

El objetivo del presente artículo es analizar la relación existente entre funcionamiento familiar y práctica de valores morales para la convivencia en el aula. El diseño del estudio es descriptivo correlacional. La muestra estuvo constituida por 28 niños de 3 años de edad, a quienes se les administró el cuestionario sobre funcionamiento familiar, que fue elaborado y validado específicamente para este estudio y tuvo una confiabilidad de 0,70 y una lista de cotejo sobre práctica de valores morales para la convivencia en el aula con una confiabilidad de 0,72. A partir del análisis estadístico de los datos obtenidos nos permiten concluir que existe una relación estadísticamente significativa entre el funcionamiento familiar y la práctica de valores morales para la convivencia en el aula.

Palabras clave

Funcionamiento familiar, valores morales, convivencia, niños.

Family Operation and the Practice of Moral Values for Life in the Classroom of Three-Year-Old Children

Abstract

The main goal of this article is to analyze the existing relationship between family work and the practice of moral values for life in the classroom. The study design is descriptive-correlational. The sample population was made up of 28 three-year-old children, who were given the questionnaire about family operation, which was especially elaborated and validated for the present study; and it had a reliability of 0,70, and a check list on moral value practices for life in the classroom with a reliability of 0,72. From statistical analysis of obtained data; we can conclude that it exists a statistically meaningful relationship between family work and the practice of moral values for classroom life.

Keywords

Family work (functioning), moral values, classroom life, children.

Recibido: 11 de septiembre de 2015 | Aprobado: 02 de noviembre de 2015.

* Magister en Didáctica de las Ciencias Sociales y Licenciada en Educación Inicial por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Docente en la Institución Educativa Parroquial Nuestra Señora de Montserrat-Lima. E-mail: anmahelaherreraalvarez@gmail.com

** Con Maestría en Psicología Cognitiva en la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y Magister en Docencia universitaria. Trabaja en la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle". Asesor de la Asociación Educativa CLARIDAD (España). E-mail: edsonjhi@gmail.com

Introducción

En los últimos años en el Perú, la participación de los padres de familia en la escuela ha cobrado especial importancia; no solo por las exigencias educativas actuales, sino por algunas normas implementadas desde el gobierno, (Ley de educación 28044) que en su artículo 54, hace énfasis en la necesidad de fomentar la participación de los padres de familia en cuestiones relacionadas con la educación de sus hijos. En este sentido, la concepción que tenemos de educación es que, ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo (Bolívar, 2006).

Sin embargo, la preocupación actual en la educación no es tanto lo que el niño hace, sino de cómo es el funcionamiento familiar que de alguna manera influye en el comportamiento del niño, el rendimiento académico y la convivencia con los otros. El funcionamiento familiar es definido por Olson (1989), como la interacción de vínculos afectivos entre miembros de la familia (cohesión), que pueda ser capaz de cambiar su estructura con el fin de superar las dificultades evolutivas (adaptabilidad) y sobre todo de influir como ejemplo en el comportamiento de los hijos. Además, considera que un funcionamiento adecuado es aquel que posibilita a la familia cumplir exitosamente con los objetivos y funciones que le están asignados, aunque en algunas ocasiones puede verse afectado por algunas circunstancias (Ferrer, Miscán, Pino y Pérez, 2013). En algunos casos las circunstancias negativas desde la familia pueden afectar a una mala convivencia de los niños en la escuela, debido a que distintas investigaciones (Ruetti, Ortega y González, 2014; Punset, 2008; Lantieri, 2010) dan cuenta que la infancia es un momento evolutivo en el cual se suceden los cambios más importantes a nivel neurocognitivo y socioemocional, de manera que puede considerarse un periodo clave para el establecimiento de funciones psicológicas y de comportamientos relacionados con el otro.

Por otro lado, no solo es importante el funcionamiento familiar, también, es necesario que la familia sea promotora de la práctica de valores morales de sus hijos. Los valores morales se puede definir desde distintas perspectivas: La primera de carácter sociológico en el cual la moralidad es aprendida mediante “asimilación” de valores o normas que supondría una internalización por parte de los niños a lo largo de su desarrollo (Ausubel, 1970). La segunda perspectiva de carácter filosófico, considerada como la “adquisición” de principios morales autónomos (Piaget, 1971; Kohlberg, 1974). Sin embargo, desde el punto de vista de Kohlberg (1958) la clave en el desarrollo moral, es el concepto de justicia. Y este concepto de justicia se aprende desde la familia. Los padres tienen la disposición de fomentar el diálogo sobre temas de valores (Palomo, 1989) debido a que ellos son determinantes en la educación moral de los niños.

Palomo (1989) menciona que el desarrollo moral tiene que basarse en prácticas de socialización e interacción temprana, porque son las primeras fuentes de moralidad, y las que las proporcionan son los compañeros y amigos; por lo que estas prácticas deben iniciarse con sencillas tareas grupales y situaciones cotidianas del aula.

En este sentido, ante las nuevas formas de socialización de la educación, las familias y la inserción con la comunidad se tornan imprescindibles. La educación familiar, descrita por Gonzales-Pienda (2007) como una intervención de los padres mediante la cual el hijo puede aprender a prepararse para recorrer el viaje de su vida y adquirir las habilidades que le permitan valerse por sí mismo en un mundo difícil y cambiante aunque parezca paradójico mencionarlo. Ante esta situación el individuo tiene dos funciones; el primero está referido al soporte afectivo dentro de la educación y el segundo está orientado a la transmisión de la cultura y

los valores pertenecientes a esa cultura. Delors (1996) afirma, que la familia es el primer lugar en la que se produce la educación y como tal, establece el enlace entre los aspectos afectivos, cognitivos y se asegura la transmisión de los valores y las normas culturales.

Históricamente en el ámbito afectivo la familia es el nivel privilegiado para la primera socialización (Delors, 1996; Gonzales-Pianda, 2007) estos son los que aplican los criterios, enseñan actitudes y promueven los valores, enseñan la claridad y constancia en las normas, promueven el autocontrol emocional, sentido de responsabilidad, motivación por el estudio, trabajo y esfuerzo personal, desarrollo social, creciente autonomía, entre otros (Bolívar, 2006). Siguiendo a este mismo autor, la necesidad de implicación de las familias, no es solo porque actualmente las escuelas por sí solas no puedan hacerse cargo de la educación de los estudiantes, sino, porque no pueden abdicar de su responsabilidad histórica primigenia de educar para la ciudadanía, por lo que no pueden hacerlo aisladamente.

La transmisión de los valores, según Peñaloza (2003), no se promueve en los educandos ni se instauran como modos discursivos ni con teorías, sino con vivencias, es decir, sumergir a los educandos en situaciones en las que vivan los valores y en las que deban realizar acciones de carácter axiológico. La educación moral le caracteriza al ser humano en cuanto le sirve no sólo para vivir y saber que vive, sino hacer de su vida una vida buena o plenamente humana (Merino, 2007).

En un escenario educativo diverso y complejo, sobreviviendo en una sociedad del conocimiento y de la información, estamos conscientes de que solo la escuela no puede satisfacer las necesidades de formación de los ciudadanos. Para marchar juntos, es preciso mejorar la organización y funcionamiento del sistema educativo con la inclusión de acción de madres y padres que juegan un papel relevante a resituar en nuestra actual coyuntura educativa (Bolívar, 2006). Durante mucho tiempo, esta situación de compromiso de los padres en la educación de sus hijos no era tomado en cuenta, en algunos casos esta relación se percibe hasta antagónica, Delors (1996), por ejemplo enfatiza, que en algunos países en desarrollo, los conocimientos que transmite la escuela pueden oponerse a los valores tradicionales de la familia; del mismo modo, las familias modestas perciben muchas veces la institución escolar como un mundo extraño, cuyos códigos y usos no comprenden. Díaz y Medrano (1994) haciendo referencia a Piaget mencionan que: “la moral depende del tipo de relación social que el individuo sostiene con los demás y existen por tanto, tantos tipos de moral como de relaciones sociales” (p. 20).

Debido a estos casos, es importantes a tener en cuenta, las relaciones que se forman en la escuela como un diálogo auténtico entre los profesores y los padres a fin de que haya un desarrollo armonioso de los niños. Afortunadamente, en la actualidad se tienen conocimiento del rol fundamental de la familia en la educación de sus hijos, Finalmente, la presente investigación está orientada a determinar la relación existente entre funcionamiento familiar y práctica de valores morales en niños de 3 años de edad de la Institución Educativa Nuestra Señora de Montserrat, cuya situación de heterogeneidad en cuanto a los sustratos socio-familiares y la predisposición de los niños para la práctica de valores morales en la convivencia, no constituye una excepción, sino un escenario en el que se requiere tener el conocimiento necesario para intervenir.

Método

Participantes. La muestra estuvo conformada por 28 niños de tres años de edad y 28 padres o madres de familia de la Institución Educativa Parroquial Nuestra Señora de Monserrat.

Instrumentos. Para efectos de este estudio se utilizaron: una lista de cotejo, la cual se empleó para obtener datos sobre la práctica de valores morales para la convivencia en el aula. El instrumento consta de 15 ítems divididos en tres dimensiones; respeto, amistad y cooperación, cada dimensión contiene cinco reactivos y se evalúan en una escala descendente, desde Siempre (5) hasta Nunca (1), este instrumento tiene una confiabilidad de 0.72; y validez de 0.72. Para la evaluación del funcionamiento familiar se elaboró y utilizó un cuestionario de 15 ítems. Evalúa el funcionamiento familiar general con una alternativa de Siempre (5) a Nunca (1). Ambos instrumentos fueron sometidos a juicio de expertos quienes han opinado favorablemente. Para hallar la confiabilidad y validez del instrumento se utilizó el Alfa de Cronbach.

	VALIDEZ	CONFIABILIDAD
Cuestionario	*74.0%	0.70
Lista de cotejo	*72.0%	0.72

*Muy bueno, según Briones (2002).

Procedimiento Antes de iniciar la investigación se procedió a redactar un documento de consentimiento informado, el cuál fue firmado por los padres de familia, autorizando que sus hijos sean parte de la investigación. Posteriormente, cada niño fue designando de manera intencional para la evaluación de la práctica de valores morales para la convivencia en el aula. Una de las condiciones de inclusión, era que los niños debían tener la edad de tres años mientras que los otros fueron excluidos de la investigación. La aplicación del instrumento se realizó mediante la observación sistemática, considerando en una primera aplicación una de las dimensiones de la variable principal, es decir que la evaluación se realizó en tres momentos una por dimensión (Respeto, amistad y cooperación). El proceso de evaluación en el caso de los niños fue durante todas las horas académicas. Posteriormente se procedió a hacer el análisis de los resultados. Para la evaluación de la variable de funcionamiento familiar, en un primer momento se les solicitó a los padres de familia que firmaran un consentimiento informado para participar de la investigación, luego fueron citados de forma individual para responder al cuestionario preparado para tal fin, la evaluación se llevó a cabo en un aproximado de diez días, debido a que se evaluaba a tres padres de familia por día y el último día solo fue uno. El tiempo aproximado de evaluación por padre de familia fue aproximadamente de 15 minutos. Finalmente se procedió hacer el análisis de los resultados,

Los padres de familia fueron evaluados mediante el cuestionario desde el segundo mes del año escolar, la docente marcó las respuestas para conseguir los datos más exactos y completos. Cada día después de la hora de salida de los niños, se citaba a tres padres de familia para ser entrevistados, el tiempo aproximado para cada padre de familia entrevistado fue de 15 minutos.

Resultados

En este apartado se presenta el análisis de los resultados a los que se ha llegado en torno a las variables funcionamiento familiar y práctica de valores morales para convivencia en el aula con niños de tres años de edad.

Tabla 1: Niveles promedio de funcionamiento familiar

Niveles	f	%	Puntaje promedio
Alto	9	32.15	66
Medio	12	42.85	42
Bajo	7	25.00	24
Totales	28	100.00	X = 44

En la tabla 1 se observa una tendencia acampanada, donde existe un sesgo hacia el lado izquierdo, es decir, en el nivel alto. Este resultado descriptivo indica que el funcionamiento familiar en sus diversos componentes o dimensiones aún mantiene aspectos por optimizar.

Tabla 2: Niveles promedio de la práctica de valores morales para la convivencia en el aula

Niveles	f	%	Puntaje promedio
Alto	10	35.71	64
Medio	14	50.00	40
Bajo	4	14.29	22
Totales	28	100.00	X = 42

En la tabla 2, se observa una distribución de frecuencias gaussiana o acampanada, con un sesgo marcado hacia el nivel alto, dejando en última posición al nivel bajo. En general, se podría interpretar que existe una regular práctica de valores morales de los niños, lo cual es considerable por el desconocimiento teórico natural de los niños, donde más se destaca el aspecto de la imitación o el instinto.

Tabla 3. Correlaciones

		Funcionamiento familiar	Practica valores morales	Respeto	Amistad	Cooperación
Funcionamiento familiar	Correlación de Pearson	1	.640(**)	.537(**)	.754(**)	.715(*)
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.012
	N	28	28	28	28	28
Practica valores morales	Correlación de Pearson	.640(**)	1	(**)	(**)	
	Sig. (bilateral)	.000				
	N	28	28			
Respeto	Correlación de Pearson	.537(**)	(**)	1	(*)	
	Sig. (bilateral)	.000				
	N	28		28		
Amistad	Correlación de Pearson	.754(**)	(**)	(*)	1	
	Sig. (bilateral)	.000				
	N	28			28	
Cooperacion	Correlación de Pearson	.715(*)				1
	Sig. (bilateral)	.012				
	N	28				28

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 3, se presentan el grado de correlación entre el funcionamiento familiar, sus dimensiones y la práctica de valores morales en niños de 3 años de edad. En la primera fila del cuadro la relación entre las variables principales es $r = 0,640$, esta correlación, según Hernández y otros (2006), el grado de correlación es positiva media.

El grado de correlación de Pearson entre funcionamiento familiar y la práctica de valores, dimensión respeto, es $r = 0,537$. Respecto a la relación entre funcionamiento familiar y prac-

tica de valores morales, dimensión amistad es $r=0,754$; y la relación entre el funcionamiento familiar y practica de valores morales, dimensión cooperación, según la tabla es $r=0,715$. En el primer caso según Hernández (2006) el grado de correlación es positiva media y en los dos últimos es positiva fuerte.

Discusión

La familia es una institución generadora de desarrollo integral de los hijos, dependiendo de su funcionamiento. En este sentido, se discute los resultados a nivel descriptivo y a nivel inferencial.

A nivel descriptivo, existe un nivel alto de funcionamiento familiar, estos resultados concuerdan con los hallazgos reportados por Chuquillanqui (2012) quien encontró en una muestra similar a la nuestra, un nivel alto de cohesión familiar. Quiere decir que, los niños con niveles altos de cohesión familiar, son aquellos que perciben su ambiente familiar poco conflictivo y con mayor predisposición a la práctica de valores morales, que repercutirá en la convivencia en aula. En esta misma línea Jiménez, Musitu y Murgui (2008) encontraron que los ambientes familiares mejor cohesionados potencian las autoestimas familiar y escolar de los niños que a su vez, enfrentan mejor los conflictos en la escuela y gestionan mejor sus emociones. En este sentido, se explican las regularidades encontradas en la forma en que el sistema familiar opera, evalúa o se comporta (McCubbin y Thompson, 1987).

En cuanto al desarrollo de valores morales, se encontró que existe un nivel medio, con un sesgo marcado hacia el nivel alto, en la práctica de esta variable en los niños de 3 años de edad. Quiere decir, que la moralidad en estas edades está en una etapa de desarrollo. Estos resultados concuerdan con hallazgos de Romero (2012) quien menciona que los niños de 8 y 9 años de edad aún no logran el máximo nivel de desarrollo moral. Así mismo, están en correlación con los postulados de Piaget (1971) sobre el desarrollo moral del niño en la cual menciona, que los niños no tienen una concepción real de la moralidad. Según Kohlberg (2008) el desarrollo moral va apareciendo según el niño interactúa con el entorno social y los estadios son lineales para cada individuo, ya que ninguna persona puede pertenecer a dos estadios a la vez.

En nivel inferencial, los resultados de esta investigación nos permiten afirmar que existe una relación altamente significativa entre el funcionamiento familiar y la práctica de valores morales para la convivencia en el aula de los niños de 3 años. Los resultados encontrados en esta investigación guardan relación con los hallazgos de López (2005) quien menciona, que los padres utilizan unas pautas de transmisión de valores en unos porcentajes, en su mayoría, superiores a los porcentajes de los resultados de asimilación que, según ellos, tienen sus hijos.

En cuanto a las dimensiones de las variables estudiadas, los resultados reportan que existe una relación estadísticamente significativa entre funcionamiento familiar y la práctica de valores morales, dimensión: respeto, cooperación y amistad en niños de 3 años de edad. Estos representarían que los padres, además de la educación y el afecto que proporcionan a sus hijos también proporcionan una serie de condiciones para que la familia pueda abrir las puertas al aprendizaje de los valores. Específicamente estarían el clima moral y el clima de diálogo (López, 2005). Además de esto están otras condiciones relacionados con los valores como: la generosidad, la amistad, la lealtad, la solidaridad y la tolerancia, entre otros.

Izasa y Henao (2011) mencionan que las familias cohesionadas, es decir, aquéllas que presentan una tendencia democrática caracterizada por espacios de comunicación, expresiones

de afecto y un manejo de normas claras, son generadoras de un repertorio amplio de habilidades sociales y valores morales; mientras que las familias con una estructura disciplinada, caracterizada por acciones autoritarias de los padres, se asocian con un nivel más bajo de desempeño social en los niños y niñas. El hallazgo al igual que los encontrados por Henao (2009) permiten considerar que el entorno familiar es donde se establecen las prácticas educativas, que van a ser el punto de referencia para niños y niñas, permitiendo el logro de estilos de socialización, el desarrollo de competencias emocionales, niveles de prosocialidad y la práctica de valores.

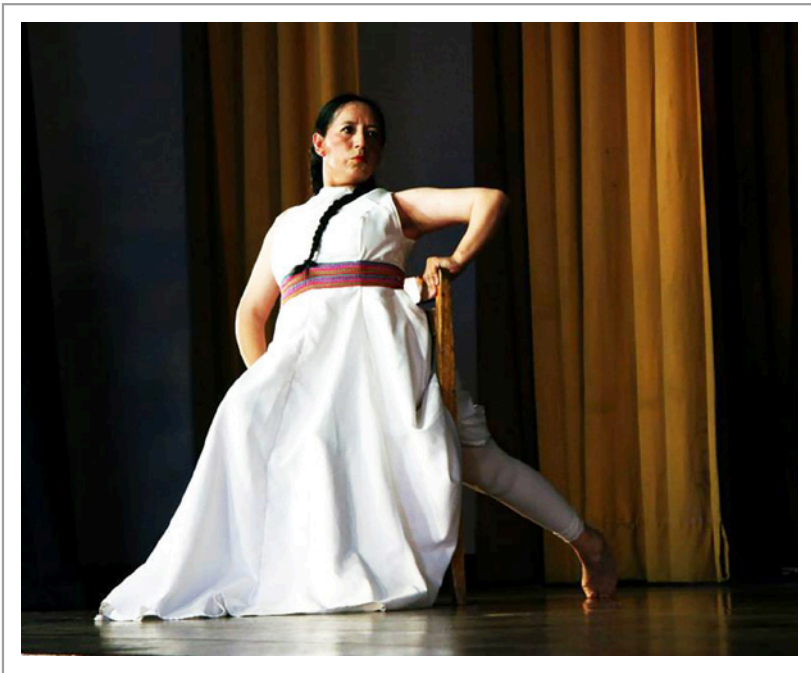
Finalmente se puede afirmar que dicho funcionamiento hace referencia sobre todo al papel de los padres como agentes de socialización y como transmisores de actitudes, habilidades y conductas necesarias para la integración del adolescente en la sociedad (Saldaña, 2001).

Conclusiones

A partir de los resultados encontrados, concluimos que el proceso de desarrollo de la competencia social familiar, representa una predisposición a la motivación social que se asocia directamente con el desempeño social de los niños y las niñas. Desde las conductas de los padres y la práctica de los valores durante la interacción con la familia, existe una influencia en la conducta y el aprendizaje de valores de sus hijos. La transmisión de valores en estos casos se realiza a partir de pequeñas y significativas acciones de cada día y cada afecto de los padres. Por ello, encontramos en esta investigación que existe una relación estadísticamente significativa entre estas dos variables. Las familias cohesionadas facilitan la transmisión de valores morales, como el respeto, la amistad y cooperación, además de la fidelidad, el diálogo, el afecto, entre otros.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1970) *El desarrollo infantil*. Vol. II. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Chuquillanqui, I.S. (2012) *Funcionamiento Familiar y Autoconcepto de los alumnos de sexto grado de la Institución Educativa de la red 8 Callao*. (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993) Parenting styles a context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Delors, J. (1996) *A educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- Díaz, M.J. y Medrano, C. (1994) *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Mensajero S.A.
- Ferrer, P., Miscán, A., Pino, M. y Pérez, V. (2013) Funcionamiento familiar según el modelo circunplejo de Olson en familias con un niño que presenta retardo mental. *Revista de enfermería herediana*, 6(2), 51-58.
- Gonzales-Pienda, J. A. (2007) Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: a educar también se aprende. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*, 15(2), 187-201.
- Henao, G. (2009) Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614009>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación científica*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Jiménez, T., Musitu, G. y Murgui, S. (2008) Familia y autoestima: una relación paradójica con el consumo de sustancias en adolescentes. http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1742
- Kohlberg, L. (1958) *The development of moral thought and choice years ten to sixteen*. University of Chicago.
- Kohlberg, L. (1974) Moral stages and moralizations. T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, R. Winson.
- Lantieri, L. (2010) Meditación y aprendizaje. Entrevista de E. Punset, *Redes para la ciencia*. <http://www.rtv.es/alacarta/videos/redes/redes-meditacion-aprendizaje/653588/>.
- McCubbin, H. y Thompson, A. (1987) Family stress theory and assessment: the TDouble ABCX Model of Family Adjustment and Adaptation. H. McCubbin y A. Thompson (Eds.), *Family assessment for research and practice*. Madison: University of Wisconsin, Madison.
- Merino, P. (2007) Educación moral en la familia: desafíos y oportunidades. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11, 113-124.
- Palomo, A.M. (1989) Laurence Kohlberg: Teoría y Práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de profesores*, 4, 79-90.
- Peñaloza, W. (2003) *Los propósitos de la educación*. Lima: Pedagógico San Marcos.
- Piaget, J. (1971) *El criterio moral del niño*. París: Fontanella.
- Punset, E. (2008) *Brújula para navegantes emocionales*. Madrid: Aguilar.
- Romero, R.M. (2012) *Desarrollo moral según género en estudiantes de tercer grado de una institución educativa pública – Callao*. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú.
- Ruetti, E., Ortega, I.S. y González, J.M. (2014) Emociones y cognición: factores moduladores del aprendizaje y la memoria en niños y adolescentes. L.A. Rodríguez y E.J. Huairé (Ed.). *Repensando la psicología educativa en la sociedad del conocimiento*. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Escuela de Posgrado.
- Saldaña, C. (Dir.) (2001) *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. Madrid: Pirámide.



Producción de videos en el aprendizaje de la higiene bucal y lavado de manos del nivel inicial-especial

Catherine Paola Krammer Dávila*

Juan Carlos Yangali Vargas**

Resumen

La presente investigación comprueba la influencia que ejerce el uso de la producción de video basado en análisis de tarea como estrategia en el desarrollo del aprendizaje de la higiene bucal y lavado de manos en los niños del nivel inicial del CEBE "San Manuelito" de San Ramón. La investigación es de diseño pre experimental. La contrastación de la hipótesis general nos permitió confirmar la hipótesis alterna, en el sentido de que la $X^2_c > X^2_l$; $10,6 > 5,991$; lo que permite aseverar la influencia significativamente de la variable experimental.

Palabras clave

video, análisis de tarea, higiene bucal, lavado de manos, educación especial.

Video Production for Learning Oral Hygiene and Hand Washing in Special Education of Kindergarden

Abstract

This research establishes the influence of the use of video production based on task analysis as strategy in the development of learning Oral hygiene and hand washing in children of "San Manuelito" Kindergarten in San Ramon. The research is pre-experimental design. Contrasting the general hypothesis allowed us to confirm the alternative hypothesis, in the sense that the $X^2_c > X^2_l$; $10.6 > 5.991$; allowing significantly assert the influence of the experimental variable.

Keywords

video, learning task analysis, oral hygiene, hand washing, special education

Recibido: 07 de septiembre de 2015 | Aprobado: 02 de noviembre de 2015.

* Magister en Educación por la Universidad Cesar Vallejo. Directora del CEBE San Manuelito
E-mail: Cat-y-510@hotmail.com.

** Magister en Educación por la Universidad Cesar Vallejo. Coordinador de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Filial La Merced. E-mail: yangaliV@hotmail.com

Introducción

En el presente trabajo consideramos la producción del video de higiene bucal y lavado de manos teniendo en cuenta la planificación de todo el desarrollo, la guionización técnica, realización, post producción y visualización para finalmente pasar al momento estelar, la proyección del trabajo. Como antecedentes tenemos

Sánchez (2005) arriba a las siguientes conclusiones; acepta la hipótesis general que dice: Es eficaz la aplicación de un programa que utiliza los medios audiovisuales adecuadamente en la corrección de los problemas de digrafía de los niños del 5º grado de primaria en la zona urbana del distrito de Chorrillos. Concluyendo que los medios audiovisuales utilizados adecuadamente contribuyen a solucionar los problemas de digrafía siempre y cuando el manejo de los programas en la computadora, VHS y radiograbadora sea eficiente.

En el estudio de Balbina Churquipa Parqui (2008) la población y la muestra estuvo conformado por los alumnos del 1 y 2 semestre de la especialidad de Ciencias Sociales y concluyeron: Los videos como estrategia didácticas tienen mayores efectos positivos para un aprendizaje integral en el área de ciencias sociales tal como se ha demostrado en el grupo experimental después del experimento, donde se ha obtenido a partir de un método científico y con el adecuado diseño y aplicación de videos un promedio de media aritmética de 15.27 puntos ascendiendo a la valoración de Bueno, es decir es mayor a un aprendizaje de 76.35% en cambio en el grupo control con estrategia metodológica tradicionales se ha obtenido un promedio de 9.62 puntos equivale a un aprendizaje de 48.1% en ese sentido queda comprobada que los videos como estrategia didáctica es eficaz en el aprendizaje de ciencias sociales directamente en la capacidad de comprensión de espacio temporal en alumnos del primer nivel del Instituto Superior Pedagógico de Puno.

Ávila Herrera, Susy Rocío (2011) concluye: Se confirma la hipótesis planteada, ya que luego de la aplicación del programa educativo “sonríe feliz” teniendo como estrategia principal de motivación la técnica teatral se logró una mejora estadísticamente significativa en los aspectos evaluados mejorándose la técnica del cepillado y el hábito de lavarse los dientes La experiencia más apasionante en el proceso creativo con este lenguaje audiovisual es la producción de vídeos de higiene bucal la que realizaremos a través de bancos de imágenes propios. Generando un material basado en el aprendizaje significativo con actividades de la vida diaria y de interés ya que el estudiante tiene la disposición de aprender -de verdad- sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica. El ser humano tiende a rechazar aquello a lo que no le encuentra sentido. El único auténtico aprendizaje es el aprendizaje significativo, el aprendizaje con sentido. Cualquier otro aprendizaje será puramente mecánico, memorístico.

Gracias a la motivación del video que se aplicó el alumno almacenará el conocimiento y lo hallará significativo o sea importante y relevante en su vida diaria.

El aprendizaje significativo es el proceso por el cual un individuo elabora e internaliza conocimientos (haciendo referencia no solo a conocimientos, sino también a habilidades, destrezas, etc.) en base a experiencias anteriores relacionadas con sus propios intereses y necesidades. Respecto a este tema Ausubel; (1983) refiere:

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existen-

te específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. (p. 18)

Esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que los estudiantes ya saben de la actividad de lavado de manos de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender, este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, ideas con lo cual la nueva información dada por medio del video puede interactuar

La formulación de problema que orientó la investigación fue: ¿De qué manera la producción del video basado en el análisis de tarea influye en el aprendizaje de higiene bucal y lavado de manos en los alumnos del nivel inicial del Centro Educativo Básico Especial “San Manuelito” de San Ramón en el año 2014?. Proponiéndose como hipótesis: La producción del video basado en el análisis de tarea influye en el aprendizaje de higiene bucal y lavado de manos en los alumnos del nivel inicial del Centro Educativo Básico Especial “San Manuelito” de San Ramón en el año 2014.

Metodología

El diseño es el pre experimental, para la presente investigación la población está constituida por los 53 estudiantes y la muestra está conformado por 22 alumnos del nivel inicial del CEBE “San Manuelito” San Ramón. Se utilizó la técnica de muestreo no probabilística de manera intencional, en donde el investigador es el que determina la muestra. Para el recojo de datos se utilizó la técnica de la observación científica Entre los instrumentos que se emplearon para el recojo de datos respecto a las variables tenemos: Fichas de observación y las sesiones de aprendizaje, para desarrollar la proyección del video basado en análisis de tarea. El valor alfa de Cronbach de la ficha de observación sobre aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal a partir de las puntuaciones obtenidas luego de la aplicación a un grupo de 6 niños y niñas, como prueba piloto es igual a 0,9261 (se aproxima a 1) por tanto, el instrumento se encuentra en un nivel de bueno. El baremo de la variable Para realizar la categorización de los resultados sobre la variable aprendizaje de higiene bucal se desarrollará considerado tres niveles, con respecto a las puntuaciones obtenidas en las fichas de observación: N° ítems = 27 en todo el instrumento (9 ítems por cada dimensión) Máximo = 27×3 (puntuación máxima) = 81 Mínimo = 27×1 (puntuación mínima) = 27 Rango = $81 - 27 = 54$ Amplitud de intervalo por nivel = $54 / 3 = 18$ Por lo tanto queda establecido que los niveles e intervalos son bueno 63-81; regular 45-62 y deficiente 27-44

Resultados y discusión

Realizando el análisis del cuadro y gráfico en los resultados en el pre y post test se afirma que más del 77 % llegaron a desarrollar indicadores favorables respecto a su higiene bucal, toda vez que de ningún estudiante en el nivel bueno, llegaron a obtener el 77 % y en el nivel regular de 64 % a 14 % habiendo así, disminuido el porcentaje de regulares quienes pasaron a buenos, además se disminuyó el porcentaje de deficiente de 36 % a 9 %, pasando estos niños a regulares y otros a buenos. Permitiendo afirmar que la producción de videos basados en análisis de tarea en las sesiones de aprendizaje mejoraron los niveles de aprendizaje de higiene bucal en los niños del nivel inicial del CEBE San Manuelito de San Ramón. Por otro lado los resultados de la prueba de hipótesis nos muestra al respecto, se puede precisar que la $X^2_c > X^2_t$; $10,6 > 5,991$; entonces se determinó rechazar la hipótesis nula de trabajo y por tanto

aceptar la hipótesis alterna de trabajo formulado para el tratamiento estadístico de los datos, permitiéndonos confirmar con un margen de confianza de $\alpha = 0,05$, nuestra hipótesis de investigación y postular fehacientemente que la producción del video basados en el análisis de tarea influye en el aprendizaje de higiene bucal y lavado de manos en los alumnos del nivel inicial del Centro Educativo Básico Especial “San Manuelito” de San Ramón en el año 2014. A un 95% de confiabilidad respecto a los niveles de lavado de manos que presentan los niños del nivel inicial del CEBE San Manuelito de San Ramón, en el pre y post test se afirma que más del 90.9 % llegaron a desarrollar indicadores favorables respecto a su lavado de manos, toda vez que de ningún estudiante en el nivel bueno, llegaron a obtener el 90.9 % y en el nivel regular de 64 % en el pre test todos pasaron a buenos en el post test, además se disminuyó el porcentaje de deficiente de 36 % a 9,1 %, pasando estos niños a buenos. Permitiendo afirmar que la producción de videos basados en análisis de tarea en las sesiones de aprendizaje mejoraron los niveles de aprendizaje de lavado de manos en los niños del nivel inicial del CEBE San Manuelito de San Ramón.

Por otro lado los resultados de la prueba de hipótesis nos muestra al respecto, se puede precisar $X^2_c > X^2_t$; $37,6 > 5,991$; entonces se determinó rechazar la hipótesis nula de trabajo y por tanto aceptar la hipótesis alterna de trabajo formulado para el tratamiento estadístico de los datos, permitiéndonos confirmar con un margen de confianza de $\alpha = 0,05$, nuestra hipótesis de investigación y postular fehacientemente que la producción del video basados en el análisis de tarea influye en el aprendizaje de lavado de manos en los alumnos del nivel inicial del Centro Educativo Básico Especial “San Manuelito” de San Ramón en el año 2014 a un 95% de confiabilidad.

La presente investigación nos da un aporte significativo, que desarrollamos en las sesiones de aprendizaje con los alumnos del nivel inicial del CEBE “San Manuelito” de San Ramón de manera divertida y en un ambiente motivador, En los resultados en el pre y post test se afirma que más del 77 % llegaron a desarrollar indicadores favorables respecto a su higiene bucal, toda vez que de ningún estudiante en el nivel bueno, llegaron a obtener el 77 % y en el nivel regular de 64 % a 14 % habiendo así, disminuido el porcentaje de regulares quienes pasaron a buenos, además se disminuyó el porcentaje de deficiente de 36 % a 9 %, pasando estos niños a regulares y otros a buenos. Permitiendo afirmar que la producción de videos basados en análisis de tarea en las sesiones de aprendizaje mejoraron los niveles de aprendizaje de higiene bucal en los niños del nivel inicial del CEBE San Manuelito de San Ramón.

De esta manera, la producción del video va adquiriendo cada vez mayor significatividad en la vida del niño; en la medida que se va visualizando el video, va descubriendo capacidades hasta llegar al conocimiento de los hábitos de aseo (higiene bucal y lavado de manos), lo que le permite interactuar con mayor solvencia en el mundo en que vive.

Conclusiones

La principal conclusión a la que se arribó: Se determinó que la producción de videos basados en análisis de tarea influye significativamente en el desarrollo del aprendizaje de higiene bucal en los niños del nivel inicial del CEBE. “San Manuelito” de San Ramón 2014, a un 95% de confiabilidad la $X^2_c > X^2_t$; $10,6 > 5,991$. En los resultados en el pre y post test se afirma que más del 77 % llegaron a desarrollar indicadores favorables respecto a su Higiene bucal, toda vez que de ningún estudiante en el nivel bueno, llegaron a obtener el 77 % y en el nivel regular de 64 % a 14 % habiendo así, disminuido el porcentaje de regulares quienes pasaron a buenos, además se disminuyó el porcentaje de deficiente de 36 % a 9 %, pasando estos niños a regulares y otros a buenos

Se determinó que la producción de videos basados en análisis de tarea como estrategia influye significativamente en el desarrollo del aprendizaje de lavado de manos en los niños del nivel inicial del CEBE. “San Manuelito” de San Ramón 2014, a un 95% de confiabilidad la $X^2_c > X^2_i$; $37,6 > 5,991$. En los resultados en el pre y post test se afirma que más del 90.9 % llegaron a desarrollar indicadores favorables respecto a su lavado de manos, toda vez que de ningún estudiante en el nivel bueno, llegaron a obtener el 90.9 % y en el nivel regular de 64 % en el pre test todos pasaron a buenos en el post test, además se disminuyó el porcentaje de deficiente de 36 % a 9,1 %, pasando estos niños a buenos.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D (2002) *Adquisición y retención del conocimiento. Una Perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Avila Herrera, Susy Rocio (2011) Influencia del programa educativo “Sonríe Feliz” sobre la promoción de la salud bucal en niños del colegio “José Olaya balandra”, distrito de Mala, 2009. Tesis.

Balbina, Ch. (2008) Los Videos como estrategia didácticas durante el proceso de aprendizaje de ciencias sociales en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico de Puno del año 2008. Tesis.

Estilos de aprendizaje y trabajo grupal para el aprendizaje de la geometría

Rafael Marcelino Cantorin Curty*

Resumen

La investigación que se realizó, tuvo como propósito, determinar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y el trabajo en grupo para el aprendizaje de la Geometría en los estudiantes de educación secundaria de la provincia de Huancayo. Se utilizó como método específico el experimental con un diseño cuasi experimental de tres grupos no equivalentes, la investigación es de tipo aplicado y nivel tecnológico. La población accesible fue de 385 estudiantes del 4º grado de secundaria y una muestra no probabilística de 104 estudiantes de la Institución Educativa "Politécnico Regional del Centro", divididos en dos grupos experimentales y uno de control, a los que se les suministro una prueba de entrada, con resultados poco favorables: promedio 4º "E" = 9,15; promedio 4º "G" = 10,91 y promedio 4º "J" = 9,42. Luego se aplicó, el cuestionario CHAEA, para la identificación de los estilos y la formación de los grupos de trabajo, siendo uno de ellos el grupo experimental₁, quienes realizaron el trabajo grupal y el otro grupo experimental₂, realizo el trabajo cooperativo para el aprendizaje de la geometría (triángulos) en 10 sesiones de clases. Concluyendo que, $t_c > t_r$, porque $0,5021 > 0,3494$, entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; es decir, la relación de los estilos de aprendizaje y el aprendizaje grupal de la geometría en los grupos experimentales es significativa.

Palabras clave

estilos de aprendizaje, aprendizaje grupal, aprendizaje cooperativo.

Learning Styles and Teamwork in Learning Geometry

Abstract

The research was conducted; it was aimed to determine the relationship between learning styles and teamwork in learning geometry in high school students in the province of Huancayo. It used the experimental method as a specific quasi-experimental design with three non-equivalent groups, the research is type applied and level technological. The accessible population was 385 4th grade students of high school and non-probabilistic sample of 104 students of "Politécnico Regional del Centro" High School divided into two experimental groups and a control group, who gave an entrance test, with unfavorable results: average 4th "E" = 9,15; average 4th "G" = 10,91 and average 4th "J" = 9,42. Then, it applied CHAEA questionnaire to identify the styles and the formation of work group; experimental₁ group, who performed the work group and the other experimental₂ group, who performed cooperative work for learning geometry (triangles) in 10 class sessions. Concluding that $t_c > t_r$, because $0,5021 > 0,3494$, then the null hypothesis is rejected and the alternative hypothesis is accepted; that is, the relationship between learning styles and teamwork in learning geometry in the experimental groups is significant.

Keywords

learning styles, group learning, cooperative learning.

Recibido: 11 de septiembre de 2015 | Aprobado: 26 de noviembre de 2015.

* Doctor en Educación. Docente en la Facultad de Educación de la UNCP. Magister en Educación, mención Docencia y Gestión Educativa. Email: curtycantu@hotmail.com.

Introducción

Nuestra investigación es la aplicación de las estrategias grupales: trabajo en grupo y trabajo cooperativo, teniendo en cuenta en la formación de los grupos sus estilos de aprendizaje, para el aprendizaje de la geometría. Se reflexiona sobre la importancia de estudiar geometría y lo que esto significa para la sociedad moderna, introduciendo el modelo de Van Hiele y explicando la evolución del razonamiento geométrico a través de cinco niveles consecutivos y del apoyo que brindan sus fases a la organización del currículo. La evidencia de que existe una relación entre los estilos de aprendizaje con el trabajo grupal y el logro académico, ha fundamentado la idea de que cada estudiante aprende de una forma diferente, el logro del estudiante está unido a su forma específica de aprender, cuando los estudiantes aprenden teniendo en cuenta su propio estilo de aprendizaje, su rendimiento es más eficaz. Un estilo de aprendizaje es una tendencia o disposición del sujeto a utilizar determinadas estrategias (Puente; 1994 p. 43).

El profesorado que enseña matemáticas transmite valores, hábitos y costumbres, así como conocimientos y habilidades. Todo esto supone introducir a los estudiantes en la “cultura de las matemáticas” (Bishop, 1995). En todos los sistemas educativos las matemáticas han ocupado un lugar importante en el currículo. Actualmente se desea que esta área sea accesible y útil a todos los estudiantes, pero no todos manifiestan la misma capacidad intelectual para la misma; se conoce la existencia de factores afectivos, culturales y metodológicos que influyen en el rendimiento académico de las matemáticas. Uno de los fines de la matemática en la escuela primaria es crear en el alumnado una actitud positiva hacia ella, y uno de los medios para conseguirlo es ayudar a los niños a experimentar placer intelectual a través de ellas. Las matemáticas mantienen una posición central en la educación, porque contribuyen a la formación integral del niño desde diferentes perspectivas: instrumental, intelectual, comunicativa, cultural, lúdica, estática, creativa e histórica (Hernández y Soriano; 2010 p. 9).

Si el aprendizaje es un proceso personal, que implica cambio y dura toda la vida, merece la pena contar con una serie de sugerencias para aprovechar las oportunidades de aprendizaje, tratándolas desde la perspectiva de nuestros estilos de aprendizaje. El estudio sobre los estilos de aprendizaje se enmarca dentro de los enfoques pedagógicos contemporáneos que insisten en la creatividad, en el aprender a aprender, en ser constructores de conocimientos, etc. Rogers (1975) afirma que: “el único hombre educado es el hombre que ha aprendido cómo aprender, cómo adaptarse y cambiar”. Citado en Capella y Otros (2003 p. 27).

El trabajo en grupo de los estudiantes, no es una cuestión novedosa dentro de la planificación y desarrollo de la enseñanza; los grupos o equipos de aprendizaje tradicional, en los cuales se pide a los alumnos que trabajen juntos y ellos están dispuestos a hacerlo, e intercambian o se reparten la información, pero la disposición real por compartir y ayudar al otro a aprender es mínima. El concepto clave del aprendizaje cooperativo, es por tanto, *la reflexión grupal*, la participación en equipos de trabajo cooperativos requiere ser consciente, reflexivo y crítico respecto al proceso grupal en sí mismo. Los miembros del grupo necesitan reflexionar y discutir entre sí el hecho de si se están alcanzando las metas trazadas y manteniendo relaciones interpersonales y de trabajo efectivas y apropiadas (Díaz Barriga y Hernández; 2002 pp. 109-114).

Partimos con la siguiente pregunta, ¿existe relación entre los estilos de aprendizaje y el trabajo en grupo para el aprendizaje de la Geometría, según los niveles de Van Hiele, en los estudiantes de educación secundaria de la provincia de Huancayo?; siendo nuestra hipótesis, existiría relación moderada positiva entre los estilos de aprendizaje y el trabajo grupal en el

aprendizaje de la Geometría, según el modelo de Van Hiele, de los estudiantes de educación secundaria de la Provincia de Huancayo y como objetivo, determinar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y el trabajo en grupo para el aprendizaje de la Geometría, según el modelo de Van Hiele, en los estudiantes de educación secundaria de la provincia de Huancayo.

Materiales y métodos

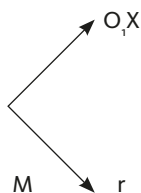
Tipo y nivel de investigación.- El tipo de investigación es de carácter básico y el nivel de investigación es descriptivo.

Método de investigación

Método general: método científico

Método específico: método descriptivo.

Diseño de investigación.- El diseño utilizado es el descriptivo correlacional, en la medida que los resultados obtenidos en la medición de las variables han sido tratados, para determinar el grado de relación que existe entre las variables estudiadas. Su representación gráfica es:



Donde:

M : Muestra.

$O_1 X$: Estilos de aprendizaje.

$O_2 Y$: Trabajo grupal.

r : Correlación “r de Pearson”.

Población y muestra.- La población objetivo conformada por los estudiantes del 4º grado de educación secundaria de las Instituciones Educativas de la provincia de Huancayo y la población accesible conformada por los estudiantes del 4º grado de educación secundaria de las Institución Educativa “Politécnico Regional del Centro” del distrito de El Tambo.

La muestra conformada por 104 estudiantes del 4to. Grado de educación secundaria de las I. E. “Politécnico Regional del Centro” del distrito de El Tambo. Conformada por el 4º “E” con 34 estudiantes, el 4º “G” con 34 estudiantes y el 4º “J” con 36 estudiantes.

Técnicas de recolección de datos.- Rodríguez (1984 p. 115), “La utilización de las distintas técnicas de investigación social depende, en grado sumo, del programa de investigación, o lo que es lo mismo, del problema, de la hipótesis y de las tareas de investigación. Ello significa que la parte teórica de la investigación tiene una importancia decisiva en la elección de los medios y técnicas de recolección de datos”. Se utilizó las siguientes técnicas para la recolección de datos:

La observación.- La observación es un proceso empírico básico cuyo objetivo es la obtención de información de los objetos y fenómenos de la realidad. Bunge (1997 p. 727), “La observación propiamente dicha puede caracterizarse como una percepción intencionada e ilustrada: intencionada o deliberada porque se hace con un objetivo determinado; ilustrada porque va guiada de algún modo por un cuerpo de conocimiento”.

Según los medios utilizados la observación puede ser: estructurada o no estructurada, directa e indirecta. En el desarrollo de nuestro trabajo de investigación se utilizó la observación no estructurada porque, en la observación no estructurada, el investigador toma contacto con la realidad que pretende estudiar, en una forma libre y abierta (Encinas, 1987).

El fichaje.- “Es la técnica mediante la cual los investigadores van depositando, con criterio selectivo y siguiendo ciertas normas técnicas, toda información referida a un trabajo específico”. Uriarte (1988 p. 41). En el desarrollo de nuestro trabajo de investigación, se utilizó las fichas bibliográficas, de transcripción, de resumen y las textuales.

Prueba pedagógica.- En la investigación educacional las pruebas pedagógicas sirven para aportar datos susceptibles de cuantificación y medición sobre el rendimiento académico, aprendizajes esperados o aspectos del comportamiento evaluados en un momento dado.

Instrumentos de recolección de datos.- Se utilizó el cuestionario CHAEA, cuestionario de Honey-Munford de estilos de aprendizaje, elaborado por Honey-Alonso, cuestionario que fue sometido por Alonso (1997) a los requerimientos de fiabilidad y validez. Cuestionario que nos permitió identificar el estilo predominante en el estudiante y con ello formar los grupos de trabajo.

También se utilizó la prueba pedagógica que permitió medir el antes y el después en el proceso de investigación. Los instrumentos son materiales visibles, simples y sencillos que nos permiten explorar; cada tipo de instrumento es adecuado para la recolección de determinado tipo de datos. “Además, el investigador debe conocer las ventajas y limitaciones de cada tipo de instrumento y su grado de validez y confiabilidad” (Encinas, 1988 p. 122).

Los procedimientos de la recolección de los datos fueron de la siguiente manera:

- Revisión y análisis de la bibliografía pertinente para ampliar, formular, plantear y sustentar el marco teórico científico y conceptual.
- Coordinación con la Institución Educativa para la aplicación del cuestionario y la prueba pedagógica.
- Recopilación de los puntajes obtenidos del cuestionario y las pruebas pedagógicas de entrada y salida.
- Revisión de la bibliografía pertinente.
- Análisis de los datos utilizando la estadística descriptiva e inferencial.

Técnicas de análisis de los datos.- Como la investigación tiene un diseño correlacional y teniendo los puntajes del cuestionario y de las pruebas de entrada y salida, se utilizó la: correlación “r de Pearson”, media aritmética, mediana, moda, varianza, desviación estándar, coeficiente de variación, coeficiente de asimetría y curtosis.

Resultados

Resultados comparativos del pre test

Tabla 01
Resultados comparativos de los estadígrafos en la prueba de entrada

	PRE TEST		
	4º "E"	4º "G"	4º "J"
\bar{X}	09,15	10,91	09,42
Me	09	11	10
Mo	09	10	10
S^2	2,07	2,57	2,99
S	1,44	1,60	1,73
CV.	15,72%	14,69%	18,37%
As	-0,14	0,20	-0,31
K	0,34	-0,61	-0,62

Fuente: datos de la prueba de entrada 2015.

Interpretación:

- El 4º "G" tiene un promedio de 10,91; siendo superior en 1,49 y 1,76 puntos con respecto a las secciones "J" y "E" ($10,91 > 09,42 > 09,15$).
- La mediana, estadístico que divide en dos partes iguales al conjunto de datos; es decir, el 50% de los datos son mayores que el valor de la mediana y el otro 50% de los datos son menores que el valor de la mediana hallada; luego el valor de la mediana respectivamente es: 11, 10 y 09, perteneciendo a las secciones del 4º "G", "J" y "E".
- La moda, estadístico que nos muestra la repitencia mayor de los datos; es decir, se debe observar en la frecuencia absoluta, el dato mayor; luego el valor de la moda respectivamente es: 10, 10 y 09, perteneciendo a las secciones del 4º. "G", "J" y "E".
- Los datos del 4º "J" están más dispersos con respecto al promedio, porque tiene una desviación estándar de 1,73 frente a las secciones del 4º "G" y 4º "E" ($1,73 > 1,60 > 1,44$)
- El coeficiente de variación del 4º "J" es 18,37 %, del 4º "E" es 15,72 % y del 4º "G" es 14,69%; luego, todos los grupos son homogéneos debido a que el coeficiente variación es menor que 33 %.
- El coeficiente de asimetría del 4º "E" y del 4º "J" tienen sesgo negativo (-0,14 y -0,31); mientras que el 4º "G" tiene un sesgo positivo ($As = 0,20$)
- La curtosis del 4to. "G" y del 4to. "J" tiene la forma de la curva normal platicúrtica (-0,61 y -0,62); mientras que el 4to. "E" tiene la forma de leptocúrtica ($K = 0,34$)

Para determinar cuáles de las secciones son el grupo experimental y el grupo control observamos las diferencias entre los promedios del pre test de las secciones del 4º "E", 4º "G" y 4º "J". Las secciones de 4º "E" y 4º "J" fueron nuestro grupo experimental y el 4º "G" fue nuestro grupo control.

Estilos de aprendizaje en la formación de los grupos

4° “E” (Grupo experimental 1)

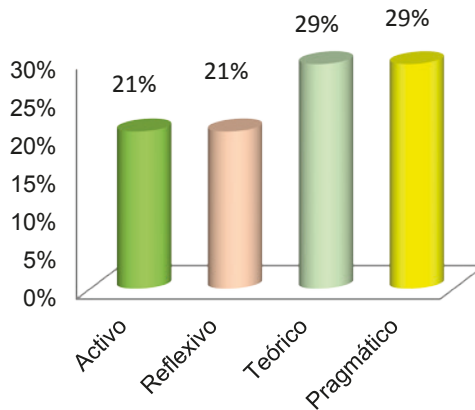
Tabla 02
Distribución porcentual de los estilos de aprendizaje del GE₁

Estilos	No.	Porcentaje
Activo	7	21%
Reflexivo	7	21%
Teórico	10	29%
Pragmático	10	29%
TOTAL	34	100%

Fuente: datos del investigador 2015.

Interpretación.- Cabe destacar que de los cuatro estilos analizados los *estilos teórico y pragmático*, son los que más predominan en los estudiantes del grupo experimental 1 (4to. “E”), los cuales presentan porcentajes de 29% que equivale a 10 estudiantes; mientras que los *estilos reflexivo y activo* tienen el 21%, que equivale a 7 estudiantes. Observemos este resultado en el siguiente gráfico.

Gráfico 01
Porcentajes de los estilos de aprendizaje del GE₁



ESTILOS DE APRENDIZAJE

Fuente: Datos de la Tabla 02.

4to. “J” (Grupo experimental 2)

Tabla 03
Distribución porcentual de los estilos de aprendizaje del GE₂

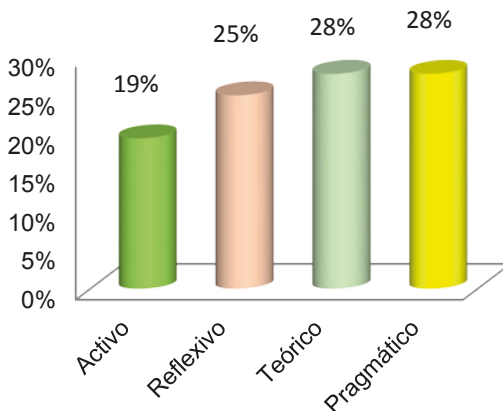
Estilos	No.	Porcentaje
Activo	7	19%
Reflexivo	9	25%
Teórico	10	28%
Pragmático	10	28%
TOTAL	36	100%

Fuente: datos del investigador 2015.

Interpretación.- Cabe destacar que de los cuatro estilos analizados los *estilos teórico y pragmático*, son los que más predominan en los estudiantes del grupo experimental 2 (4° “J”), los

cuales presentan porcentajes de 28% que equivale a 10 estudiantes; mientras que el *estilo reflexivo* tiene el 25%, que equivale a 9 estudiantes y el *estilo activo* tiene el 19%, que equivale a 7 estudiantes. Observemos este resultado en el siguiente gráfico.

Gráfico 02
Porcentajes de los estilos de aprendizaje del GE₂



ESTILOS DE APRENDIZAJE

Fuente: Datos de la Tabla 03.

4to. “G” (Grupo control)

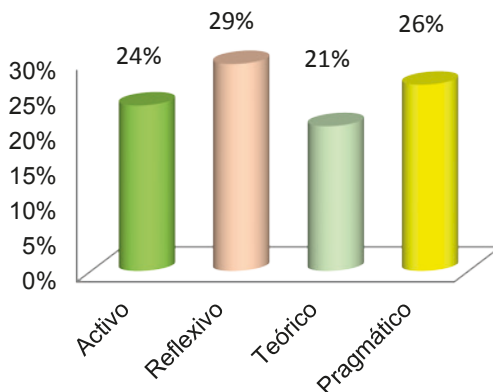
Tabla 04
Distribución porcentual de los estilos de aprendizaje del GC

Estilos	No.	Porcentaje
Activo	8	24%
Reflexivo	10	29%
Teórico	7	21%
Pragmático	9	26%
TOTAL	34	100%

Fuente: datos del investigador 2015.

Interpretación.- Cabe destacar que de los cuatro estilos analizados el *estilo reflexivo*, es el que más predomina en los estudiantes del grupo control (4º “G”), tiene 29% que equivale a 10 estudiantes; mientras que el *estilo pragmático*, tiene 26% que equivale a 9 estudiantes; el *estilo activo* tiene el 24%, que equivale a 8 estudiantes y el *estilo teórico* tiene el 21%, que equivale a 7 estudiantes. Observemos este resultado en el siguiente gráfico.

Gráfico 03
Porcentajes de los estilos de aprendizaje del GC



ESTILOS DE APRENDIZAJE

Fuente: datos de la Tabla 04.

Resultados comparativos del pre y post test

Tabla 05
Resultados comparativos de los estadígrafos en el pre y post test

	GE ₁		GE ₂		GC	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
	09,15	13,18	09,42	14,43	10,91	11,50
Me	09	13	10	15	11	11
Mo	09	12	10	16	10	8
S ²	2,07	4,37	2,99	6,85	2,57	13,41
S	1,44	2,09	1,73	2,62	1,60	3,66
CV.	15,72%	15,87%	18,37%	18,13%	14,69%	31,84%
As	-0,14	0,03	-0,31	-0,52	0,20	0,28
K	0,34	-0,33	-0,62	-1,03	-0,61	-1,70

Fuente: Tabla 02; Tabla 04 y Tabla 06

Interpretación de resultados

- El grupo experimental₁ tiene como *promedio* 09,15 y 13,18 en el pre y post test respectivamente, con una diferencia de 4,03 puntos; el grupo experimental₂ tiene como *promedio* 09,42 y 14,43 en el pre y post test respectivamente, con una diferencia de 5,01 puntos y el grupo control tiene como *promedio* 10,91 y 11,50 en el pre y post test respectivamente, con una diferencia de 0,59 puntos.
- El grupo experimental₁ tiene como *mediana* 09 y 13 en el pre y post test respectivamente; el grupo experimental₂ tiene como *mediana* 10 y 15 en el pre y post test respectivamente y el grupo control tiene como *mediana* 11 en el pre y post test respectivamente.
- El grupo experimental₁ tiene como *moda* 09 y 12 en el pre y post test respectivamente; el grupo experimental₂ tiene como *moda* 10 y 16 en el pre y post test respectivamente y el grupo control tiene como *moda* 10 y 08 en el pre y post test respectivamente.
- Los datos del grupo control en el post test están más *dispersos* con respecto a la media aritmética ($s_{GC} = 3,66$) y los datos del grupo experimental₁ en el pre test están menos *dispersos* con respecto a la media aritmética ($s_{GE_1} = 1,44$).
- El coeficiente de variación en el pre y post test nos indica que la distribución de los datos son homogéneos, porque son menores que el 33%; siendo más y menos homogéneo el grupo control en ambas pruebas.
- El coeficiente de asimetría del GE₁ es simétrico ($As = 0,03$) en el post test, mientras que presentan un sesgo negativo el GE₁ en el pre test y en ambas pruebas el GE₂; y presentan un sesgo positivo en ambas pruebas el grupo control y en el post test el grupo experimental₂.
- La curtosis del grupo experimental₁ en el post test y en ambas pruebas el grupo experimental₂ y el grupo control, la forma de la curva normal es platicúrtica, porque $k < 0$; mientras que el grupo experimental₁ en el pre test la curva normal tiene la forma de leptocúrtica ($K > 0$).

Para determinar si existe diferencia significativa entre las notas de la prueba de entrada y de la prueba de salida, validamos la siguiente hipótesis.

Docimasia de las hipótesis.- Sea nuestra hipótesis de trabajo: existiría relación moderada positiva entre los estilos de aprendizaje y el trabajo grupal en el aprendizaje de la Geometría, según el modelo de Van Hiele, de los estudiantes de educación secundaria de la Provincia de Huancayo.

Relación entre los estilos de aprendizaje y el post test

Grupo experimental₁ (aprendizaje grupal)

Con los puntajes de los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) del “CHAEA” y las pruebas de entrada y salida, del *grupo experimental₁*, de los estudiantes del 4to grado de la I. E. “Politécnico Regional del Centro”, se tiene:

Planteamiento de las hipótesis estadísticas:

H_0 : La relación de los estilos de aprendizaje y el post test del aprendizaje grupal de la geometría, según los niveles de Van Hiele, en el *grupo experimental₁*, no es significativa, de los estudiantes del 4to grado de la Institución Educativa “Politécnico Regional del Centro” del distrito de El Tambo.

$$H_0: r = 0$$

H_1 : La relación de los estilos de aprendizaje y el post test del aprendizaje grupal de la geometría, según los niveles de Van Hiele, en el *grupo experimental₁*, es significativa, de los estudiantes del 4to grado de la Institución Educativa “Politécnico Regional del Centro” del distrito de El Tambo.

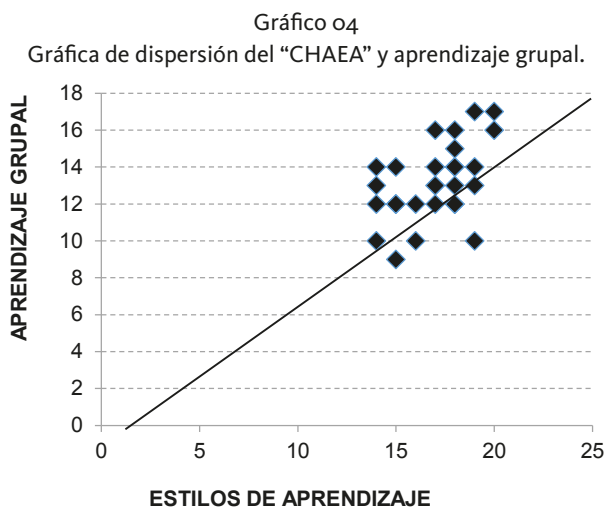
$$H_1: r \neq 0$$

Calculando “ r_c ” y reemplazando en la fórmula computacional:

$$r_c = 0,5021$$

Comparando: $0,5021 > 0,3494$

Conclusión: Observamos que, $r_c > r_i$, porque $0,5021 > 0,3494$, entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; es decir, la relación de los estilos de aprendizaje y el post test del aprendizaje grupal de la geometría en el grupo experimental₁ es significativa, de los estudiantes del 4to grado de la Institución Educativa “Politécnico Regional del Centro” del distrito de El Tambo, con un nivel de significación del 0,05.



Como $r = 0,5021$, correlación moderada positiva, observamos en la gráfica de dispersión la alineación de los puntos a través de la línea recta, confirmando nuestra hipótesis que los estilos de aprendizaje tiene relación significativa con las puntuaciones de la prueba de salida del aprendizaje grupal de la geometría (grupo experimental₁), según los niveles de Van Hiele, con un nivel de significación del 0,05.

Grupo experimental₂ (aprendizaje cooperativo)

Con los puntajes de los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) del “CHAEA” y las pruebas de entrada y salida, del grupo experimental₂ de los estudiantes del 4to grado de la I. E. “Politécnico Regional del Centro”, se tiene:

Planteamiento de las hipótesis estadísticas:

H_0 : La relación de los estilos de aprendizaje y el post test del aprendizaje cooperativo de la geometría en el grupo experimental₂, según los niveles de Van Hiele, no es significativa, de los estudiantes del 4to grado de la Institución Educativa “Politécnico Regional del Centro” del distrito de El Tambo.

$$H_0: r = 0$$

H_1 : La relación de los estilos de aprendizaje y el post test del aprendizaje cooperativo de la geometría en el grupo experimental₂, según los niveles de Van Hiele, es significativa, de los estudiantes del 4to grado de la Institución Educativa “Politécnico Regional del Centro” del distrito de El Tambo.

$$H_1: r \neq 0$$

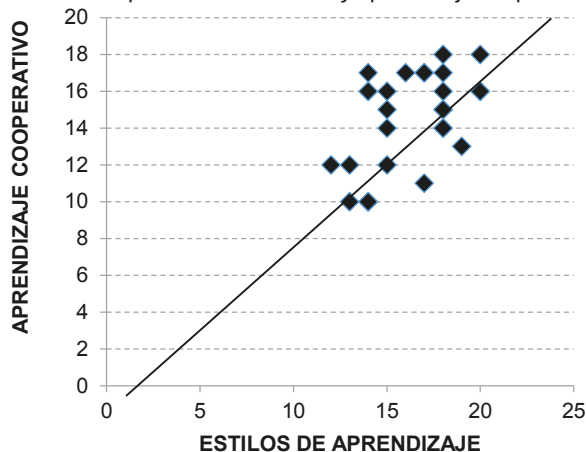
Calculando “ r_c ” y reemplazando en la fórmula computacional:

$$r_c = 0,5213$$

Comparando: $0,5213 > 0,3246$

Conclusión: Observamos que, $r_c > r_1$, porque $0,5213 > 0,3246$, entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; es decir, la relación de los estilos de aprendizaje y el post test del aprendizaje cooperativo de la geometría en el grupo experimental₂, según los niveles de Van Hiele, es significativa, de los estudiantes del 4to grado de la Institución Educativa “Politécnico Regional del Centro” del distrito de El Tambo, con un nivel de significación del 0,05.

Gráfico 11
Gráfica de dispersión del “CHAEA” y aprendizaje cooperativo.



Como $r = 0,5213$, correlación moderada positiva, observamos en la gráfica de dispersión la alineación de los puntos a través de la línea recta, confirmando nuestra hipótesis que los estilos de aprendizaje tiene relación significativa con las puntuaciones de la prueba de salida del aprendizaje cooperativo de la geometría (grupo experimental₂), con un nivel de significación del 0,05.

Discusión

“Los estilos, en consecuencia, para Honey y Munford son también cuatro, que a su vez son las cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje: *activo, reflexivo, teórico y pragmático*” (Capella y Otros; 2003; 24). Bustíos y Ruiz de Castilla, en su trabajo de investigación *Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios*, concluyen, que la relación entre el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico no es significativa; en nuestro trabajo de investigación *Estilos de aprendizaje y trabajo grupal para el aprendizaje de la geometría*, encontramos una relación significativa, entre los estilos de aprendizaje y el trabajo grupal en el aprendizaje de la geometría en estudiantes de educación secundaria, contradiciendo la conclusión de Bustíos y Ruíz de Castilla, así también existe una diferencia en la muestra tomada mientras que Bustíos y Ruíz de Castilla trabajaron con estudiantes universitarios, nosotros trabajamos con estudiantes del nivel secundario.

Matalinares, desarrollo su investigación titulada *Relación entre el estilo de aprendizaje y la profesión elegida por los estudiantes universitarios*, llegando a la conclusión que, presentan los cuatro estilos de aprendizaje de modo equitativo, aunque, los estudiantes de menor edad tienden al estilo divergente y el de mayor edad al estilo convergente; en nuestro trabajo de investigación *Estilos de aprendizaje y trabajo grupal para el aprendizaje de la geometría*, encontramos también la presencia de los cuatro estilos, pero por ser una institución de formación técnica, se encontró una predominancia del estilo pragmático, no tuvimos en cuenta la edad ni género.

Aguirre, en su trabajo de investigación, *Los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera profesional de Ingeniería Industrial*, concluye que, existe asociación entre los estilos de aprendizaje con el nivel de rendimiento académico; de igual manera en nuestro trabajo de investigación concluimos que existe una relación (asociación), así mismo manifestamos líneas arriba la predominancia del estilo pragmático identificado a través del cuestionario CHAEA. Mientras Aguirre identifica los estilos predominantes que son el convergente y divergente a través del cuestionario de Kolb.

Sánchez, en su trabajo de investigación titulada, *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes de la carrera Profesional de Psicología*, concluye que el estilo de aprendizaje predominante es el divergente con 31,69% y el asimilador con 21,53%; concluimos que el estilo de aprendizaje predominante es el pragmático con 27,88% y el teórico con 25,96%.

Afonso, desarrolló la investigación *Los niveles de pensamiento geométrico de Van Hiele, con profesores en ejercicio*, llegando a la conclusión que los profesores participantes aceptan la concepción de los aprendizajes que derivan de la modelización didáctica de Van Hiele y no encuentran dificultades para proponer nuevas actividades cuando éstas son necesarias para aclarar y completar la unidad de aprendizaje que están desarrollando, sin desvirtuar la modelización didáctica de Van Hiele. En nuestro medio trabajamos con estudiantes de educación secundaria; pero, por ser la estrategia nueva en el proceso de aprendizaje de la geometría, el grupo experimental del aprendizaje cooperativo fue eficiente, encontrando diferencia significativa con los otros grupos.

Lara en su trabajo de investigación *el aprendizaje cooperativo: diseño de actividades y efectos cognitivos y sociales*, concluye que se produce una mejora en todas las categorías de estrategias (estrategias de: apoyo, procesamiento, personalización y meta-estrategias); luego destacándose en nuestro estudio el papel desarrollado por el grupo experimental de aprendizaje cooperativo, donde el aprendizaje de la geometría a través del modelo de Van Hiele fue más eficiente con respecto a los demás grupos.

Conclusiones

1. La relación de los estilos de aprendizaje y el post test del trabajo grupal en el aprendizaje de la geometría, según los niveles de Van Hiele, en los *grupos experimentales es significativa*, de los estudiantes del 4to grado de la Institución Educativa “Politécnico Regional del Centro” del distrito de El Tambo, con un nivel de significación del 0,05. Como $r_1 = 0,5021$ y $r_2 = 0,5213$; correlación moderada positiva.
2. La relación del estilo de aprendizaje activo y el post test del trabajo grupal en el aprendizaje de la geometría, según los niveles de Van Hiele, en el *grupo experimental (aprendizaje cooperativo) es significativa*, de los estudiantes del 4to grado de la Institución Educativa “Politécnico Regional del Centro” del distrito de El Tambo, con un nivel de significación del 0,05. Como $r = 0,4565$; correlación moderada positiva.
3. La relación del estilo de aprendizaje reflexivo y el post test del trabajo grupal en el aprendizaje de la geometría, según los niveles de Van Hiele, en los *grupos experimentales es significativa*, de los estudiantes del 4to grado de la Institución Educativa “Politécnico Regional del Centro” del distrito de El Tambo, con un nivel de significación del 0,05. Como $r_1 = 0,4782$; correlación moderada positiva y $r_2 = 0,7338$; correlación significativa positiva.
4. La relación del estilo de aprendizaje teórico y el post test del trabajo grupal en el aprendizaje de la geometría, según los niveles de Van Hiele, en los *grupos experimentales es significativa*, de los estudiantes del 4to grado de la Institución Educativa “Politécnico Regional del Centro” del distrito de El Tambo, con un nivel de significación del 0,05. Como $r_1 = 0,5854$; correlación moderada positiva y $r_2 = 0,7261$; correlación significativa positiva.
5. La relación del estilo de aprendizaje pragmático y el post test del trabajo grupal en el aprendizaje de la geometría, según los niveles de Van Hiele, en el *grupo experimental (aprendizaje grupal) es significativa*, de los estudiantes del 4to grado de la Institución Educativa “Politécnico Regional del Centro” del distrito de El Tambo, con un nivel de significación del 0,05. Como $r = 0,8018$; correlación significativa positiva.
6. La relación del estilo de aprendizaje pragmático y el post test del trabajo grupal en el aprendizaje de la geometría, según los niveles de Van Hiele, en el *grupo experimental (aprendizaje cooperativo) no es significativa*, de los estudiantes del 4to grado de la Institución Educativa “Politécnico Regional del Centro” del distrito de El Tambo, con un nivel de significación del 0,05. Como $r = -0,5743$; correlación moderada negativa.

Referencias bibliográficas

Alfonso (2003) *Los niveles de pensamiento geométrico de Van Hiele. Un estudio con profesores en ejercicio.*

Alonso P. (1992) *Estilos de aprendizaje y motivación para aprender.* Materiales de curso psicopedagogía. Madrid.

Alonso, Gallego y Honey (1999) *Los estilos de aprendizaje.* Bilbao: Ediciones Mensajero.

Alsina, Burgés y Fortuny (1987) *Invitación a la didáctica de la geometría.* Madrid: Síntesis.

Capella, J. et al. (2003) *Estilos de aprendizaje.* Lima: Fondo Editorial. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-CISE. PUCP.

Díaz Barriga, F. y Hernández, Gerardo (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México D. F.: Editorial Mc Graw-Hill.

Gardner, Howard (1999) *Estructuras de la mente.* México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Monereo, C. (2000) *Sociedad del conocimiento y edumática: claves prospectivas.* Documento de la conferencia dictada en la Universidad de Barcelona.

Puente, A. (1994) *Estilos de aprendizaje y enseñanza.* Colección Programas de Intervención Educativa. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar.

Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes universitarios

Walter Cornejo Báez*, Belén Pérez Camborda**, Lupe Santiago Abregú***

Resumen

Investigación correlacional que tiene por objetivo dar a conocer la asociación entre el bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en los jóvenes. Participaron 905 estudiantes entre varones y mujeres, de 1º, 3º, 5º, 7º y 9º ciclos de estudios, de edades entre 16 a 28 años de las universidades UNCP y UPLA (la primera pública y la segunda privada) de la ciudad de Huancayo, quienes en situación grupal, respondieron la escala de bienestar psicológico (EBPS), la escala de metas de estudio (EME) y la Escala gráfica de identidad institucional (EGII) en la versión de Sanz de Acedo y cols. (2003). Dichos instrumentos fueron sometidos a consistencia interna por la prueba alfa de Cronbach con resultados satisfactorios, y cuyos hallazgos según el estadístico Rho de Spearman al 0.05 y 0.01, permitió verificar la hipótesis, indicando que a mayores niveles de bienestar subjetivo los jóvenes universitarios muestran metas de estudio e identidad institucional favorables.

Palabras clave

bienestar psicológico, metas de estudio, identidad institucional.

Psychological Well-Being, Goals of Study and Institutional Identity of University Students

Abstract

Correlational research that aims to determine the association between psychological well-being, goals of study and institutional identity in young people. They got involved 905 male and female students of 1st, 3rd, 5th, 7th and 9th courses of study, ages 16-28 years of UNCP and UPLA universities (state and private respectively) of Huancayo town, who in groups, responded the scale of psychological well-being (EBPS) scale goals of study (EME) and the graphic scale of institutional identity (EGII) by Sanz de Acedo et al. (2003). These instruments were subjected to internal consistency by alpha Cronbach test with satisfactory results, and whose findings according to the statistical Rho Spearman 0,05 y 0,01, it verified the hypothesis, that to higher subjective levels of well-being university students show goals of study and favorable institutional identity.

Keywords

psychological well-being, goals of study, institutional identity.

Recibido: 11 de septiembre de 2015 | Aprobado: 02 de noviembre de 2015.

* Doctor en Psicología. Docente en la Universidad Nacional del Centro del Perú.

** Magister en Psicología. Docente en la Universidad Nacional del Centro del Perú. E-mail: bechoperez@hotmail.com

*** Licenciada en psicología. Docente en la Universidad Privada los Andes (UPLA).

*“Dad al hombre salud y metas a alcanzar y no se detendrá
a pensar sobre si es o no feliz”
George Bernard Shaw*

*“La juventud sabe lo que no quiere antes de saber lo que quiere”
Jean Cocteau*

Introducción

Aquí se intenta presentar una investigación empírica, en cierta medida una continuación de un estudio precedente que se realizó en adolescentes del valle del Mantaro (Cornejo y cols. 2013), pero esta vez, con base en un nuevo planteamiento teórico sobre bienestar psicológico (BP), metas más específicas, como las metas de estudio (ME) y la incorporación de una variable psicosocial como la identidad con la institución (II), se procura describir y correlacionar dichas variables para establecer la confiabilidad de nuevos instrumentos, necesarios desde la perspectiva psicosocial educativa.

Las universidades albergan jóvenes de diferentes carreras que aspiran conseguir una profesión como respuesta ineludible a los retos del desarrollo económico, la competitividad especializada, el logro de estatus y realizarse, entre otras cosas, como seres humanos y contribuir a las demandas que la misma sociedad espera de ellos. Las universidades, tanto privada como estatal constituyen el marco que propende a la formación profesional y apuestan todo de su parte para alcanzar dichos objetivos; ¿puede el tipo de universidad tener más impacto en los jóvenes en la configuración de metas más definidas en el estudio, el BPS y la identidad, así como la satisfacción pertinente?, así mismo, ¿son ciertas carreras profesionales las que acentúan todas o cada de las variables señaladas como las de mayor relevancia? y cómo consecuencia, ¿son mejores agentes de socialización en las expectativas y metas profesionales, y mayor compromiso con el bienestar y la identidad universitaria?

Cotejar variables de orden psicosocial y educativo que se encuadre en la vertiente de la moderna psicología positiva, que apunta más hacia la normalidad, la resiliencia, la calidad de vida y las fortalezas del participante, trae a la memoria el trabajo de Cornejo (1993), que con el título de *Características psicosociales de los estudiantes universitarios*, resume 9 investigaciones de los cuales el 80% aludían a aspectos de dicha índole, sólo en el 20% los estudiantes universitarios de 10 Facultades de la UNCP de Huancayo, tres de cada 10 presentaban “neurosis del estudiante” y uno de cada 10, neurosis en su forma clínica, siendo más significativo en mujeres y de las especialidades de ciencias sociales y humanas y, en otro aporte que se realizó en 5 años después, más del 70% de estudiantes de la sierra y la costa mostraban incidencia de neurosis: con todo, en dicho estudio se confirmó la presencia de aportes sobre valores, actitudes, percepción y habilidades de estudio, algunos de carácter favorable y otros desfavorables. En otro estudio, de 1996, evidencia que los jóvenes de la sierra son más rígidos que los costeños y algo más radicales que ellos.

Considerando, los cambios socioculturales que atraviesa el país y de manera concreta el Valle del Mantaro, tiene mucha trascendencia, orientar los esfuerzos científicos una vez más, hacia el grupo de jóvenes para explicar y entender mejor sus niveles de BP, sus ME y la II, que contribuirían a adoptar medidas tendentes a “concienciar”, en este marco actual, sus orientaciones presentes y futuras, además que los propios usuarios asuman medidas de autocontrol y fortalecimiento de su calidad de vida (CV).

¿Cómo se presenta en el joven el BP, sus ME e II?, ¿estas variables, tienen relación con algunos aspectos socio demográficos? Es posible encontrar en ellos, ¿variaciones en relación con el género, las mujeres tendrían niveles de mayor BPS que los varones e, iguales características podría observarse en razón del tipo de institución (estatal y privada) y tipo de carrera profesional?

Estudios precedentes realizados (Cornejo, Pérez y Flores, 2001) confirman aspectos positivos en el comportamiento de los adolescentes en cuanto al autoconcepto académico favorable y bajo nivel de conductas antisociales; y conductas pro ambientales y apego institucional favorable en Huancayo (Cornejo y col. 2011). En un estudio reciente en jóvenes, Cornejo y cols. (2013) verificaron que en 10 Facultades de la UNCP los jóvenes muestran índices elevados en el nivel medio, de satisfacción personal-nacional.

Una situación de esta naturaleza, es motivante para adoptar una postura diferente al del malestar (desajustes, trastornos, etc.) al del desarrollo o del bienestar que ofrece hace dos décadas la ciencia y enfocar, desde el “bienestar psicológico”, antes que del bienestar subjetivo, como se verá más adelante, de la “felicidad objetiva”, del “optimismo aprendido”, es decir a partir de la psicología positiva (Salanova y López-Zafra, 2011; Laca y col., 2005; Alarcón, 2009) y en esta investigación desde una perspectiva psicosocial-educativa positiva.

Un tema planteado así requiere de un estudio específico que conceptúe los constructos mencionados y someterlas a verificación empírica en los jóvenes de una zona andina de Perú. Con base en estos planteamientos, se pretende indagar en jóvenes universitarios de la ciudad de Huancayo, ¿cómo se relacionan los niveles de bienestar psicológico, las metas de estudio y la identidad institucional?

Formulación del problema

¿Qué relación existe entre los niveles de bienestar psicológico, los indicadores de metas de estudio e identidad en jóvenes de las universidades de la ciudad de Huancayo? ¿Los jóvenes presentarán similitud en la relación de estas variables, de acuerdo con las variables socio demográficas: género (varón-mujer), año de estudios (I, III, V, VII y IX ciclos-semestres) y tipo de institución universitaria (privada-estatal)?

Objetivos

Objetivo general

Describir y analizar las relaciones del bienestar psicológico, las metas de estudio y la identidad en los jóvenes de universidades de Huancayo.

Objetivos específicos

Identificar la asociación del bienestar psicológico, las metas de estudio y la identidad institucional de los jóvenes en función de las variables socio demográficas género, tipo de institución universitaria (estatal-privada), y año de estudios (I, III, V, VII y IX Ciclos).

Establecer el grado de confiabilidad de los tres instrumentos de medida.

Justificación

En la hora presente, la inquietud de indagar el grado de bienestar psicológico, los objetivos y/o metas de estudio e identidad institucional que aspiran alcanzar los jóvenes del mundo andino, relacionados con variables como el género, el tipo de institución educativa, etc., sugiere en qué medida ellos son capaces de adoptar niveles de congruencia de salud psicológica y metas por encima de situaciones externas que pueden afectar sus posibilidades personales en esta etapa de sus vidas. Así, por la dimensión del problema, parece interesante, realizar una investigación de carácter empírico de acuerdo con el paradigma cuantitativo, con el fin de indagar las características del bienestar psicológico, los indicadores de las metas y la identidad que pudieran exhibir los jóvenes de universidades privada y estatal de la ciudad de Huancayo.

Consideramos relevante el problema planteado en los siguientes aspectos: Desde el punto de vista *científico*, se pretende establecer la verificación de tres variables psicosociales y educativas que poco se relacionaron en la investigación nacional y, *metodológicamente*, se intenta establecer los grados de confiabilidad de los instrumentos de medida; incluso, desde este punto de vista, tendría una relevancia contemporánea y; desde el punto de vista *social*, como resultado de los hallazgos obtenidos en el estudio, se intentará sugerir algunas estrategias de intervención psicosocial y educativa.

Marco teórico

Es preciso revisar los conceptos y planteamientos teóricos asociados con las ideas de BP, *ME e II* de los jóvenes a partir de los presupuestos de la psicología social educativa. En cada variable se señala el marco teórico conceptual y los estudios previos que aparecieron en los ámbitos nacional e internacional.

Bienestar psicológico.- El Diccionario de la Lengua Española, RAE (2001) define *bienestar* como el conjunto de cosas necesarias para vivir bien y/o el estado de la persona en el que se le hace sensible el buen funcionamiento de su actividad somática y psíquica; en tanto que, *satisfacción* como la razón, acción o modo con que se sosiega o responde enteramente a una queja, sentimiento o razón contraria. Cumplir con los requerimientos establecidos para obtener un resultado con agrado. En esta investigación se considera el bienestar psicológico como componente de la calidad de vida.

El **bienestar psicológico (BPS)**, está constituida por valoraciones de distinto dominios de la vida de las personas, entre los dominios de satisfacción a considerar están las propias posibilidades personales, satisfacción con la realidad personal actual, influencia del estudio o trabajo académico en el desarrollo psicológico personal, las posibilidades de mejora concreta y la satisfacción sobre el desarrollo afectivo y social, además del concepto global con la vida (Clemente, Molero y González, 2000). Vale la pena precisar, que en algunos estudios (Diener y cols., 1985) califican como bienestar subjetivo (BS); el mismo, estaría involucrado en el BPS y más adelante explicaremos su connotación con base en criterios teóricos.

Desde los presupuestos de la psicología positiva, el BS, constituye una orientación que tienen mayor vigencia actual, gran empuje y amplitud en la investigación contemporánea, al extremo de convertirse en un aspecto central de la psicología (Salanova, 2011); de ahí aparecen numerosas explicaciones, así por ejemplo Alarcón (2000, 2009), postula la idea de felicidad como la visión del ser humano como unidad inseparable de lo subjetivo y lo objetivo, lo define como “un

estado de satisfacción, más o menos duradero, que experimenta subjetivamente el individuo en posesión de un bien deseado” (p.139), así cataloga la psicología positiva como un repertorio de fortalezas o potencialidades psíquicas, sean cognitivas, emocionales, afectivas y conativas, cuyo funcionamiento óptimo puede contribuir al crecimiento y realización del ser humano.

En tanto, un planteamiento novedoso desde una perspectiva social cognitiva es ofrecido por Bandura (2011), señalando una diferenciación entre la búsqueda de felicidad y la consecución a través de actividades significativas realizadas por los individuos, estima que el bienestar y la satisfacción percibidos se derivan de cómo uno vive la vida, y no tan sólo de buenas experiencias episódicas o transitorias, sino de experiencias desfavorables. La teoría social cognitiva plantea dicho constructo, en términos del compromiso personal con el futuro valioso y la capacidad de asumir todas las medidas necesarias para lograrlo. El nivel de bienestar y la satisfacción están condicionados por las relaciones sociales y no tan sólo por las condiciones objetivas de vida. Para Bandura, la autosatisfacción y el BS se asocia con las comparaciones que se establecen entre si la vida actual es mejor o peor respecto del pasado y, así mismo, si está comparación social es favorable o desfavorable con la vida de otros individuos, en igual medida lo es con las comparaciones de los niveles de aspiración entre el estatus propio y las ambiciones vitales establecidas por uno mismo.

Por otro lado, de acuerdo con Hidalgo (2000), una idea que se asocia con el presupuesto del bienestar es la noción de apego, que se encuentra ligado con patrones de afectos, emociones, sentimientos, creencias, pensamientos, conocimientos, acciones, conductas, etc., dirigidos al lugar, con actores (en el sentido individual, grupal y colectivo), en las relaciones sociales, vínculos y redes sociales, a través del lugar y el tiempo (lineal como pasado, presente y futuro, además de cíclico, con significado y actividades recurrentes), constituye una visión colindante con el concepto de apropiación del espacio que subyace, de algún modo a la noción de BS.

Se define el concepto de BP, de manera operacional, como el grado de satisfacción con la vida que se expresa por las puntuaciones obtenidas en la Escala de bienestar psicológico (EBPS).

Estudios previos.- Alarcón (2000), evalúa la felicidad en estudiantes universitarios y señala que las variables “satisfacción con la vida” y “frecuencia de hábitos positivos” guarda correlación alta y positiva. Y en otro estudio (2001) en 100 estudiantes universitarios varones y mujeres de 18 a 24 años, aplicó una escala de satisfacción con la vida, reportó ausencia de diferencias entre las puntuaciones medias de felicidad de varones y mujeres, ambos géneros son igualmente felices y las personas casadas son más felices que los solteros. En 2006, diseña la Escala de felicidad de Lima (EFL), una escala factorial para medir la felicidad.

Sánchez y Castro (2000) estudiaron los objetivos vitales y la satisfacción autopercebida en universitarios, al menos en ellos la percepción del BP y la CV en general está más relacionada con el logro actual de los objetivos vitales y las áreas relacionadas son la salud física y psicológica. Clemente y col (2000) en sujetos de 18 a 65 años demuestran que en tramo de edad estudiado la satisfacción de las personas disminuye conforme la edad es mayor. Yasuko y Watanave (2005), estudiaron a 106 adultos para medir la satisfacción por la vida personal y por la localidad donde se habita, cuyos hallazgos resultaron ser congruentes con la teoría homeostática del bienestar.

Salanova y cols. (2005) identifican los obstáculos y facilitadores que los estudiantes encuentran en el cumplimiento de sus tareas y la relación de éstos con el BP y desempeño académico. Participaron 872 estudiantes de tres centros de la Universitat Jaume I, procedentes de 18

titulaciones. Los resultados obtenidos a través de un cuestionario de autoinforme y técnicas cualitativas (*brainstorming* y *focus groups*), muestran una relación positiva entre obstáculos en el estudio, *burnout* y propensión al abandono. Mientras que los facilitadores en el estudio se relacionan positivamente con el *engagement*, compromiso, autoeficacia, satisfacción y felicidad relacionada con los estudios. En el desempeño académico encontraron la existencia de círculos de espirales positivos y negativos en las relaciones entre éxito/fracaso pasado, bienestar/malestar psicológico y éxito/fracaso futuro, respectivamente.

En Colombia, Cardona y Agudelo (2007) consideran relevante incorporar lo subjetivo, la percepción y la valoración de la propia vida en cada persona como el componente fundamental en la valoración individual de la CV. No observaron diferencias significativas según sexo en la satisfacción personal con los diferentes aspectos de la vida. En 2008, Montoya y Landero en 140 estudiantes universitarios, hallaron diferencias significativas entre la satisfacción con la vida y autoestima entre jóvenes de familias mono parentales y biparentales.

Mikkelsen Ramella (2009) evaluaron 362 adolescentes y jóvenes universitarios de 16 y 22 años. Halló correlación significativa entre satisfacción con la vida y los estilos y estrategias de afrontamiento, ellos reportaron un nivel promedio de satisfacción, el área familiar y amical fueron los de mayor satisfacción, encontró diferencias significativas según el género

Escalante Gómez (2010) estudia los valores en alumnos universitarios, empleó una metodología cualitativa y un enfoque fenomenológico-hermenéutico. Se realizaron 58 entrevistas a alumnos de diferentes carreras universitarias (ingeniería, psicología, educación). Identificó algunos valores de los universitarios relacionados con, el sí mismo, el otro, y el contexto. Algunos hallazgos principales fueron los referidos a: la apertura reflexiva de una ética múltiple, en un medio adulto universitario relativamente acostumbrado a una ética única; la constante referencia al otro, en término de sus dignidades y derechos, así como el lazo intersubjetivo que allí se funda; el cuestionamiento a lo normativo en un marco de respeto; la preocupación por sí-mismo y su contención (conciencia de control de impulsos y tendencias). Limonero y col. (2012), en 254 estudiantes universitarios verifican altos niveles de bienestar y correlación entre resiliencia y satisfacción con la vida, en tanto predictores de satisfacción con la vida y en forma de afrontar las situaciones adversas.

Berríos-Martos y col. (2012) en Jaén (España) en 113 jóvenes, sus resultados indican que la creación de humor, la apreciación de humor y el uso del humor en el afrontamiento de problemas predicen el BP-BS, así como el sentido del humor y la inteligencia emocional predicen el bienestar material subjetivo, Este estudio mostró que el sentido del humor y inteligencia emocional influyen en el BS y aportó pruebas empíricas del efecto diferencial de los componentes del sentido del humor y de la inteligencia en EL BP- BS y material.

En estudio reciente, Cornejo y cols. (2013) en 1052 adolescentes varones y mujeres de 3º a 5º de instituciones educativas estatales y privadas de las zonas rural-urbana de las provincias de Jauja y Huancayo, quienes respondieron el cuestionario de metas para adolescentes (CMA) de Sanz de Acedo y Cols, (2003) y la Escala de satisfacción con la vida (ESV) en la versión de Diener (1998). Por medio del análisis estadístico χ^2 , verificaron la hipótesis, indicando que a mayores niveles de metas, los adolescentes exhiben BS satisfactorio, la variable zona rural-urbana y tipo de institución educativa no muestran diferencias.

Metas de estudio.- Meta (del latín *meta*) es el “fin a que dirigen las acciones o deseos de alguien” (RAE, 2001). En líneas precedentes, se señaló la importancia que tiene en el mundo

adolescente, pues como afirma Sans de Acedo Lizárraga y col. (2003) en esta etapa, es muy adecuada para formular metas, tales como la formación de la identidad, la consolidación de valores, las relaciones con los demás y la construcción de planes para el futuro. Define las metas, como las representaciones internas de los estados deseados, categorizados en dominios. Siguiendo a Carroll y Cols. (1997, cit. por ellos) quien reconoce 8 dominios, las metas organizan, regulan, orientan y justifican sus conductas, explican muchas decisiones, contribuyen tanto al bienestar como al desajuste personal e influyen en el desarrollo del autoconcepto y articulan la vida en torno a un proyecto significativo. Los autores, con base en una investigación elaboraron un nuevo cuestionario de metas para adolescentes (CMA) de seis factores: reconocimiento social, deportivo, emancipativo, socio-político, educativo e interpersonal. De acuerdo con estas ideas, las metas de estudio son las representaciones intrínsecas de los estados cognitivo, afectivo y social que se desea conseguir en términos de imagen social, independencia personal-social y competencia académica-social.

Se asume una concepción de metas desde el campo de la psicología social cognitiva, desde donde se conciben como representaciones internas de los estados deseados. En otros términos, la meta constituye la representación cognitiva de lo que un sujeto intenta conseguir en una situación dada. Las metas constituyen representaciones cognitivas de los distintos propósitos que los sujetos pueden adoptar en diferentes situaciones en las que intentan lograr algo. En la teoría motivacional, se supone que las orientaciones hacia las metas, al igual que las intenciones y los propósitos generales guían el comportamiento, la cognición y los sentimientos de los sujetos cuando se involucran en la tarea, (Dweck y Elliot, 1983, cit. por Cattaneo, 2008). Estas orientaciones hacia las metas son “teorías” autoconstruidas acerca de lo que significa la consecución de las mismas y tener éxito en un determinado contexto. Dichas orientaciones proporcionan el marco interpretativo general por medio del cual los sujetos fijan metas próximas, deciden cómo van a abordar una tarea y evalúan su progreso.

Huertas y Agudo, 2003 (cit. por Cattaneo, 2008) sostienen que los motivos tienen la estructura de esquemas o guiones de acción que se activan en función de los contextos y de las características subjetivas (creencias, estilos, autoestima de las personas) y varían según los entornos socioculturales en que son adquiridos; forman parte de patrones culturalmente aceptados, compartidos según los entornos socioculturales y son reelaborados por los sujetos. En resumen, este enfoque deriva de la perspectiva de la psicología sociocognitiva, desde la que se subraya el papel que desempeñan en la motivación de los sujetos, la interpretación y las creencias sobre las situaciones, y se considera que dichas creencias son específicas del contexto, en contraposición con los enfoques tradicionales que consideraban la motivación como un rasgo de la personalidad más estable. Las metas fueron categorizadas en torno a dominios relevantes de la vida emparejados con un determinado período de la adolescencia. La mayoría de los investigadores coinciden en que la adolescencia es un período óptimo para proponer metas vinculadas a los procesos psicosociales propios, tales como la formación de la identidad, los valores, actitudes, las relaciones interpersonales y los planes futuros, igual ocurre con los jóvenes.

¿Cuándo un adolescente o joven se propone metas? La propuesta de metas, forma parte del proceso de autonomización (Cattaneo, 2008). Las metas se vinculan directamente con el desarrollo adolescente, el desarrollo mismo constituye una meta en tanto tiene lugar en un tiempo y espacio en el que se producen cambios. Ciertamente, las metas que un individuo se propone alcanzar en distintos momentos de su vida, ya sea a corto, mediano o largo plazo, remiten a un tiempo determinado para su realización y fundamentalmente al sentido que “ese tiempo” tiene para el propio sujeto.

Estudios previos.- Díaz Morales y cols. (2001), examinaron las metas y los estilos personales en la satisfacción con la vida en 120 mujeres universitarias argentinas, cuyos resultados indican que las unidades mediadoras (metas personales) y las disposiciones (estilos de personalidad) son predictoras en alto porcentaje de la varianza total, igualmente afirman que el apoyo familiar para realizar las metas personales muestran estrecha relación con la satisfacción vital.

Gámez y Marrero (2003) exploraron las metas y los motivos de 513 estudiantes de primer curso de derecho, biología y psicología, 170 hombres y 343 mujeres que inician estudios en la universidad. Elaboraron un cuestionario que incluía metas personales, metas y motivos sociales interpersonales y metas de aprendizaje, cuyos resultados mostraron diferencias y semejanzas en los patrones de motivos según la carrera elegida y el género.

Hombres y mujeres diferían en las metas y los motivos, en el grado de importancia que se les da a unos y otros, los hombres están más orientados *a la tarea* y las mujeres a *las personas*. Sin embargo, los hombres también se preocupan por las personas, los vínculos y la superación de los problemas personales. Las mujeres, parecen más preocupadas por las relaciones personales pero, al mismo tiempo, también están ocupadas en perseguir metas de logro. En los hombres, lo más importante es el poder, el logro y el prestigio, tanto en su versión típicamente masculina, implicando comparación con los otros y prestigio social, como en su versión afiliativa. Es decir, para ellos, las afiliaciones siempre pueden ayudar a conseguir alguna mejora personal. Sin embargo, resalta también su preocupación por los problemas personales y afectivos, lo que parece acercar cada día más las metas entre hombre y mujeres.

Rodríguez Ayán (2005), en una investigación sobre perfil motivacional y rendimiento en estudiantes universitarios confirma que las metas de resultado no incidirían en el rendimiento académico.

Corral de Zurita y Lete (2013) en 383 estudiantes del 1º y 2º año de cuatro carreras (profesorado de Letras, Contador, Ingeniería, Arquitectura), por medio del cuestionario de metas académicas, identifica 3 factores: metas de aprendizaje, metas de refuerzo y metas de logro, en cuyos resultados indica que aquellos estudiantes con orientación a la tarea, al conocimiento y al incremento de sus propias capacidades tienden a sostener una concepción incremental de la inteligencia, así mismo mantiene una alta valoración de su capacidad académica, también se perciben como buenos estudiantes, tienden a atribuir sus resultados académicos a la capacidad; estos estudiantes con orientación hacia el aprendizaje no atribuyen a esfuerzo la causa de sus éxitos y fracasos. Sostiene que el buen rendimiento académico no necesariamente estaría indicando aprendizajes significativos.

De manera reciente, Cornejo y cols. (2013) en 1052 adolescentes varones y mujeres de Huancayo y dos provincias quienes respondieron el cuestionario de metas para adolescentes (CMA) de Sanz de Acedo y Cols, (2003) y la Escala de satisfacción con la vida (ESV) de Diener (1998). Por medio del análisis estadístico χ^2 , verificaron la hipótesis, indicaron que a mayores niveles de metas, los adolescentes exhiben bienestar subjetivo satisfactorio, la variable zona rural-urbana y tipo de institución educativa no muestran diferencias.

Se define, *el concepto de metas de estudio, de manera operacional, como las puntuaciones obtenidas en la Escala metas académicas (EMA).*

Identidad.- La noción de identidad se asocia con la representación que los individuos tienen de sí mismos como sujetos o cómo miembros de una organización o institución. Es en

la psicología social considerada como imagen de sí mismo o del grupo endogámico, por ejemplo Myers (2007), piensa que los seres humanos en tanto especie social, defienden a sus grupos o ellos mismos se definen en función del grupo de pertenencia. Se habla así de *identidad personal* (el autoconcepto de quienes somos) e *identidad social* (en cuanto se percibe a un grupo o colectivo determinado) e *identidad nacional* (la imagen que se tiene del país de pertenencia). Todo individuo, por su origen social, pertenece a un grupo o a una institución, y por lo tanto, es posible mostrar una identidad con la institución (educativa, universitaria, laboral, etc.).

Tajfel (citado por Myers, 2007), propuso la teoría de la identidad social (TIS) que se distingue por la *categorización* (se identifica o percibe a la gente o entidades en categorías, se representa a una persona como huancaíno, tacneño o miembro de una institución, guadalupano, sanmarquino, etc., la *identificación* (es habitual asociarse con determinados grupos: endogrupos) y por *comparación* (se coteja un endogrupo con otro: un exogrupo). La TIS es la premisa básica para diferenciación endo-exogrupo que surge del proceso de categorización social y es previa y no deriva de procesos interpersonales. La pertenencia grupal tiene consecuencias sobre tres dimensiones: la cognitiva, que hace referencia al conocimiento que el individuo tiene de su pertenencia al grupo (conciencia de pertenencia), la evaluativa, que trata de la valoración mayor o menor que se realiza sobre la pertenencia y la emocional, relativa a las emociones que acompañan al reconocimiento de pertenencia categorial y a su aspecto valorativo. La identidad social, tal como refiere Martínez y cols. (2010) es el conocimiento por parte del individuo a que pertenece a ciertos grupos junto con la significación emocional y valorativa de esa pertenencia. Además de Tajfel, existe sin número de psicólogos sociales que presentaron explicaciones diversas, uno de estos fue desarrollado por Scandroglio y cols. (2008) desde una perspectiva epistemológica y metodológica.

La satisfacción, es entendida como una valoración cognitiva personal que realiza una persona de la vida y de los dominios de la misma; atendiendo a la calidad de su vida, a las expectativas y aspiraciones y a los objetivos conseguidos, se basa en los propios criterios de la persona y que se realiza de forma favorable (Clemente, Molero y González, 2000). A su vez Salazar (1989) sostiene que la identidad social es la aceptación de un individuo de su pertenencia, o la posición de la creencia en tanto miembro de un o grupo una categoría; para él siguiendo a Tajfel (1981), la categorización es sumamente importante en la TIS. En este sentido, la asignación a una categoría, no solo puede social, sino que varía de acuerdo con el tipo de fenómeno, en este caso el ambiente físico como la institución; por eso es factible hablar como *identidad institucional*, la misma, es posible definir como la pertenencia o apego que tienen los estudiantes a la institución que los alberga durante el periodo de sus estudios profesionales, pero que la representación se mantiene aun cuando dejaron los estudios o su “alma mater”, así el haber estudiando en una determinada universidad, hace que el participante exprese sus sentimientos favorables aun después que los años pasaron.

Yasuko y Watanave (2005), consideran que la satisfacción con la vida es una evaluación cognitiva de la calidad de las experiencias propias y proponen un nuevo planteamiento, la satisfacción es mediada por el sistema homeostático del sujeto que crea un sentido positivo de bienestar altamente personalizado.

Por otro lado, de acuerdo con Hidalgo (2000), un idea que se asocia con el presupuesto del bienestar es la noción de *apego*, que se encuentra ligado con patrones de afectos, emociones, sentimientos, creencias, pensamientos, conocimientos, acciones, conductas, etc., dirigidos al lugar, con actores (en el sentido individual, grupal y colectivo), en las relaciones sociales, vín-

culos y redes sociales, a través del lugar y el tiempo (lineal como pasado, presente y futuro, además de cíclico, con significado y actividades recurrentes), constituye una visión colindante con el concepto de apropiación del espacio que subyace, de algún modo a la noción de identidad y BPS. En esta dirección, Rozas (1997), propone una visión del desarrollo regional, puesto que el crecimiento territorial implica un desarrollo de las personas de una región y consecuentemente de su subjetividad, es decir de la identidad, junto a otras dinámicas que permitirán apropiarse culturalmente de los avances que propone el Estado para el desarrollo regional. Además, cita a Guajardo (1988, p. 84), quien afirma que “un territorio de identidad y de solidaridad, un escenario de reconocimiento cultural y de intersubjetividad en tanto lugar de representaciones y de prácticas cotidianas....Necesidad de construir una dinámica de desarrollo a partir de una identidad cultural fundada sobre un territorio de identificación colectiva y de solidaridad concretas”.

En Perú, Grimaldo Muchotrigo (2006), elaboró la idea de identidad cultural asociada con la interculturalidad y la pluriculturalidad orientada a la construcción de un Proyecto político nacional. La identidad cultural, siguiendo a Little (citando a Pezzi, 1996) contiene las valoraciones culturales que constituye una construcción en permanente movimiento, resultante de las necesidades de los grupos sociales concretos y de las situaciones en las que se plantean tales necesidades. La *identidad personal* se asocia con atributos más personales y específicos de los individuos, en tanto que la *identidad cultural*, es la identidad del otro o de los otros, donde recíprocamente, *y/o nosotros somos otros para ellos*, por eso dicha identidad es la manera en la cual un pueblo se autodefine (endógeno) y como la definen los demás (exógeno). De este modo, Rozas (1997) plantea que la identidad de un grupo étnico, necesariamente, tiene que ser bio-psico-sociocultural y tendría las siguientes características: Ser una percepción y un sentimiento personal, aceptado por quien lo mantiene, ser una forma de afirmación y significado colectivo, actuar como factor de integración; manifestarse a través de ciertas conductas compartidas: lingüística, ser producto de haber compartido un desarrollo histórico, en cierto ámbito geográfico, unido a factores como, lo racial: configurarse en valores sociales, que supuestamente se defienden y propician.

Identidad institucional.- Un enfoque, que reviste originalidad, es la propuesta de Ashforth y Mael (1989), cuando definen la identidad o la identificación social como la percepción de la unidad *y/o* de un agregado humano. Este constructo se conceptualiza en términos de distancia cognitiva o el espacio entre un individuo y un colectivo. Así cuanto más fuerte es la identidad, menor será el espacio cognitivo entre la percepción de sí mismo y la percepción de la institución o unidad organizativa a la que se pertenece. Asociado con esta definición, surge la des-identificación en términos de separación o disociación cognitiva entre la propia identidad y la identidad de la institución y el deseo del individuo para distanciarse así mismo de esa identidad.

La identidad institucional, forma parte de la identidad de lugar o el apego al lugar, cuya connotación empieza a cobrar mucha relevancia en la investigación de la psicología ambiental contemporánea (Cf. Vidal y cols., 2010; Cornejo y cols., 2013; Bernardo y Palma-Oliveira, 2013 y Clayton & Kilinç, 2013).

Estudios previos.- Salazar (1989), en estudiantes universitarios de Venezuela, Chile y Colombia sugiere en sus resultados mayor preferencia a los factores políticos en el logro de un mayor compromiso e identidad con el latinoamericano. Cornejo (1997) en jóvenes de Lima y Huancaayo confirma que ellos presentan conceptos de nacionalismo favorable y la variable zona geográfica no incide en configurar diferencias entre estas variables.

Cornejo (1997) en jóvenes de Lima y Huancayo confirma que ellos presentan conceptos de nacionalismo favorable y la variable zona geográfica no incide en configurar diferencias entre estas variables.

García-Retamozo (2006) en una investigación sobre identidad de género y aspiraciones profesionales indica que las mujeres muestran nivel de aspiraciones profesionales inferior que los hombres y la personas con baja motivación de logro y bajo nivel de masculinidad, presentan un nivel de aspiraciones profesionales menor que aquellos con alta motivación de logro; del mismo modo aquellas personas con pautas de socialización encaminadas a la dependencia y la pasividad, pueden facilitar el desarrollo de expectativas bajas sobre el futuro profesional

Cornejo y cols. (2008) en habitantes de la ciudad de Cajamarca, hallaron que la identidad con la ciudad y la percepción de incivilidad, se encuentran en los niveles entre regular y alto, así mismo, el nivel de identidad se relaciona de manera indirecta con el nivel de percepción de incivilidad, ambas variables difieren de acuerdo con el género y según la experiencia de vivir en Cajamarca o provenir de otros departamentos. En el mismo año, Cornejo y Pérez, informan que los pobladores de Huancayo, presentan identidad favorable con la ciudad y baja puntuación en la percepción de incivilidad.

Velásquez y cols. (2008) en estudiantes de facultades representativas de las diversas áreas de la Universidad de San Marcos, mediante la escala de BP de Ryff, el rendimiento académico y el Inventario de asertividad de Rathus, confirmaron la hipótesis de trabajo e informaron la relación significativa entre el BP y la asertividad tanto en varones como en mujeres; no obstante en los universitarios de la Facultad de Ingeniería Industrial, la relación entre asertividad y rendimiento académico no resultó significativa.

León Donayre (2009) en 1363 universitarios de Lima Metropolitana (716 varones y 657 mujeres), entre 15 y 29 años de edad, observaron que la mayoría de los participantes se identifica como mestizo, no hubo diferencias en función del género, en cuanto al nivel socioeconómico, los universitarios de nivel alto, indicaron una autoimagen de auto-aceptación y por estar preparado para competir en el mundo moderno, en tanto que los condición de nivel medio registraron el promedio más alto en el deseo de irse del Perú y los de nivel bajo fueron menos satisfechos con su autoimagen.

Omar y cols. (2009) adaptaron el inventario de bienestar subjetivo de Nacpal y Shell en 1891 jóvenes y adolescentes (730 mexicanos, 664 argentinos y 497 brasileros), configuraron un instrumento de 6 factores y la validez de constructo quedó verificada a partir de las positivas y significativas correlaciones entre el BS y la mayoría de las variables medidas.

Arellano (2010) examinó la relación entre la IS y el BS, el BP y el bienestar social en los pobladores de una comunidad rural ubicada en la costa norte de Perú. Los resultados indican que la identidad social correlaciona significativamente con el BP y bienestar social, y en mucho menor medida con el BS.

Vidal y cols. (2010) examinaron la incidencia de los patrones de movilidad residencial en el apego al lugar y la identidad de lugar. En universitarios con diferentes patrones de movilidad residencial, confirmaron que la movilidad residencial, en términos de mayor o menor movilidad en torno al lugar de residencia durante el curso, incide de manera diferente en el apego y la identidad de lugar en los tres niveles de entorno analizados.

Con base en estudios previos (Espinoza, 2011, Harlem y col., 2009; Linbomirsky y cols. 2006), Espinoza y Tapia (2011) corroboran que la identidad colectiva tiene efectos positivos en el BS en estudiantes de una universidad pública de la ciudad de Lima, de 16 a 28 años de diferentes condiciones socioeconómicas, en los que predominaron participantes de nivel medio-alto (27.8%) y de nivel medio (52.7%), cuyos resultados muestran relaciones moderadas pero significativas entre los distintos componentes de la identidad nacional peruana con el indicador satisfacción con la vida, que corresponde al componente cognitivo de BS; de modo específico el componente de IN predice el BS y es un atributo más asociado con el mundo identitario de pertenencia, cuyos resultados reflejan el efecto favorable de la identificación con el Perú en el BS en general, siendo el efecto mayor en el caso del bienestar social. Hallaron que el bienestar social muestra relaciones directas con el grado de identificación con el Perú, la autoestima colectiva peruana, el motivo de pertenencia, de creatividad y optimismo que expresa el motivo de auto-eficacia; la relación fue inversa con respecto a dimensión negativa del auto-estereotipo nacional.

Cornejo y Pérez (2011) verificaron en 555 jóvenes de 10 Facultades de la UNCP, índices elevados en el nivel medio de satisfacción personal-nacional e inseguridad ciudadana.

Checcllo Mezollana (2012) realizó un estudio multivariado en 81 participantes adultos del Hospital Santa María Socorro de la ciudad de Ica, en el que mide el síndrome de burnout, la satisfacción laboral y la II, en esta última variable identifica que el 74% de los trabajadores, muestran alto nivel de identidad, así como puntajes bajos del síndrome de burnout y nivel superior a la media de satisfacción laboral.

Clayton y Kiliñç (2013) evalúan 808 estudiantes universitarios de Turquía e informaron de un fuerte respaldo para las declaraciones que reflejan un valor para el medio ambiente, la identidad nacional turca se correlaciona con la identidad del medio ambiente, por eso concluyen que la identidad nacional puede incorporar actitudes pro-ambientales. Bernardo y Palma-Oliveira (2013), con base en que la identidad es dependiente del contexto, examinaron la relevancia del lugar de la intensidad de la identidad del lugar, en dos grupos de residentes (permanentes y temporales) en tres escalas diferentes (barrio, ciudad y país). Los resultados mostraron que la relevancia del lugar podría tener impacto en la intensidad de la identidad del lugar y el apego al lugar en residentes permanentes y residentes temporales. Los efectos más destacados difieren según el tipo de residentes. Aseveran que sus resultados son congruentes con las predicciones de la teoría de la identidad y la auto-categorización social y muestran la relevancia de explorar el concepto de identidad de lugar según este enfoque.

De acuerdo con esta revisión conceptual, estimamos pertinente el planteamiento de la identidad institucional como el constructo psicosocial que implica la percepción de sí mismo y la valoración del ex grupo institucional en términos de distancia social.

Se define identidad institucional, de manera operacional, como el nivel de puntuación seleccionada en la escala gráfica de identidad institucional en la versión de Ashforth y Mael (1989).

Hipótesis.- Los niveles de bienestar psicológico guardan relación directa con las metas de estudio y la identidad institucional de los jóvenes universitarios. Siendo así, a mayor nivel de bienestar psicológico, existiría mayor nivel en los factores de las metas de estudio e identidad institucional favorable con las instituciones de pertenencia de los jóvenes universitarios de Huancayo. Del mismo modo, los jóvenes que presentan correlación significativa entre estas variables, también mostrarían similitud en razón del género, año de estudios, edad, y tipo de institución universitaria.

Material y métodos

En el método de investigación, se empleó el descriptivo correlacional, con diseño metodológico: no experimental, transversal, descriptivo correlacional-comparativo.

Población y muestra.- Del universo de 10,200 y 20,000 alumnos de la Universidad Nacional del Centro del Perú y la Universidad Peruana Los Andes de la ciudad de Huancayo, se determinó el tamaño de la muestra según criterio estadístico y conformado por 905 participantes, distribuidos según universidades, la UNCP, 415 (190 varones y 225 mujeres), la UPLA 490 (235 varones y 255 mujeres). En la distribución del tamaño de muestra, el 46% corresponde a estudiantes de la UNCP y el 54% a estudiantes de la UPLA, que de acuerdo con el sexo, los sexos masculino y femenino son equilibrados, aunque con cierta ascendencia del sexo femenino. La edad fluctuaba entre 16 a 28 años, con una media de 20.40, de los ciclos de estudios: I, III, V, VII y IX de las Facultades de Educación (EI y EP), Ingeniería Civil y Contabilidad, Enfermería, Psicología, Trabajo social de ambas universidades, a excepción de la última que pertenece a la UNCP.

Instrumentos y procedimiento de recolección

1. **Escala de metas de estudio (EME).**- Es una adaptación con ligeras modificaciones del Cuestionario de Metas académicas de Valle (1997), éste último fue traducido del *Questionnaire to measure achievement goal tendencies* de Hayamizu y Wiener (1991). Consiste de 20 afirmaciones para explorar el tipo de metas de los estudiantes relacionadas con su comportamiento de estudiar y es respondida según la gradación tipo Lickert. Evalúa tres orientaciones motivacionales: a) Metas de aprender o de aprendizaje, b) Metas de refuerzo social y c) Metas de logro (principalmente de notas).

Los coeficientes de fiabilidad informados por sus autores, Hayamizu y Wiener (1991), fueron de $\alpha = 0.89$ a, $\alpha = 0.71$. Por su parte, Valle et al (1997) informa que los coeficientes de fiabilidad son para metas de aprender 0.87, para meta de refuerzo social: 0.87 y para metas de logro: 0.87.

La versión de Pérez y cols. (2009), tiene un formato para varones y mujeres, para éstas se cambia los adjetivos empleados para 4 ítems. Ellos a su vez, hallaron, niveles adecuados de validez y confiabilidad, cuyo índice obtenido fue $\alpha = 0.83$. En esta investigación, el coeficiente de confiabilidad de α , $r = .834$, indicador de un nivel bueno de la EME general.

2. **Escalas de bienestar psicológico (EBPS).**- Es un instrumento de las escalas de BP de Ryff (1989^a) con dos traducciones de la versión propuesta por van Dierendonck (2004). El instrumento cuenta con seis escalas (*seis dimensiones: auto aceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida, y crecimiento personal*) y 39 ítems a los que los participantes respondieron utilizando una formato de respuesta con puntuaciones comprendidas entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo). En esta investigación, se obtuvo el coeficiente α , $r = .731$, indicador de un nivel aceptable.
3. **Escala de identidad institucional.**- Es un instrumento singular adaptado para el medio empresarial y por su relevancia práctica, puede ser utilizado, previa adaptación en tres sectores, e incluye dos apartados:

- a. **Escala gráfica de identidad institucional (EGEI).**- Esta escala contiene 7 rectángulos numerados de 1 a 7 en cuyo interior presenta dos círculos pequeños diferentes y caracterizados por distancias entre ellos. Fue propuesto por Moriano y cols. (2009), miden la identidad que tiene el participante con la organización, pero que puede considerarse otra alternativa, como la familia, la institución, etc. Para esta investigación se constituye como Escala gráfica de identidad institucional. En esta investigación se obtuvo el nivel α , $r = .874$ indicador de un valor excelente.
- b. **Escala de identidad institucional (EII).**- Mide a través de tres afirmaciones, la identificación del participante con la institución universitaria. Es una escala de respuesta dicotómica que mide la respuesta verbal de la identidad con el objeto deseado, fue diseñada por Moriano y cols. (2009). En suma, los niveles de consistencia interna de los instrumentos de medida en esta investigación, fluctúan de aceptable a excelente, por lo tanto son bastante confiables y consistentes para la recopilación de datos con estos instrumentos. Los instrumentos se aplicaron (con la participación de alumnos, previa capacitación) de manera colectiva a grupos asignados con base en la aleatorización del tamaño de la muestra por ciclos de estudios y facultades en cada universidad.

Procesamiento estadístico.- Para la selección del grupo representativo se utilizó la técnica estadística probabilística para determinar el tamaño de la muestra. Los instrumentos serán procesados por análisis psicométrico de confiabilidad mediante técnicas de correlación con el estadígrafo alfa de Crombach, que permitió verificar la confiabilidad de los tres instrumentos de mediada. Y, los datos obtenidos, se calificaron e ingresaron a una base de datos para ser evaluados por tratamiento estadístico inferencial a través de la Prueba Rho de Spearman al 0.05 y 0.01 de significación estadística.

Resultados

Aquí se ofrece los resultados promedios de la muestra total de estudiantes de las diferentes Facultades de la UNCP y la UPLA y los datos estadísticos hallados en valores promedio y de correlación al 0.05 y 0.01 de significación estadística. Las hipótesis nulas se sometieron a verificación estadística para confirmar las hipótesis alternas de investigación, así como los resultados en gráficas, en razón de algunas variables socio-demográficas.

1. **Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en universitarios de Huancayo.**- En la muestra de participantes, por la presencia de estudiantes de 16 a 19 años en ambas universidades, se optó por ofrecer los hallazgos en este grupo, como adolescentes y, mayores a esta edad: 20 a 28 años, como jóvenes.

Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en adolescentes universitarios.- En la Tabla 1, es posible advertir la existencia de convergencia entre cada una de las variables en un nivel significativo al 0.01, vale decir, el grupo de estudiantes adolescentes registran niveles de BP favorables y en la misma dirección metas e II positivas. Se observa los valores estadísticos que indican la correlación entre estas variables, los adolescentes tiene alto nivel de identidad institucional y BP, las medias de las metas de estudio se encuentra por debajo, pero son significativas cuando se asocia con las otras variables.

Tabla 1: Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en adolescentes universitarios

Variables	Bienestar	Metas de estudio	IDENTIDAD a	IDENTIDAD b
BIENESTAR		261**	173**	133*
METAS	261**		145**	283**
IDENTIDAD A	175**	145**		564**
IDENTIDAD B	133*	283**	564**	

* p > 0.05

** P > 0.01

Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes universitarios.- En la Tabla 2, las medias de los universitarios presentan resultados coincidentes con el grupo de adolescentes. Los jóvenes, tienen BP favorable asociado con metas e identidad institucional, alcanzan promedios altos en identidad y satisfacción institucional, aunque en el BP y las ME se encuentran en los niveles promedio, sin embargo, correlaciona significativa mostrando BP favorables, metas de estudio, identidad y satisfacción institucional positivos.

Tabla 2: Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes universitarios

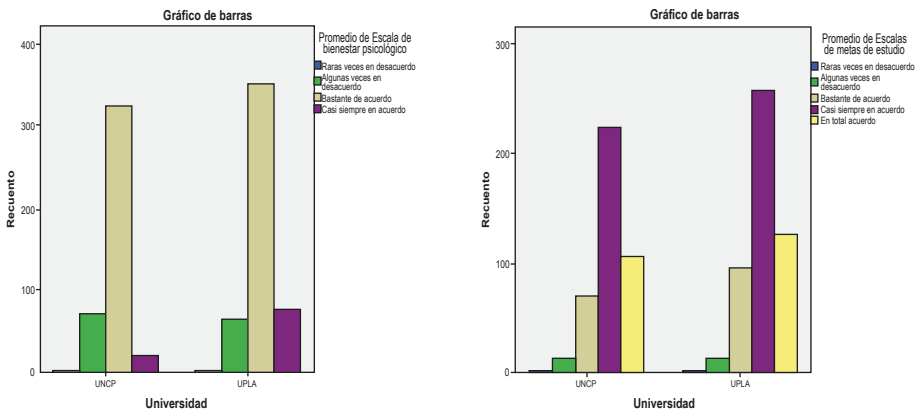
VARIABLES	BIENESTAR	METAS DE ESTUDIO	IDENTIDAD a	IDENTIDAD b
BIENESTAR		210**	091	054
METAS	210**		120**	238**
IDENTIDAD A	091*	120**		459**
IDENTIDAD B	054	238**	459**	

* p > 0.05

** P > 0.01

2. **Bienestar psicológico, identidad institucional y metas de estudio en jóvenes según variables sociodemográficas**

Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes de acuerdo con el tipo de universidad.- Aquí se advierte la relación de estos constructos en los jóvenes de acuerdo con las instituciones universitarias de pertenencia tanto de la UNCP como de la UPLA.



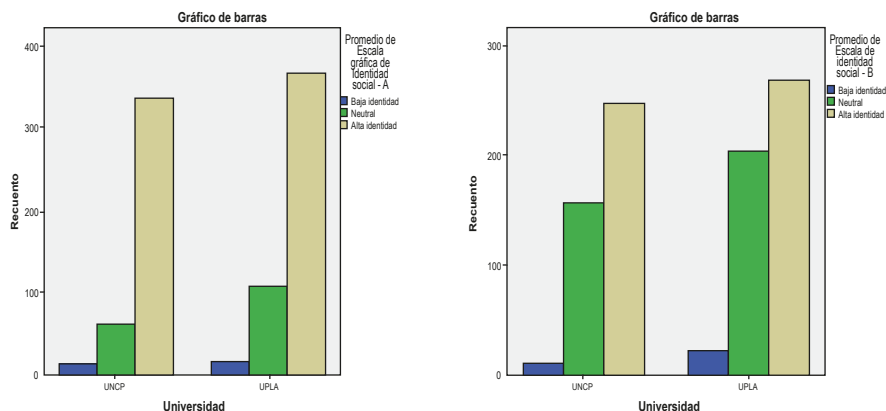


Fig. 1 Resultados promedio de BP, metas en el estudio e identidad institucional según tipo de institución universitaria de los jóvenes de Huancayo

En la figura 1, las medias arrojan los mismos resultados de la UNP, lo que indican que la variable tipo de institución universitaria (estatal-privada) es coincidente en este tipo de correlación de las variables en estudio.

Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes de acuerdo con el tipo de Facultad universitaria.- En la asociación de estas variables, se pretende hallar si por el hecho de formar parte a Facultades diferentes pudiera existir variabilidad entre las 5 facultades seleccionadas: Ingeniería Civil, Contabilidad, Educación, Enfermería y Psicología de la UPLA, así como las mismas Facultades a diferencia de Trabajo Social; se consideró esta carrera por que la UNCP no forma psicólogos, por eso las medias son comunes en las Facultades similares y solo se presenta de manera específica en estas últimas.

Lo descrito según la variables socio-demográficas Facultades, atestigua ligeras variaciones de acuerdo con la relación entre las variables estudiadas, en cuanto al BP, las diferentes facultades consignan valores bastante favorables, siendo más altas en Contabilidad y Enfermería, en las ME se observa la presencia de medias en el nivel muy favorable, siendo más destacado por las Facultades de Ingeniería civil, Enfermería y Contabilidad, la menor puntuación registra Trabajo social, en tanto que en la identidad y la satisfacción institucional presentan puntuaciones elevadas, destaca Contabilidad y Enfermería, pero en la satisfacción institucional se advierte puntuaciones favorables y neutrales, Enfermería, Contabilidad y Educación le asignan mayor peso.

Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes de acuerdo con los ciclos de estudio.- Se destaca las medias de los jóvenes en razón de los Ciclos de estudio: I, III, V, VII y IX.

Los jóvenes de los ciclos I al IX, de manera preponderante tienen puntuaciones superiores en el BP, de manera similar en las ME, igual ocurre en la II, pero en la satisfacción institucional, sus valores son favorables en mayor proporción, pero también neutrales.

Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes de acuerdo con el género.- Aquí se expone los hallazgos de cada una de las variables con el género, de manera separada en razón de su pertenencia masculino y femenino.

BP, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes mujeres.- La Tabla 3 da cuenta de esta variable. Las mujeres jóvenes tienen puntuaciones significativas en el BP, las ME y la satisfacción institucional, las ME registran promedios altos y más significativos en la II y la satisfacción institucional.

Tabla 3: BP, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes mujeres

Variables	Bienestar	Metas de estudio	Identidad a	Identidad b
BIENESTAR		249**	076	-101*
METAS	249**		023	084
IDENTIDAD a	078	023		
523**				
IDENTIDAD b	101	084	523**	

* $p > 0.05$

** $P > 0.01$

BP, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes varones.- Por su parte los varones jóvenes, en la Tabla 4, exhiben valores significativos en el BP, las ME y la II., para ellos las ME son significativos, tanto como la II y la satisfacción institucional, cuyos promedios son notables.

Tabla 4: BP, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes varones

VARIABLES	BIENESTAR	METAS DE ESTUDIO	IDENTIDAD a	IDENTIDAD b
BIENESTAR		277**	155**	086
METAS	277**		240**	385**
IDENTIDAD a	155**	240**		472**
IDENTIDAD b	086	385**	472**	

* $p > 0.05$

** $P > 0.01$

Los datos sugieren coincidencia en ambos géneros, tanto en el BP, las metas de estudio y la II, en tanto que en la satisfacción institucional el sexo femenino puntúa mejor y en el masculino son cuasi equivalente los promedios altos y neutrales.

Correlación entre bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en la muestra de jóvenes de Huancayo.- La Tabla 5 resume los promedios significativos en su mayoría en el nivel del 0.01 del BP, la ME y la II que correlacionan positivamente y confirma la hipótesis de investigación, que a mayor BP, mayor ME e II y satisfacción institucional.

Tabla 5: Correlación entre BP, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes de Huancayo

Variables	Bienestar	Metas de estudio	IDENTIDAD a	IDENTIDAD b
BIENESTAR		261**	173**	133*
METAS	261**		145**	283**
IDENTIDAD A	175**	145**		564**
IDENTIDAD B	133*	283**	564**	

* $p > 0.05$

** $P > 0.01$

Discusión

Como resultado del estudio empírico de las asociaciones entre el BP, las ME y los niveles de identidad y satisfacción institucional, al rechazar la hipótesis nula, se confirma la hipótesis alterna, indicando que a mayor BP se da, mayores ME, identidad y satisfacción institucional, los que se asociarían que en la población de jóvenes universitarios de las Universidades Privada y

Estatal de la ciudad de Huancayo, ellos gozan de un nivel satisfactorio de BP, así como, le asignan relevancia a sus ME, siendo ellos bastante dedicados en éste menester; del mismo modo, muestran identidad y satisfacción con sus instituciones de pertenencia, lo cual atestigua que ellos tienen identidad favorable, desde el punto de vista social y ambiental, lo que revelaría niveles altos de identidad social e II y por cierto identidad nacional.

Estos hallazgos gozan del respaldo en los estudios previos revisados en los ámbitos nacional e internacional; por ejemplo Alarcón (2000,2001), en estudiantes universitarios de Lima, encontró satisfacción con la vida y similitud entre varones y mujeres; Salanova y cols. (2005), Cardona y Agudelo (2007), hallaron los mismos resultados, también en poblaciones universitarias. En otras investigaciones el BP mostró relaciones favorables con la autoestima (Montoya y Landero, 2008), con los estilos de estrategias de afrontamiento (Mikkelsen y Ramella, 2009), aunque él encontró diferencias según género; también se relacionó con la resiliencia y el optimismo (Salgado y Lévano, 2009), relaciones entre valores consigo mismo, el otro y el contexto (Escalante y Gómez, 2010), altos niveles con la resiliencia (Limonero y cols. 2012) y mayores niveles de metas y BS satisfactorio, no advierte diferencias entre zona rural y urbana (Cornejo y cols. 2013); un estudio novedoso es el Berrios y Martos (2012), el sentido del humor y la inteligencia emocional predicen el bienestar material y subjetivo. Díaz, Morales y cols. (2001), señalan que las metas personales y los estilos de personalidad, son predictores de bienestar subjetivo.

Gámez y Marrero (2003), señalan que los hombres y mujeres difieren en metas y motivos, los hombres se orientan a las tareas y las mujeres, a las personas. López, Romero y Romero (2009), señalan que las metas y la conducta antisocial no fue factor relevante en el establecimiento de metas; las metas están en función a la conducta antisocial; Ingles y cols. (2012), sugieren que los varones atribuyen sus éxitos a su capacidad y las mujeres al esfuerzo; Corral de Zurita y Lete (2013), confirman que los buenos estudiantes atribuyen los resultados académicos a su capacidad; Cornejo y cols. (2013), corrobora lo hallazgos del presente estudio, e indicaron que a mayores niveles de metas, los adolescentes exhiben bienestar subjetivo satisfactorio y la variable zona rural- urbana y tipo de institución educativa no tiene mayor incidencia.

En lo concerniente a la II, Cornejo y cols. (2008), en habitantes de Cajamarca, encontraron que la identidad con la ciudad y la percepción de incivilidad, están en los niveles regular y alto, por lo que sugiere una relación indirecta entre identidad e incivilidad. Ésta última difiere según el género. En el mismo año, Cornejo y Pérez, informan que los pobladores de Huancayo denotan identidad favorable con la ciudad y baja incivilidad; Omar y cols. (2009), encuentran correlación positiva entre BS y una serie de variables psicosociales; Barra y Almagía (2010), encuentran similitud entre varones y mujeres en el BP; Arellano (2010), en ciudadanos de la costa norte del Perú, confirma la relación entre IS con el BP y social y en menor medida con el BS; Vidal y cols. (2010), señalan que la movilidad residencial, en apego a identidad-lugar, inciden en modo diferente, tanto en apego como en identidad de lugar. En Perú, Espinoza y Tapia (2011), señalan que la identidad colectiva tiene efectos positivos en el BS, hallaron relación moderada entre IN con satisfacción vital. La IN, predice el BS, pero es más significativo el BS. El BS, tiene relación directa con la identidad con el Perú, la autoestima colectiva, el motivo de pertenencia, la creatividad y optimismo; Cornejo y Pérez (2011), confirman el nivel medio de satisfacción personal-nacional e inseguridad ciudadana, en jóvenes universitario de la UNCP DEL Valle del Mantaro. Checcllo (2012), reporta que el 14% de participantes adultos, tienen alto nivel de II, asimismo puntajes bajos en el síndrome de Burnout y alto en satisfacción laboral. Clayton y Kiliñç (2013), en 80 universitarios de Turquía, indica que la IN correlaciona con la identidad del medio ambiente, y dicha identidad incorpora actitudes pro- ambientales; Bernardo y Palma-Oliveira (2013), en un estudio sugestivo, consideran que la relevancia del lugar

tiene un impacto en la intensidad de la identidad del lugar y apego al lugar en los residentes y que varía si son permanentes o temporales; Finalmente Cornejo y cols. (2013), observan la tendencia en el nivel medio de conducta antisocial - anti-ambiental, así como apego al lugar.

Los estudios sobre identidad muestran algunos resultados diferentes, como el Salazar (1989), que le asigna importancia política, igual que el de Cornejo (1997), en jóvenes de Lima y Huancayo, señala nacionalismo favorable y la zona geográfica: costa-sierra, no tienen ninguna relevancia. García y Retamozo (2006), encuentran que las mujeres presentan bajo nivel de aspiración profesional, en cambio en los varones, baja motivación de logro y bajo nivel de masculinidad y las personas con socialización pasiva y dependiente, no propician el desarrollo y futuro profesional.

Velázquez y cols. (2008), advierten relación significativa entre BP y asertividad en hombres y mujeres; León Donayre (2009), en universitarios varones y mujeres, señalan, que la mayoría se identifican como mestizos. En el nivel socioeconómico, los participantes de alto nivel, mostraron una imagen y autoaceptación y los del nivel medio, aspiran irse del Perú y los de nivel bajo están menos satisfechos con su autoimagen.

Como es de esperar, los hallazgos encontrados en esta investigación respaldan los estudios precedentes en la mayoría de los casos y en pocos muestra discrepancia, como en el género y la condición socio-económica. En este mismo estudio, al contrastar las variables socio-demográfica, edad, género, ciclo de estudios, Facultades y tipo de instituciones universitarias: estatal o privada, de manera específica apoya en la relación de la variables controladas (BP, ME, identidad y satisfacción institucional. La mayoría de los estudiantes registran alto nivel de bienestar en función de estas variables sociodemográficas; incluso en cuanto al género, existe coincidencia, no obstante las mujeres, puntúan más alto, en identidad y satisfacción institucional y en metas personales más que los varones. Los hallazgos empíricos de la homogeneidad, de las variables estudiadas, confirman que los jóvenes de las universidades de la ciudad de Huancayo, registran condiciones favorables de BP, ME, satisfacción e identidad, lo que revelaría que es un grupo humano, con fortalezas que requieren ser conservadas y fortalecidas; con tales características encontradas, tendrían éxitos, como personas, estudiantes, pertenecientes a instituciones que los apoyan y que en alguna medida, confortan su identidad social, ambiental y por cierta la identidad nacional.

En consonancia con los estudios precedentes, más adelante sería interesante que estos hallazgos se pudieran replicar en otros contextos del país, e incluir otras variables como personalidad, autoestima, resiliencia, motivación, locus de control y temas psico-ambientales como apego ambiental, satisfacción ambiental, etc.

Conclusiones

1. Se confirma la hipótesis de investigación; a mayor bienestar psicológico, se encuentra mayor nivel de metas de estudio e identidad y satisfacción institucional.
2. Esta relación de variables no muestra diferencias en razón del género, el tipo de institución universitaria, los ciclos de estudio y las Facultades de pertenencia en cada una de las universidades de Huancayo.
3. Los hallazgos empíricos obtenidos, justifican los marcos teóricos de cada una de las variables.
4. Los tres instrumentos de medida, alcanzaron niveles significativos de consistencia interna, que le hacen viable para estudios futuros.
5. Es una contribución al desarrollo de la psicología positiva social y ambiental en el ámbito educativo.

Referencias bibliográficas

Alarcón, R. (2000) Variables psicológicas asociadas con la felicidad. *Persona. Revista de la Facultad de Psicología (URP)*. 34, 147-158.

---. (2009) *Psicología de la felicidad. Introducción a la psicología positiva*. Lima: Universidad Ricardo Palma, Editorial Universitaria.

Arellano Martorellet J.C. Identidad social y bienestar en una comunidad rural de la costa norte del Perú. (15/08/12). <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1175>.

Bandura A. (2011) Una perspectiva social cognitiva de la psicología positiva. *Revista de psicología social*. 26 (1), 7-20.

Bernardo F. & Palma-Oliverira J. (2013) Identidad de lugar, apego al lugar y escala del lugar: el impacto de la prominencia del lugar. *Psycology: Revista Bilingüe de Psicología ambiental*. 4 (2). DOI: 10.1080/21711976.2013.10773867.

Berrios-Martos M.P.; Pulido-Martos M.; Landa Jma A y López-Zafra E. (2012) La inteligencia emocional y el sentido del humor como variables predictoras del bienestar subjetivo. *Behavioral Psychology/Psicología conductual*, 20 (1), 211-227.

Castro A. y Sánchez Ma. Del Pilar. (2005) Objetivos de vida y satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (1), 87-92, 2000. *Psicothema*, 17 (004) 582-589. (13-11-2010). <http://www.psycothema.com/imprimir.asp?id=257>.

Checillo Mezollana A. (2012) *Síndrome de burnout, desempeño laboral e identidad de los trabajadores del Hospital Socorro*. (Tesis de Licenciatura). Escuela Profesional de Psicología Humana, Universidad Alas Peruanas-Filial Ica. Ica.

Clayton S. & Kiliñç A. (2013) La preocupación por el medio ambiente y el comportamiento de la identidad nacional y ambiental. *Psycology: Revista Bilingüe de Psicología ambiental*. 4 (3). DOI 10.11747217119713807749850.

Clemente A., Molero R y Peña F. (2000) Estudio de la satisfacción personal según la edad de las personas. *Anales de Psicología*, 16 (2), 189-198.

Cornejo W. (1993) *Características psicosociales de los estudiantes universitarios*. Informe final de investigación. Instituto de Investigación de Pedagogía y Humanidades, facultad de Pedagogía y Humanidades. UNCP.

---. (1997) *Nacionalismo, autoestima y valores en jóvenes universitarios de Lima y Huancayo*. Informe final de investigación. Instituto de Investigación de Pedagogía y Humanidades, facultad de Pedagogía y Humanidades. UNCP.

---. (2008) Calidad de vida y trastorno de ansiedad generalizada en una población urbano-marginal y rural de Perú. Ponencia. 13er. *Congreso Colombiano de Psicología*. Bogotá, mayo 30.

---. (2008) *Identidad urbana y percepción de incivilidad en los habitantes de la ciudad de Huancayo*. Informe final de investigación. Instituto de Investigación de Pedagogía y Humanidades, facultad de Pedagogía y Humanidades. UNCP.

Cornejo W.; Leal R y Leal N. (2008) Nivel de identificación con la ciudad de residencia y percepción de las manifestaciones de incivilidad en habitantes de la ciudad de Cajamarca. 2007. Escrito presentado en el *VI Congreso Iberoamericano de Psicología-FIAP*. Lima: Colegio de Psicólogos del Perú & Federación Iberoamericana de Asociaciones de Psicología. 16-19 julio.

- Cornejo W y Pérez B. (2011) *Satisfacción personal-nacional de la calidad de vida e inseguridad ciudadana en estudiantes universitarios de Huancayo*. Informe final, Instituto de Investigación. Facultad de Pedagogía y Humanidades, UNCP. Huancayo.
- Corral de Zurita y Leyte, A.E. (2013). Metas académicas y rasgos cognitivos-motivacionales de estudiantes universitarios. *Instituto de Ciencias de la Educación*. Facultad de Humanidades-UNNE. Resistencia-Chaco-Argentina.
- Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J. y Griffin S. (1985) La escala de satisfacción con la vida. *Diario de la evaluación de personalidad*, 49, 71-75.
- Escalante Gómez E. (2010) valores en estudiantes universitarios. una investigación hermenéutica (criterios de análisis). *Liberabit*. Lima (Perú) 6(1): 27-38
- Espinoza A. y Tapia G. (2011) Identidad nacional como fuente de bienestar subjetivo y social. *Boletín de Psicología*, (102), 71-87.
- Gámez E & Marrero H. (2003) Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Anales de psicología* 19 (1) (junio), 121-131.
- Grimaldo Muchotrigo M. (2006) Identidad y política cultural en el Perú. *Liberabit* (Perú). 12, 41-48.
- Hidalgo M.C. (2000) Estilos de apego al lugar. *Medio ambiente y comportamiento*. 1 (1), 57-73.
- Laca Arocena F.A.; Verdugo Lucero J.C. y Guzmán Muñiz J. (2005) Satisfacción con la vida de algunos colectivos mexicanos: una discusión sobre la psicología del bienestar subjetivo. *Enseñanza e investigación en psicología*. 10 (2), 325-336.
- León Donayre R. (2009) ¿Cómo ven los universitarios el Perú? Un estudio por género, auto-asignación racial y auto-asignación socioeconómica. *Universidad*. Publicación de la Asamblea Nacional de Rectores. (15), 21-58.
- Limonero J.T.; Tomás-Sabado J. y Fernández -Castro J. (2012) Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology/Psicología conductual*, 20 (1), 183-196.
- Martínez Ma. del C. (Coord.), Paterna C.; Vera J.J., y Nombrados Ma.I. (2010) *Dinámica de intervención grupal*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Montoya B.I. y Landero R. (2008) Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias mono parentales y biparentales. *Psicología y Salud*. 18 (001), 117-122.
- Moriano J.A.; Topa G.; Valero E. y Lévy J.P. (2009) Identificación organizacional y conducta "intraemprendedora". *Anales de Psicología*, 25 (2), 277-287.
- Omar A.; Paris L.; Aguiar de Souza M.; Almeida da Silva S.E. y del Pino Peña R. (2009) Validación del inventario de bienestar subjetivo con muestras de jóvenes y adolescentes argentinos, brasileros y mexicanos. *Suma Psicológica* 16 (2), 69-84.
- Pérez Villalobos Ma. V; Díaz Mujica A.; González Pienda J.A.; Núñez Pérez J.C. y Rosario P. (2009) Escala de metas de estudio para estudiantes universitarios. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*. 43 (3), 449-455.
- Real Academia Española. (2001) *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Mateo Cromo. Artes Gráficas.
- Rodríguez Ayán Ma.N. (2005) Relaciones entre perfil motivacional y rendimiento en estudiantes universitarios. *7º Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica*. Buenos Aires. Argentina.

Rozas G. (1997) Identidad y desarrollo regional. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, VI.

Salazar, J.M. (1989). Niveles de identificación y estructura cognoscitiva en relación con el latinoamericano. *Revista de Psicología social*, 1, 13-21.

Sánchez M^a. P. y Castro A. (2000) Objetivos de vida y satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (1), 87-92.

Salanova Soria M.; Martínez Martínez I.Ma.; Bresó Esteve E.; Llorens Gumbau S. y Grau Gumbau R. (2005) Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*. 21(1) (junio), 170-180.

Salanova M. y López-Zafra E. (2011) Psicología social y psicología positiva. *Revista de psicología social*. 26 (3), 339-343.

Scandroglio B.; López Martínez J.S.; San José Sebastián Ma C. (2006) La teoría de la identidad social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*. 20 (1), 80-89.

Valle Arias A.; Gonzalez Cabanach R.; Núñez Pérez J.C.; Rodríguez Martínez S. y Piñero Aguín I. (2001) Diferencias en la utilización de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes. *Revista de investigación educativa*. 19 (1), 105-126.

Velásquez C. C.; Montgomery U. W.; Montero L. V.; Pomalaya V. R.; Dioses CH. A.; Velásquez C.A. N., Araki O. y Reynoso E. D. (2008) Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista IIPSI. Facultad de Psicología, UNMSM*, 11 (2), 139-152.

Vidal T.; Valera S. & Però M. (2010) Apego al lugar, identidad de lugar y movilidad residencial em estudiantes de grado. *Psychology: Revista bilingue de Psicología ambiental*. 1 (3). DOI 10.117/21711910792774834.

Yasuko B. y Watanabe A. (2005) "Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar". *Revista de Psicología y salud*. 15 (1).

Liderazgo de apoyo y de servicio, gestión educativa y rendimiento académico de las alumnas del distrito de Yanacancha

María Elena de la Cruz Escalante*

Resumen

La presente investigación se realizó en la institución educativa María Parado de Bellido del distrito de Yanacancha -Pasco con el objetivo de determinar la influencia del Liderazgo de Apoyo y de Servicio en la Gestión Educativa en el rendimiento académico de las alumnas, periodo del 2003 a 2007. Según el análisis estadístico, la apreciación sobre la calidad de la gestión bajo un liderazgo de apoyo y servicio evaluada en una escala cuantitativa mostró una variabilidad significativa de un periodo a otro estando calificado como moderado en el periodo 2007, bajo en el año 2006 y alto en el año 2005. ($P < 0,05$). Evaluados cuantitativamente el rendimiento académico basado en un parámetro estadístico como la media, mostro variabilidad significativa observándose que el promedio de notas fue de 14,28 ($\pm 2,13$) durante el periodo lectivo 2007, cuyo resultado dentro de la perspectiva de logro de aprendizaje se califica como "regularmente logrado", mientras que este parámetro fue de 12,98 ($\pm 2,35$) durante el periodo lectivo 2006, cuyo resultado se califica como deficiente y finalmente durante el periodo 2005 el promedio obtenido fue de 16,11 ($\pm 4,37$) ($p < 0,05$) cuyo resultado se califica como un aprendizaje bien logrado. Por ende nivel de rendimiento académico, evaluados desde una perspectiva de logro de aprendizaje, mostraron resultados muy variables. Por consiguiente concluimos que existe una asociación estadísticamente significativa en la apreciación sobre el liderazgo de apoyo y servicio en la gestión educativa con el rendimiento académico de las estudiantes integrantes del estudio, evidenciándonos que quienes calificaron con rendimiento académico bien logrado calificaron en su mayoría con apreciación alta el estilo de liderazgo ($p < 0,05$).

Palabras clave

Liderazgo, gestión educativa, rendimiento académico

Leadership of Support and Service, Educational Management and Academic Performance of the Students of Yanacancha District

Abstract

This research was conducted at Maria Parado de Bellido high school in Yanacancha district - Pasco, whose purpose was to determine the influence of the support and service leadership in the educational management with the academic performance, period 2003-2007. According to statistical analysis, the assessment of the quality of management under leadership support and service evaluated on a quantitative scale showed significant variability from one period to another being rated as moderate in the period 2007, low 2006 and high in 2005 ($P < 0,05$). Quantitatively evaluated based on a statistic such as average academic performance showed significant variability was observed that the average grade was 14,28 ($\pm 2,13$) for the 2007 academic year, resulting in the perspective of learning achievement It qualifies as "regularly achieved" while this parameter was 12,98 ($\pm 2,35$) for the academic year 2006, the result is rated as poor and finally during the period 2005 the average score was 16,11 ($\pm 4,37$) ($p < 0,05$) resulting qualifies as a well-managed learning. So, the level of academic performance, assessed from the perspective of learning achievement, showed widely varying results. Therefore, there is a statistically significant association in the appreciation about the support and service leadership in the educational management with the academic performance of the students who conform the study, evidencing us that who qualified with well achieved academic performance they qualified in their majority with high appreciation about the leadership style ($p < 0,05$).

Keywords

Leadership, education management, Academic Performance

Recibido: 05 de septiembre de 2015 | Aprobado: 02 de noviembre de 2015.

* Magister en Educación. Estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión y de la Maestría en Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú. E-mail: maiaelena_417@outlook.es

Introducción

Actualmente en el contexto general la gran mayoría de los directores que dirigen una institución educativa en nuestro país está asumiendo un papel de un administrador y no de un líder; que significa mantener lo que se tiene y se posee, administrando con orden y control. Están más centrados en la burocracia administrativa que en el aspecto educativo, sin comprender que lo central en las instituciones educativas es lo pedagógico, es decir la generación, sistematización y producción de conocimientos en la escuela y el campo de la administración institucional debe contribuir al éxito de esta demanda.

Los directores se dedican fundamentalmente a la gestión del presupuesto, a velar y supervisar los procedimientos administrativos, a mantener la disciplina y el orden en el centro, a responder compulsivamente a los imprevistos que surgen cotidianamente. Diseñando, de este modo cadenas de jerarquías con líneas de control basado en normas y funciones; de modo que está jerarquía, con sus niveles y prácticas de control, desaprovecha la oportunidad de incorporar la creatividad y el criterio de los actores de la educación, así como la de formar una ética de la responsabilidad en todos los escalones de una organización.

Los resultados y experiencias obtenidas en diversos centros educativos de nuestra región Pasco, están demostrando que las comunidades educativas son testigos y/o víctimas de las peculiaridades negativas del quehacer administrativo. Los directores están realizando una función meramente administrativa individual, centralista, rutinaria, morosa y no colectiva, maltratan a su personal, llevan a cabo una supervisión indiferente, realizan una imposición u omisión legal, una política educativa imprecisa deshumanizante, actúan a espaldas de la realidad, así misma se refleja la preeminencia de lo político sobre lo técnico.

Los directores creen que todo lo saben y que todo lo ven, más que servir están en el cargo para servirse de él, se creen dueños de la institución; así mismo el cargo que ocupan se creen merecedores de reverencias y privilegios, se muestran exigentes en ser respetados pero ellos no respetan a nadie, se presentan con poses de gran señor, sus aires de superioridad son notorios y ridículos. Los directores de un centro educativo exigen a las personas colaboraciones, derechos, comisiones para atenderlos con prioridad, pero sin embargo se llenan la boca con palabras inauténticas en torno a democracia, respeto, calidad, hermandad, agilidad, equidad, esfuerzo, honestidad, sencillez, amor. Frente a estas evidencias y frecuencias de hechos negativos del personal directivo debido a la mentalidad de un administrador o jefe autoritario que vienen ejerciendo no podemos ignorar que las dependencias públicas hayan perdido prestancia y credibilidad perjudicando al desarrollo organizacional de su institución educativa.

Este hecho de actuar como un administrador sin ayudar a crecer profesionalmente y emocionalmente a su personal docente para contribuir en el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, más aun teniendo en cuenta que el estado no forma a los que ejercen el cargo de director con el perfil de líderes, y siendo éste un requisito indispensable para una gestión eficaz de las instituciones educativas, estaría influyendo negativamente en el sistema educativo, especialmente de gestión estatal, evidenciándose directamente en el rendimiento académico de los estudiantes, como lo muestran los últimos datos del Ministerio de Educación. Esta realidad condujo a formular el siguiente problema de investigación: ¿Cuál es la influencia del Liderazgo de Apoyo y de Servicio en la Gestión Educativa en el rendimiento académico de las alumnas de la Institución Educativa “María Parado de Bellido” del Distrito de Yanacancha, periodo 2003 - 2007?

La hipótesis que guio al presente estudio fue: El Liderazgo de Apoyo y de Servicio en la Gestión Educativa influye en forma significativa en el rendimiento académico de las alumnas de la Institución Educativa “María Parado de Bellido” del Distrito de Yanacancha, periodo 2003 – 2007.

Entiendo por *liderazgo de apoyo* un estilo del liderazgo enfocado en el empleado que confiere autoridad a los seguidores para que tomen decisiones y ejerzan control sobre su trabajo. “El liderazgo de servicio es un estilo de liderazgo que trascienden el interés personal para resolver las necesidades de los demás ayudándolos a crecer profesional y emocionalmente” (Achua y Lussier, 2002 p.373).

El liderazgo de apoyo y de servicio representa un cambio en el paradigma hacia los seguidores. La tesis de esta modificación es que el liderazgo tiene menos que ver con dirigir a los otros y más con servirlos. Ambas modalidades pone antes que a uno mismo a los demás, y en el conjunto se perciben como un modelo de liderazgo exitoso en cualquier campo o profesión

Y estas prácticas de liderazgo fortalecen la gestión educativa, la cual debe ser entendida como “una nueva forma de comprender y conducir la organización educativa, que se entrelaza con la idea del fortalecimiento, la integración y la retroalimentación del sistema. Esto supone la interdependencia de los estamentos; multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales; desempeño eficiente y eficaz de dirección, de control y de gobierno; juicios de valor integrados en las decisiones técnicas; y multiplicación de espacios para la innovación pedagógica e institucional” (Isla, 2018 p.10).

De allí que el liderazgo de apoyo y de servicio en la gestión educativa, es entendida como el arte y ciencia de servir a los miembros de la institución educativa guiándolos hacia el logro de los objetivos institucionales en busca de la calidad del proceso de aprendizaje promoviendo la toma de decisiones asertivas en un clima institucional positivo que se trasluce en un mejor rendimiento académico.

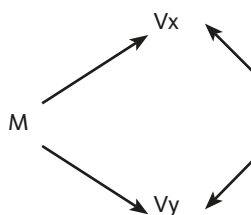
En consecuencia los resultados de los estudios realizados permitirán tomar medidas correctivas para mejorar la gestión educativa ; entendiendo que el nuevo rol del director no es ser un administrador sino un líder que dinamizará la escuela del futuro, centrado más en el aspecto pedagógico que en la burocracia administrativo teniendo en cuenta que la razón de ser de la gestión educativa es lograr aprendizajes significativos en los estudiantes para cual asesora, orienta, facilita recursos, forma y evalúa al profesorado para que consiga unos resultados de calidad con relación al éxito académico de los alumnos del centro y atienden el aspecto de la administración institucional en función al éxito de esta demanda.

Metodología

El presente estudio se caracterizó por ser de tipo:

- Retrospectivo: por el tiempo de recolección de la información
- Transversal: por el número de mediciones de la variable en cuestión
- Descriptivo: por el número de grupos de estudio y el control de las variables

El presente estudio es guiado por un diseño No experimental de tipo transeccional. El cual obedece al siguiente esquema:



Donde: M : muestra en estudio

Vx: Variable independiente: liderazgo de apoyo y de servicio en la gestión educativa

Vy; Variable dependiente: rendimiento académico

Población y muestra.- El universo del presente trabajo está conformado por todos los miembros de la institución educativa “María Parado de Bellido” – Nivel Secundario del Distrito de Yanacancha. Se procedió a realizar un muestreo no probabilístico de tipo intencional, guiado por criterios de inclusión y exclusión.

- Permanecer los años lectivos comprendidos en el estudio con éxito académico, sin abandono o repetición.
- Estudiantes matriculados en forma oficial en la institución educativa en mención durante el periodo de interés del estudio
- Estudiantes que cuentan con sus respectivos certificados de estudios por periodo lectivo.

El tamaño muestral alcanzó a 11 docentes, 78 padres de familia y 78 estudiantes, los cuales fueron determinados previamente, alcanzado un total de 167 unidades de análisis.

Informantes	Población	Muestra	Representatividad %
Padres de Familia	120	78	65
Profesores	24	11	46
Estudiantes	120	78	65

Análisis de datos.- Entre las técnicas e instrumentos a utilizar para recoger los datos fue la encuesta y el instrumento a utilizar fue el Cuestionario referente al liderazgo de apoyo y de servicio en la gestión educativa. La cual se muestra en el anexo 1 y 2.

Los investigadores James Kouzes y Barry Posner (New York, 2000), en su libro *The Leadership Challenge IV -Versión* propusieron el instrumento de 30 ítems de cinco opciones de respuesta que van de 1 = rara vez, a 5 = muy frecuente, para calificar la variable liderazgo, basados en cinco factores observables que pueden ser aprendidos a través de la experiencia laboral; la cual fue adecuado a nuestro trabajo de investigación.

Valores asignados a la variable liderazgo de apoyo y de servicio en la gestión educativa

Calificación	Factores					Promedio
	Planifica	Organiza	Información	Gestión	Cultura Instituc.	
Alto	30	30	30	30	30	30
	25	25	25	25	25	25
Moderado	24	24	24	24	24	24
	22	22	22	22	22	22
Bajo	21	21	21	21	21	21
	6	6	6	6	6	6
	Puntaje	Puntaje	Puntaje	Puntaje	Puntaje	Total

Tomado de VALLE, Y. Tesis Universidad de Lima, 2001. Adaptado por: MANSILLA GARAYAR, José A. Lima, 2001.

Los criterios unificados indican: un promedio que está entre 25 y 30 puntos, corresponde a un nivel de calificación en alto grado. Los promedios que están entre 22 y 24 puntos, corresponde al nivel de calificación en grado moderado. Los promedios que oscilan entre 6 y 21 puntos, corresponde al nivel de calificación en bajo grado.

Por otro lado los datos recolectados fueron procesados mediante programas estadísticos como el SPSS Versión 18 el cual nos permitió la organización, clasificación y presentación de los datos de acuerdo a los objetivos del presente estudio, asimismo para la asociación estadística inferencial nos permitimos el uso estadísticos paramétricos y no paramétricos permitiéndonos observar el tipo de asociación estadística según los casos indicados con posterioridad.

Resultados

Cuadro N° 01

Nivel de apreciación del liderazgo de apoyo y de servicio en las dimensiones de la gestión educativa. Periodo 2005

Dimensiones	Nivel de apreciación						Total	
	Alto		Moderado		Bajo			
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Planificación	69	41,32	51	30,54	47	28,14	167	100
Organización	75	44,91	41	24,55	51	30,54	167	100
Información	82	49,10	49	29,34	36	21,56	167	100
Cultura institucional	77	46,11	63	37,72	27	16,17	167	100
Gestión	68	40,72	41	24,55	58	34,73	167	100
Evaluación	82	49,10	58	34,73	27	16,17	167	100

Fuente: Cuestionario de liderazgo de apoyo y de servicio en la gestión educativa

Comentario e interpretación.- El presente cuadro de contingencia nos resume y presenta los resultados obtenidos en la medición de la variable nivel de apreciación sobre los diferentes aspectos de la gestión educativa realizados bajo un estilo de liderazgo de apoyo y de servicio, durante el año 2005, pudiendo observarse en forma preliminar que existe una marcada tendencia a una calificación alta en los diferentes aspectos.

De los 167 unidades de análisis, una significativa proporción de 69 (41,32%) individuos calificaban como una planificación en nivel alto, seguido de 51 (30,54%) tuvieron una nivel de apreciación moderado, solo 47 (28,14%) unidades de análisis calificaron en un nivel bajo.

Con respecto a la organización, la mayoría conformado por 75 (44,91%) tenían un nivel de apreciación alto, seguido de 51 (30,54%) individuos en los que el nivel de apreciación era bajo, y solo 41 (24,55%) tenían una apreciación moderado en cuanto a la organización.

82 (49,10%) individuos tuvieron una apreciación alta con respecto a la información, seguido de 49 (29,34%) individuos quienes tuvieron una apreciación moderado, mientras que solo 36 (21,56%) unidades de análisis tuvieron una calificación bajo.

Evaluada la gestión con respecto a la cultura institucional, la mayoría conformado por 77 (46,11%) tenían un nivel de apreciación alto, seguido de 63 (37,72%) individuos quienes tenían una apreciación moderado, y solo 27 (16,17%) tenían una apreciación en nivel bajo.

Con respecto a la gestión, la mayoría conformado por 68 (40,72%) individuos procedieron a evaluar la gestión en un nivel alto, seguido de 41 (24,55%) individuos quienes tenían una apreciación moderado, y 58 (34,73%) unidades de análisis, tenían una apreciación en nivel bajo.

Con respecto a la evaluación, la mayoría conformado por 82 (49,10%) individuos tuvieron una apreciación en nivel alto, seguido de 58 (34,73%) individuos en quienes la calificación fue moderado y solo 27 (16,17%) tenían un nivel de calificación bajo.

De todo lo mencionado podemos concluir que el grado de calificación del liderazgo de apoyo y de servicio en los diferentes aspectos de la gestión educativa evaluados durante el año 2005, tuvieron una tendencia a un nivel de apreciación alto pudiéndose observar que una significativa proporción de las unidades de análisis conformado por el 49,10% calificaron a la gestión de la información en un nivel alto, en forma análoga el 46,11% de las unidades de análisis, evaluaron a la cultura institucional en un nivel alto, observándose similar tendencia en los demás aspectos.

Cuadro N° 02

Nivel de apreciación del liderazgo de apoyo y de servicio en las dimensiones de la gestión educativa. Periodo 2006

Dimensiones	Nivel de apreciación						Total	
	Alto		Moderado		Bajo			
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Planificación	12	7,19	32	19,16	123	73,65	167	100
Organización	21	12,57	56	33,54	90	53,89	167	100
Información	54	32,33	31	18,56	82	49,11	167	100
Cultura institucional	46	27,55	45	26,95	76	45,50	167	100
Gestión	41	24,55	38	22,76	88	52,69	167	100
Evaluación	51	30,53	42	25,16	74	44,31	167	100

Fuente: Cuestionario de liderazgo de apoyo y de servicio en la gestión educativa

Comentario e interpretación.- El presente cuadro estadístico de doble entrada nos resume y presenta los resultados obtenidos en la medición de la variable nivel de apreciación sobre los diferentes aspectos de la gestión educativa realizados bajo un estilo de liderazgo de apoyo y de servicio, durante el año 2006, pudiendo observarse que existe una marcada tendencia a una calificación baja en los diferentes aspectos.

De los 167 unidades de análisis, una significativa proporción de 123 (73,65%) individuos calificaban como una planificación en nivel bajo, seguido de 32 (19,16%) tuvieron una nivel de apreciación moderado, solo 12 (7,19%) unidades de análisis calificaron en un nivel alto.

Con respecto a la organización, la mayoría conformado por 90 (53,89%) tenían un nivel de apreciación bajo, seguido de 56 (33,54%) individuos en los que el nivel de apreciación era moderado, y solo 21 (12,57%) tenían una apreciación bajo en cuanto a la organización.

82 (49,11%) individuos tuvieron una apreciación bajo con respecto a la información, seguido de 54 (32,33%) individuos quienes tuvieron una apreciación alto, mientras que solo 31 (18,56%) unidades de análisis tuvieron una calificación moderada.

Evaluada la gestión con respecto a la cultura institucional, la mayoría conformado por 76 (45,50%) tenían un nivel de apreciación bajo, seguido de 46 (27,55%) individuos quienes tenían una apreciación alto, y solo 45 (26,95%) tenían una apreciación en nivel moderado.

Con respecto al gestión, la mayoría conformado por 88 (52,69%) individuos procedieron a evaluar la gestión en un nivel bajo, seguido de 41 (24,55%) individuos quienes tenían una apreciación alto, y solo 38 (22,76%) unidades de análisis, tenían una apreciación en nivel moderado.

Con respecto a la evaluación, la mayoría conformado por 74 (44,31%) individuos tuvieron una apreciación en nivel bajo, seguido de 51 (30,53%) individuos en quienes la calificación fue alto, y solo 42 (25,16%) tenían un nivel de calificación moderado.

De todo lo mencionado podemos concluir que el grado de calificación del liderazgo de apoyo y de servicio en los diferentes aspectos de la gestión educativa evaluados durante el año 2006, tuvieron una tendencia a un nivel de apreciación bajo pudiéndose observar que una significativa proporción de unidades de análisis conformado por el 73,65% calificaron a la planificación con un nivel bajo, y el 53,89% de las unidades de análisis, evaluaron a la organización en un nivel bajo, observándose similar tendencia en los demás aspectos.

Cuadro N° 03

Nivel de apreciación del liderazgo de apoyo y de servicio en las dimensiones de la gestión educativa. Periodo 2007

Dimensiones	Nivel de apreciacion						Total	
	Alto		Moderado		Bajo			
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Planificación	11	6,58	89	53,29	67	40,13	167	100
Organización	23	13,77	78	46,71	66	39,52	167	100
Información	25	14,97	80	47,91	62	37,12	167	100
Cultura institucional	31	18,56	83	49,70	53	31,74	167	100
Gestión	41	24,55	77	46,11	49	29,34	167	100
Evaluación	34	20,36	82	49,11	51	30,53	167	100

Fuente: Cuestionario de liderazgo de apoyo y de servicio en la gestión educativa

Comentario e interpretación.- El presente cuadro estadístico nos resume y presenta los resultados obtenidos en la medición de la variable: nivel de apreciación sobre los diferentes aspectos de la gestión educativa realizados bajo un estilo de liderazgo de apoyo y de servicio, durante el año 2007, se puede observar que existe una marcada tendencia a una calificación moderado en los diferentes aspectos.

De los 167 unidades de análisis, una significativa proporción de 89 (53,29%) individuos calificaban como una planificación en nivel moderado, seguido de 67 (40,13%) tuvieron una nivel de apreciación bajo, solo 11 (6,58%) unidades de análisis calificaron en un nivel alto.

Con respecto a la organización, la mayoría conformado por 78 (46,71%) tenían un nivel de apreciación moderado, seguido de 66 (39,52%) individuos en los que el nivel de apreciación era bajo, y solo 23 (13,77%) tenían una apreciación alta en cuanto a la organización. 80 (47,91%) individuos tuvieron una apreciación moderado con respecto a la información, seguido de 62 (37,12%) individuos quienes tuvieron una apreciación bajo, mientras que solo 25 (14,97%) unidades de análisis tuvieron una calificación alta.

Evaluada la gestión con respecto a la cultura institucional, la mayoría conformado por 83 (49,70%) tenían un nivel de apreciación moderado, seguido de 53 (31,74%) individuos quienes tenían una apreciación bajo, y solo 31 (18,56%) tenían una apreciación en nivel alto.

Con respecto al gestión, la mayoría conformado por 77 (46,11%) individuos procedieron a evaluar la gestión en un nivel moderado, seguido de 49 (29,34%) individuos quienes tenían una apreciación bajo, y solo 41 (24,55%) unidades de análisis, tenían una apreciación en nivel alto.

Con respecto a la evaluación, la mayoría conformado por 82 (49,11%) tuvieron una apreciación en nivel moderado, seguido de 51 (30,53%) individuos en quienes la calificación fue bajo, y solo 34 (20,36%) tenían un nivel de calificación alta.

De todo lo mencionado podemos concluir que el grado de calificación del liderazgo de apoyo y de servicio en los diferentes aspectos de la gestión educativa evaluados durante el año 2007, tuvieron una tendencia a un nivel de apreciación moderado pudiéndose observar que una significativa proporción de unidades de análisis conformado por 53,29% calificaron a la planificación con un nivel moderado, y el 49,7% evaluaron al desarrollo de la cultura institucional en un nivel moderado, observándose similar tendencia en los demás aspectos.

Cuadro N° 04

Parámetros estadísticos cuantitativos de la apreciación sobre el liderazgo de apoyo y de servicio en la gestión educativa según periodo de gestión de la I. E. María Parado de Bellido del distrito de Yanacancha

Director	Año	N	Promedio	Desviación estándar
D1	2005	167	27,25	4,62
D2	2006	167	21,49	4,12
D3	2007	167	22,01	3,38

Fuente: Cuestionario de liderazgo de apoyo y de servicio en la gestión educativa.

Análisis estadístico:

Prueba de Normalidad y Homogeneidad de Varianzas

Gestión Educativa	Kolmogorov - Smirnov Z		Estadístico Levene	
	Valor	Sig.	Valor	Sig.
Director 1	,637	,811	1,733	,184
Director 2	,465	,982		
Director 3	,684	,737		

Análisis ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	10914,84	2	5457,42	43,1314	,00132
Intra-grupos	20750,92	164	126,53		
Total	31665,76	166			

Ho= No hay diferencia entre los grupos

Hi = Si hay diferencia entre los grupos

Comentario e interpretación.- El presente cuadro estadístico nos resume los resultados de la variable apreciación sobre la gestión educativa con liderazgo de apoyo y de servicio, en un nivel cuantitativo, pudiendo observarse que el promedio de puntaje obtenido durante el año 2005 fue de 27,25 con una variabilidad de 4,62; estando calificado cualitativamente dentro de una apreciación alta. Mientras que este indicador evaluado para el periodo 2006, el promedio de puntaje fue de 21,49 con una desviación estándar de 4,12 calificándose con una apreciación baja.

Finalmente realizada la evaluación sobre la gestión educativa con liderazgo de apoyo y de servicio del periodo 2007, el promedio obtenido fue de 22,01 con una desviación estándar de 3,38; calificando a la gestión en un nivel cualitativo como una apreciación moderada. De todo lo mencionado podemos concluir que la apreciación sobre la calidad de la gestión bajo un liderazgo de apoyo y de servicio mostro una variabilidad significativa de un periodo a otro estando calificado como alto en el periodo 2005, bajo en el año 2006 y moderado en el año 2007.

Los datos del presente cuadro fueron sometidos a una prueba de normalidad mediante la técnica no paramétrica de Kolmogorov – Smirnov Z (K-S) observándose valores significativos para esta prueba, demostrándonos la normalidad de la distribución de los datos. Asimismo se utilizó el estadístico de Levene para evaluar la homogeneidad de varianzas observándose un valor significativo para dicho estadísticos lo cual nos evidencia que existe una distribución homogénea de las varianzas, condición necesaria para la prueba de hipótesis mediante la técnica ANOVA, el cual nos resultó en una suma de cuadrados intergrupos de 10914,84 y la suma de cuadrados intragrupos de 20750,92; observándose un valor F de 43,1314 ($p < 0,05$) lo cual demuestra que es significativo a la prueba lo que demuestra que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de los grupos evaluados.

Cuadro N° 05

Nivel de rendimiento académico según gestión educativa con liderazgo de apoyo y servicio. Periodo 2005 – 2007

Director Año	Nivel de rendimiento académico						Total	
	Aprendizaje deficiente 0 - 10		Aprendizaje regularmente logrado 11 - 14		Aprendizaje bien logrado 15 - 20			
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
D1 2005	18	23,1	22	28,2	38	48,7	78	100
D2 2006	28	35,9	31	39,7	19	24,4	78	100
D3 2007	19	24,4	33	42,3	26	33,3	78	100

Fuente: Registro de notas

Comentario e interpretación.- El presente cuadro estadístico de doble entrada nos presenta y resume los datos obtenidos en relación a la medición de la variable rendimiento académico según año lectivo en las estudiantes de la institución educativa María Parado de Bellido de donde podemos extraer los siguientes datos relevantes:

Fueron evaluados un total de 78 estudiantes, de los cuales, durante el periodo lectivo 2005, los resultados arrojaron datos alentadores, observándose que 38 (48,7%) estudiantes lograron calificar en un aprendizaje bien logrado, seguido de 22 (28,2%) estudiantes quienes obtuvieron una calificación de aprendizaje regularmente logrado, y solo 18 (23,1%) estudiantes calificaron con aprendizaje deficiente. Con respecto al año 2006, la mayor proporción de estudiantes conformado por 31 (39,7%) individuos, lograron un aprendizaje regularmente logrado, seguido de 28 (35,9%) estudiantes con un aprendizaje deficiente, mientras que solo 19 (24,4%) estudiantes obtuvieron una calificación de aprendizaje bien logrado. Durante el año 2007, la mayoría conformado por 33 (42,3%) estudiantes lograron un rendimiento académico con aprendizaje regularmente logrado, seguido de 26 (33,3%) estudiantes en quienes el aprendizaje fue bien logrado. Y solo 19 (24,4%) estudiantes obtuvieron un aprendizaje deficiente.

De todo lo mencionado podemos concluir que el nivel de rendimiento académico, evaluados desde una perspectiva de logro de aprendizaje, mostraron resultados muy variables según periodo evaluado, observándose que durante el año 2007, los resultado tuvieron una tendencia a calificar dentro de lo regularmente logrado, durante el año 2006, una significativa proporción de los aprendizaje fueron deficientes y durante el año 2005, el rendimiento académico calificaron como un aprendizaje bien logrado.

Cuadro N° 06
Parámetros estadísticos cuantitativos del rendimiento académico según periodo de gestión

Director	N	Promedio	Desviación estándar
D1 2005	78	16,11	4,37
D2 2006	78	12,98	2,35
D3 2007	78	14,28	2,13

Fuente: Registro de notas

Análisis estadístico:

Prueba de Normalidad y Homogeneidad de Varianzas

GESTIÓN EDUCATIVA	Kolmogorov - Smirnov Z		Estadístico Levene	
	Valor	Sig.	Valor	Sig.
D 1 2005	,713	,798	2,017	,205
D 2 2006	,582	,851		
D 3 2007	,691	,583		

Análisis ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	860,690	2	5100,364	25,941	,0000
Intra-grupos	20750,161	75	196,614		
Total	21610,852	77			

Ho= No hay diferencia entre los grupos

Hi = Si hay diferencia entre los grupos

Comentario e interpretación.- El presente cuadro estadístico de resumen de datos cuantitativos en relación a la medición de la variable rendimiento académico en una escala vigesimal, de donde podemos extraer los siguientes datos relevantes:

Durante el año 2005, el promedio de nota en la escala vigesimal fue de 16,11 con una desviación estándar de 4,37; colocándose en la escala de logro de aprendizajes como un aprendizaje bien logrado, mientras que este indicador disminuyó a un promedio de 12,98 con una variabilidad de 2,35 durante el año 2006, ubicándose dentro de un logro regular en cuanto a los aprendizajes, pero atendiendo a la categorización del nivel de rendimiento académico planteada por Edith Reyes Murillo, este resultado se valora dentro de un aprendizaje logrado en un nivel bajo. Finalmente podemos observar que durante el año 2007 el rendimiento académico alcanzó un promedio de 14,28 en la escala vigesimal, con una desviación estándar de 2,13 calificando como un aprendizaje regularmente logrado.

Los datos fueron sometidos a prueba de normalidad con la técnica no paramétrica Kolmogorov – Smirnov Z (K-S) obteniéndose para cada caso un valor significativo ($p > 0,05$) evidenciándonos una distribución normal de los datos.

Asimismo para cumplir con otro supuesto para el contraste de la hipótesis con la técnica ANOVA los datos fueron evaluados en cuanto a la homogeneidad de varianzas, mediante el estadístico de Levene, el cual nos mostró valores significativos ($p > 0,05$) lo cual indica que los datos en los tres periodos mostraron una homogeneidad.

Al realizar la docimasia de la hipótesis mediante la técnica estadística paramétrica ANOVA, encontramos que la suma de cuadrados intergrupos fue de 860,690; así como la suma de cuadrado intragrupos fue de 20750,161; resultando en una media cuadrática intergrupos de 5100,364 e intragrupos de 196,614 con un valor F de 25,941 ($P < 0,05$) lo cual nos evidencia una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de estudio con respecto a su media.

Cuadro N° 07

Nivel de rendimiento académico logrado según nivel de apreciación sobre liderazgo de apoyo y servicio en la gestión educativa. Periodo 2005 – 2007

Apreciación sobre liderazgo de apoyo y servicio en la gestión educativa	Nivel de rendimiento académico						Total	
	Aprendizaje deficiente 0 – 10		Aprendizaje regularmente logrado 11 – 14		Aprendizaje bien logrado 15 – 20			
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Alto	11	4,7	19	8,1	39	16,7	69	29,5
Moderado	25	10,7	38	16,3	27	11,5	90	38,5
Bajo	29	12,4	29	12,4	17	7,2	75	32,0
Total	65	27,8	86	36,8	83	35,4	234	100

Fuente: Registro de notas/ Cuestionario de liderazgo de apoyo y de servicio en la gestión educativa

Análisis estadístico

ESTADÍSTICO DE PRUEBA: Ji cuadrada de independencia de criterios

$$X_c^2 = 12,32 > X_i^2 (gl = 4; \alpha = 0.05) = 9,48$$

Decisión estadística:

$H_0 =$ Se rechaza

$H_i =$ Se acepta

Comentario e interpretación.- El presente cuadro estadístico de doble entrada nos permite resumir y presentar los datos obtenidos en relación a la variable nivel de rendimiento académico y su correlación con el nivel de apreciación sobre liderazgo de apoyo y servicio en la gestión educativa, de donde podemos extraer lo siguiente:

De los 234 evaluaciones dicotómicas realizadas, la mayoría resulto con un moderado apreciación sobre liderazgo de apoyo y de servicio, conformado por 90 unidades de análisis, de los cuales, 38 calificaron en un aprendizaje regularmente logrado, seguido de 27 estudiantes con aprendizaje bien logrado, mientras que solo 25 calificaron con aprendizaje deficiente.

Asimismo podemos mencionar que 75 unidades de análisis clasificaron al liderazgo de apoyo y de servicio en un nivel bajo, de los cuales la mayoría conformado por 29 estudiantes calificaron como rendimiento académico deficientes, seguido de 29 estudiantes en quienes el logro de aprendizaje fue regular, mientras que solo 17 estudiantes lograron un aprendizaje bien logrado.

Finalmente 69 unidades de análisis, tuvieron una apreciación alta sobre el estilo de liderazgo de apoyo y de servicio, de los cuales, 39 calificaron como un aprendizaje bien logrado, seguido de 19 unidades de análisis, en quienes se obtuvo un aprendizaje regularmente logrado, mientras que solo 11 estudiantes calificaron en aprendizaje deficiente.

De todo lo mencionado podemos concluir que existió una asociación estadísticamente significativa en la apreciación sobre el liderazgo de apoyo y de servicio en la gestión educativa con el rendimiento académico de las estudiantes integrantes del estudio, evidenciándonos que quienes calificaron con rendimiento académico bien logrado calificaron en su mayoría con apreciación alta sobre este estilo de liderazgo ($p < 0,05$)

Discusión de resultados

La educación, como un fenómeno social, abarca una serie de eventos, que busca fundamentalmente la realización del ser humano como una integridad y que desarrolle las capacidades para poder convivir en armonía con la naturaleza y con la sociedad.

Kedrov – Spirkin cuando realizo las citas sobre su concepción de la ciencia bajo un enfoque socialista naturalista refiere que el conocimiento exacto de un fenómeno, así como de las leyes que la rigen determina los procesos y las consecuencias de su realización. En ese sentido la educación debe entenderse como un fenómeno, en el que el conocimiento de sus procesos y sus consecuencias es de altísima importancia, posibilitando acciones que conduzcan a un perfeccionamiento y mejora constante.

El desarrollo educativo en un mundo contemporáneo ha sido expresado en términos de rendimiento académico, según su puntaje obtenido en escalas concesionales, en ese sentido Víctor Ricardo Del Águila Ríos (2004) encontró que existe asociación entre el ingreso mensual del PP.FF, está con el promedio del alumno., el cual está influenciado por el mayor nivel educativo del PP.FF. Asimismo concluye que el rendimiento académico, está determinado por los

antecedentes familiares, entre ellas destaca el nivel educativo, intereses, logros académicos, nivel socioeconómico, y expectativas de los padres, así como las socio individuales como los rasgos de personalidad, capacidad de desempeño y sexo.

Definitivamente no se debe desestimar la influencia de líderes en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, en ese sentido el primer líder que se connota en la vida de un estudiante son los padres, quienes influyen de manera significativa en el desarrollo de sus hijos, en esa perspectiva Rosa Victoria Tueros Cardenas (2004) con el fin de estudiar la problemática sobre la relación entre la cohesión y adaptabilidad familiar y el rendimiento académico inadecuado de los estudiantes. Concluye que el rendimiento académico de los estudiantes se encuentra significativamente asociado a los grados de cohesión y adaptabilidad familiar. Corroborando los resultados del presente estudio, en el que la apreciación de un liderazgo efectivo motivacional, bajo un enfoque de apoyo y de servicio influye en el rendimiento académico de los estudiantes.

El liderazgo de un grupo dentro del desarrollo social de un individuo se extiende desde una ambiente familiar hasta un ambiente más amplio como es la familia educativa, en donde aparecen los primeros problemas con el desarrollo cognitivo exigentes de la sociedad. En esa línea de investigación Lupe García Ampudia (2004) concluyo que se ha encontrado una relación directa entre el liderazgo y el rendimiento académico en los estudiantes comprendidos entre los 13 a 18 años, y que los estudiantes con bajo rendimiento académico, tienen pocos factores cognitivos y motivacionales desarrollados de liderazgo. Hechos que apoyan los resultados encontrados en el presente estudio que busca una relación entre el liderazgo y su impacto sobre el rendimiento académico.

Asimismo Carlos Miranda y José Andrade (1998) concluyeron que la variable independiente liderazgo directivo influye directamente en el rendimiento académico de los estudiantes al potenciar los canales de información y comunicación que permitan la participación de todos los miembros de la institución educativa permitiendo crear una cultura institucional de identidad y pertinencia a dicha comunidad educativa cuya aceptación, eleva el autoestima del estudiante; la cual lógicamente potenciará la capacidad de los estudiantes para desarrollar sus habilidades y aumentará el nivel de seguridad personal, rindiendo mejor facilitando su trabajo escolar. Corroborando una vez más los resultados del presente estudio, donde el nuevo rol del director es ser un líder y no de un administrador satisfaciendo las necesidades de los demás en un ambiente de respaldo recíproco para alcanzar las metas organizacionales y siendo uno de ellos fundamentalmente en el campo educativo el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes; y justamente es una de las características del liderazgo de apoyo y de servicio mantener un clima positivo y ordenado dentro de una organización ayudándole a su personal docente a crecer profesionalmente y emocionalmente; y sus alumnos se aprecien más contentos en la sala de clases.

Es así como el trabajo de investigación de Juan Gimeneo (1996) corrobora con mayor énfasis a nuestro estudio al llegar a la conclusión que el líder al cumplir sus funciones, logra un clima favorable en la institución educativa, propicio para elevar el rendimiento académico de los discentes.

Con respecto al Liderazgo de Apoyo y de Servicio en la Gestión Educativa, el nivel de apreciación sobre el desarrollo de la gestión educativa bajo un liderazgo de apoyo y servicio durante el año 2005, tuvieron una tendencia a un nivel de apreciación alto pudiéndose observar que una significativa proporción de las unidades de análisis conformado por el 49,10% calificaron

a la gestión de la información en un nivel alto, en forma análoga el 46,11% de las unidades de análisis, evaluaron a la cultura institucional en un nivel alto, observándose similar tendencia en los demás aspectos; la cual se refleja en el cuadro Nro. 1.

Esto implica que el mayor porcentaje de los encuestados (docentes, padres de familia y alumnos) consideran que el director en esta gestión de la institución educativa eminentemente confirió autoridad a su personal trabajando en equipo delegando el poder a sus miembros para que tomen decisiones y ejerzan control sobre sus trabajos para lo cual comunicó su rol a cada miembro y los proyectos a realizar evaluando únicamente los resultados felicitando a sus trabajadores destacados y comprendiendo que en este mundo competitivo implica asumir un liderazgo basado en el uso eficiente de la información. Asimismo estuvo centrado altamente en las necesidades de los demás que en su interés personal en busca de las metas institucionales siendo lo central de la institución educativa el logro de aprendizaje significados en los estudiantes consiguiendo resultados de calidad con relación al éxito académico de los estudiantes (aspecto pedagógico) y el campo institucional – administrativo contribuyó al éxito de esta meta para lo cual buscó consenso en el planeamiento estratégico e impulsó la evaluación continua del proceso de aprendizaje y de los proyectos innovadores ayudando a crecer profesionalmente y emocionalmente a su personal asesorando, orientado, facilitando recursos y capacitando con la finalidad de actualizar permanentemente la organización del currículo dentro de un clima positivo impulsando la cultura de los valores trabajando en equipo.

Durante el año 2006 el grado de calificación de liderazgo de apoyo y de servicio en los diferentes aspectos de la gestión educativa, tuvieron una tendencia a un nivel de apreciación bajo pudiéndose observar que el 73,65% calificaron a la planificación con un nivel bajo, y el 53,89% de las unidades de análisis, evaluaron a la organización en un nivel bajo, observándose similar tendencia en los demás aspectos; la cual se refleja en el cuadro Nro. 2.

Esto implica que el mayor porcentaje de los encuestados (docentes, padres de familia y alumnos) consideran que el director en esta gestión de la institución educativa reducidamente (casi nunca) confirió autoridad a su personal no trabajo en equipo, no se delegó el poder a sus miembros para que tomen decisiones y ejerzan control sobre sus trabajos comunicando rara vez su rol a cada miembro y los proyectos a realizar, prevaleciendo el autoritarismo sin premisas de igualdad. Asimismo casi nunca estuvo centrado en las necesidades de los demás sino en su interés personal sin tener en cuenta las metas institucionales, no se tuvo en cuenta que lo central de las instituciones educativas es el logro de aprendizaje significados (aspecto pedagógico) en vez de ello ejerció un trabajo burocrático administrativo sin comprender que la gestión administrativa e institucional debe contribuir al logro del éxito académico de los estudiantes; por ende rara vez buscó consenso en el planeamiento estratégico no se buscó una visión compartida ni realizó una evaluación continua del proceso de aprendizaje y de los proyectos innovadores mostrando desinterés en ayudar a crecer profesionalmente y emocionalmente a su personal no se efectuó el asesoramiento ni se facilitó los recursos y el nivel de capacitación fue nula; así como la actualización y organización del currículo fue escasa por tanto el clima institucional no fue el adecuado por lo que se dejó de lado el impulso a una cultura de valores.

El nivel de apreciación sobre el desarrollo de la gestión educativa bajo un liderazgo de apoyo y de servicio durante el año 2007, encontró una calificación en nivel moderado, evidenciándose en que la mayor proporción de unidades de análisis conformado por 53,29% calificaron a la planificación con un nivel moderado, y el 49,7% evaluaron al desarrollo de la cultura institucional en un nivel moderado, observándose similar tendencia en los demás aspectos; la cual se refleja en el cuadro Nro.3.

Esto implica que el mayor porcentaje de los encuestados (docentes, padres de familia y alumnos) consideran que el director en esta gestión de la institución educativa de manera limitada confirió autoridad a su personal, el trabajo en equipo fue escaso así como la delegación del poder a sus miembros para que tomen decisiones y ejerzan control sobre sus trabajos por lo que prevaleció ciertos rasgos de autoritarismo. Asimismo de manera moderado estuvo centrado en las necesidades de los demás que en su interés personal por lo que la búsqueda de las metas institucionales como el logro de aprendizaje significados no fue lo central toda vez que prevaleció ciertos rasgos de una burocracia administrativa; por ende se evaluó de manera limitada el proceso aprendizaje sin realizar monitoreos constantes de todos los procesos educativos de la institución educativa incluyendo los proyectos innovadores lo cual no facilitó al profesor un feedback enriquecedora mediante la observación clínica de su actividad educativa con la finalidad de conseguir resultados de calidad con relación al éxito académico de los estudiante sin ayudar a crecer profesionalmente a sus colaboradores de manera idónea para actualizar permanentemente la organización del currículo teniendo en cuenta su PEI dentro de un clima positivo.

Con respecto al nivel de rendimiento académico, evaluados desde una perspectiva de logro de aprendizaje, mostraron resultados muy variables según periodo evaluado, observándose que durante el año 2007, los resultado tuvieron una tendencia a calificar dentro de lo regularmente logrado, durante el año 2006 una significativa proporción de los aprendizajes fueron deficientes y durante el año 2005, el rendimiento académico calificaron como un aprendizaje bien logrado; la cual se refleja en el cuadro Nro. 5.

Finalmente al realizar la prueba de hipótesis con la chi cuadrada el resultado fue significativo; puesto que:

$$X_c^2 = 12,32 > X_t^2 (gl = 4; \alpha = 0.05) = 9,48$$

la cual es mayor al valor crítico rechazándose de esta manera la hipótesis nula y aceptando la hipótesis de investigación.

Referencias bibliográficas

- Achua, F. y Lussier R. (2002) *Liderazgo, Teoría- Aplicación- Desarrollo de Habilidades*. México: Editorial International Thomson.
- Alvarado, O. (2004) *Gestión educativa. Casos, ejercicios e instrumentos*. Lima: Editorial UDEGRAF S.A.
- Alvarez, M. y Monserrat, S. (1996) *Dirección de centros docentes. Gestión por proyectos*. Madrid: Escuela Española.
- Alvarez, M. y Lopez, J. (1999) *Evaluación del profesorado y de los equipos. Docentes* Madrid: Síntesis.
- Barzelay, M. (1998) *Atravesando la burocracia: Una nueva perspectiva de la administración pública*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beare, H. (1992) *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas Técnicas de Dirección*. Madrid: La Muralla.
- Cardemil, C. (1991) *Calidad educativa*. Lima: Editoriales MQ.
- Chacon, F. (1999) *Enfoques sobre evaluación de los aprendizajes*. Guadalajara: Editorial Trillas.
- Chiavenato, I. (1986) *Introducción a la teoría general de la administración*. Sao Paulo: McGraw Hill de Brasil.
- del Águila Ríos, Víctor (2004) Factores socioeconómicos de los PP.FF y socioindividuales de los estudiantes en el rendimiento académico de los alumnos de los primeros ciclos, de la Universidad de Lima. Tesis. Universidad de Lima.
- Farro, F. (2001) *Educación y calidad total*. Lima: Editorial UDEGRAF S.A.
- García, Lupe (2004) Factores cognitivos y motivacionales de liderazgo en relación al rendimiento académico en los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria en la Institución Educativa 'La Inmaculada' de Pucallpa". Tesis. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Gimeneo, Juan (1996) El liderazgo directivo y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de quinto de las instituciones estatales de nivel secundario en Madrid. Tesis.
- Hernández R, et al. (1998) *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw- Hill/ Intamericana.
- Iguñiz, M y Claudia, D. (1998) *Dos miradas a la gestión de la escuela pública*. Tarea: Lima.
- Isasi, J. (2001) *La empresa es el hombre- Hemisferio*. Lima.
- Isla, M. (2008) *Gestión educativa de calidad*. Lima: Editorial Palomino.
- Jiménez, B. (1999) *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis S.A.
- Manes, J. (2005) *Gestión estratégica para instituciones educativas: Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional*. Buenos Aires: Granica S.A.
- Maureria, O. (2001) *El Liderazgo Factor de Eficacia Institucional*. Facultad de Educación de la Universidad Complutense. Tesis Doctorado. Madrid.
- Mcnally, R. (1990) *La Variable Satisfacción en las Instituciones Educativas*. Washington: Editorial Holt.
- Ministerio de Educación (2006) *¿Cómo se construyen las herramientas de Planeación Integral en la Red Educativa Rural?* Unidad de Organización y Métodos. Lima: Ministerio de Educación.
- Miranda, Carlos y José Andrade (1998) Influencia del liderazgo directivo en el rendimiento escolar de los estudiantes del segundo año de secundaria en la comunidad de Santiago Chile. Tesis. Pontificia Universidad Católica Chile.
- Pacheco, J (1971) *El rendimiento académico del estudiante*. Madrid: Plaza Jamés Editores S.A.
- Ruiz, J. (1990) *El Director como Líder*. Revista Bordón.
- Sancho, M. (s.f.) *Enfoques sobre evaluación de los aprendizajes*. Guadalajara: Editorial Trillas.
- Sverdlik, et al. (1991) *Administración y Organización*. Miami: Editorial Harper Collins Publishers Latin America.
- Tueros Rosa (2004) El rendimiento académico y su relación con la cohesión y adaptabilidad familiar en alumnos del cuarto año de secundaria de las instituciones de Lima metropolitana. Tesis. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Valderrama, S. (1999) *Formulación y evaluación de proyectos educativos*. Lima: Editorial San Marcos.

ANEXOS

LIDERAZGO DE APOYO Y DE SERVICIO EN LA GESTIÓN EDUCATIVA
(Cuestionario)

Marque según su condición:

DOCENTES () PADRE DE FAMILIA () ALUMNA ()

PERIODO DE EVALUACIÓN:.....

Instrucciones: Responda con sinceridad el presente cuestionario de carácter anónimo. Haga un círculo en el número que indique el grado en que el director de su institución educativa realmente se compromete en cada enunciado	Rara vez	De vez en cuando	Algunas veces	Con frecuencia	Muy frecuente	Nº Item
Busca oportunidades que potencien el funcionamiento de la planificación y programación curricular.	1	2	3	4	5	1
Planifica la forma de trabajo en la institución.	1	2	3	4	5	11
Busca consenso para el planeamiento estratégico.	1	2	3	4	5	21
Actualiza permanentemente la organización del currículo actualizando a su personal docente.	1	2	3	4	5	6
Introduce innovación al trabajo en aula facilitando nuevos recursos acorde a los avances de la ciencia y tecnología (TICs, implementación de aulas laboratorios, videos conferencias, etc)	1	2	3	4	5	16
Organiza el desarrollo del currículo por competencias.	1	2	3	4	5	26
Comunica sobre las actividades curriculares	1	2	3	4	5	2
Comunica sobre las actividades extracurriculares	1	2	3	4	5	7
Comunica los proyectos a corto, mediano y largo plazo a realizar en la institución	1	2	3	4	5	12
Comunica su rol a cada miembro	1	2	3	4	5	17
Comunica sobre el avance de los proyectos y las gestiones realizadas durante el año	1	2	3	4	5	22
Comunica los resultados esperados	1	2	3	4	5	27
Define y desarrolla el estilo de la cultura institucional democrática	1	2	3	4	5	4
Viabiliza proyectos culturales.	1	2	3	4	5	9
Define la línea axiológica cultural.	1	2	3	4	5	14
Difunde la cultura institucional.	1	2	3	4	5	19
Impulsa la cultura de los valores.	1	2	3	4	5	24
Busca la identidad en la institución.	1	2	3	4	5	29
Gestiona democráticamente la institución.	1	2	3	4	5	3
Delega el poder entre los miembros.	1	2	3	4	5	8
Respeto la autonomía en el trabajo.	1	2	3	4	5	13
Trabaja en equipo con los demás.	1	2	3	4	5	18
Armoniza objetivos personales e institucionales.	1	2	3	4	5	23
Logra el cumplimiento de roles para alcanzar los objetivos trazados en el PEI.	1	2	3	4	5	28
Impulsa la evaluación continua del proceso de aprendizaje.	1	2	3	4	5	5
Evalúa los resultados académicos en la institución.	1	2	3	4	5	10
Felicita a los trabajadores destacados.	1	2	3	4	5	15
Reconoce y valora la importancia del trabajo en equipo	1	2	3	4	5	20
Celebra el cumplimiento de logros.	1	2	3	4	5	25
Evalúa proyectos innovados a aplicar.	1	2	3	4	5	30

Sus respuestas son absolutamente confidenciales.

Validación y confiabilidad de los instrumentos
Resultados de la prueba del coeficiente de confiabilidad Alfa de Crombach

Liderazgo de Apoyo y Servicio en la Gestión Educativa		Reactivos de la escala	Nº ítem	Alfa de la escala
FACTORES	X1.- Planificación.	X1.1.-Busca oportunidades que potencien el funcionamiento de la planificación y programación curricular.	1	0.9382
		X1.2.- Planifica la forma de trabajo en la institución.	11	
		X1.3.-Busca consenso para el planeamiento estratégico	21	
	X2.- Organización.	X2.1.- Actualiza permanentemente la organización del currículo actualizando a su personal docente.	6	0.9326
		X2.2.- Introduce innovación al trabajo en aula facilitando nuevos recursos acorde a los avances de la ciencia y tecnología (TICs, implementación de aulas laboratorios, videos conferencias, etc)	16	
		X2.3.-Organiza el desarrollo del currículo por competencias.	26	
	X3.- Información.	X3.1.-Comunica sobre las actividades curriculares.	2	0.9128
		X3.2.-Comunica sobre las actividades extracurriculares.	7	
		X3.3.-Comunica los proyectos a corto, mediano y largo plazo a realizar en la institución	12	
		X3.4.-Comunica su rol a cada miembro	17	
		X3.5.-Comunica sobre el avance de los proyectos y las gestiones realizadas durante el año	22	
		X3.6.-Comunica los resultados esperados	27	
	X4.- Cultura Institucional.	X4.1.- Define y desarrolla el estilo de la cultura institucional democrática	4	0.8947
		X4.2.-Viabiliza proyectos culturales.	9	
		X4.3.- Define la línea axiológica cultural	14	
		X4.4.-Difunde la cultura institucional.	19	
		X4.5.-Impulsa la cultura de los valores.	24	
		X4.6.-Busca la identidad en la institución	29	
	X5.- Gestión.	X5.1.-Gestiona democráticamente la institución.	3	0.8929
		X5.2.-Delega el poder entre los miembros	8	
		X5.3.-Respeta la autonomía en el trabajo.	13	
		X5.4.-Trabaja en equipo con los demás	18	
		X5.5.-Armoniza objetivos personales e institucionales.	23	
		X5.6.-Logra el cumplimiento de roles para alcanzar los objetivos trazados en el PEI.	28	
X6.- Evaluación.	X6.1.-Impulsa la evaluación continua del proceso de aprendizaje	5	0.7378	
	X6.2.-Evalúa los resultados académicos en la institución	10		
	X6.3.- Felicita a los trabajadores destacados.	15		
	X6.4.- Reconoce y valora la importancia del trabajo en equipo	20		
	X6.5.- Celebra el cumplimiento de logros	25		
	X6.6.- Evalúa proyectos innovados a aplicar	30		

CONFIABILIDAD DE LA ESCALA

Para obtener la confiabilidad, se computo el coeficiente Alfa de Crombach, de donde se derivó que la escala en su conjunto es altamente confiable para su aplicación en la Institución Educativa en estudio, lo que refleja claramente la percepción de los directores de todos los aspectos que miden las mismas.

Concienciarte en la comproducción lectora virtual

Waldemar José Cerrón Rojas*

Resumen

Se propone la interacción de conciencia, ciencia y arte en la comproducción lectora virtual. Formas de conocer la visualización, simulación, realitvización de conocimientos transdisciplinarios. Sensibilización necesaria para superar limitaciones históricas.

Palabras clave

conciencia,
ciencia,
arte.

Concienciarte in Virtual Reader Comproduction

Abstract

It proposes the interaction of consciousness, science and art in virtual reader comproduction. Ways of knowing visualization, simulation, relativization transdisciplinary knowledge. Sensitization needed to overcome historical limitations.

Keywords

awareness,
science,
art.

Recibido: 11 de septiembre de 2015 | Aprobado: 26 de noviembre de 2015.

* Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de Investigación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. E-mail: Josecin4@hotmail.com

Introducción

Se comproducen conocimientos visualizando las formas de hacer conocer la realidad. Simulando la superación de sus limitaciones histórica. El efecto estético sensibiliza la conciencia colectiva para la realitvización respectiva.

Se propone la interacción de conciencia, ciencia y arte como procesos concomitantes en la comprensión y producción lectora virtual. El escenario virtual exige que el comproductor determine con claridad el conocimiento virtualizado; los procesos investigativos necesarios para producir conocimientos; la sensibilidad estética para simular sus propuestas. Conciencia, ciencia, y arte en la comproducción lectora virtual significa virtualizar, simular y realitvizar la sabiduría del paraíso humano.

En la comproducción virtual se sienten, piensan, investigan, develan, simulan, virtualizan y realitvizan las formas de conocer o hacer conocer la realidad. Las herramientas virtuales disponibles permiten visualizar ideas, sentimientos, pensamientos, conocimientos, voluntades, organizar procesos investigativos para simular formas de superarlos mediante el efecto estético transdisciplinario. Los resultados de la comproducción se evidencian en la realitvización de las simulaciones en la realidad.

El comproductor al interactuar con los conocimientos virtualizados se convierte en un virtualnauta. Es conciente de lo comproduce al captar el episteme, limitaciones históricas y efecto estético del conocimiento que visualiza, simula o realitviza con el empleo de herramientas virtuales (hipertexto) en el ciberespacio. La realitvización de la simulación está sujeta a la sensibilidad social.

Epistemología de la comproducción lectora virtual

La matriz epistemológica de la comproducción lectora virtual se soporta en la interacción conciente, científica, artística del virtualnauta con el escenario virtual. Su función es virtualizar el límite de los conocimientos, lo que significa simular el efecto estético transdisciplinario para superar las limitaciones históricas, desarrolla el sistema virtualnauta – comproducción – sociedad. Ocupa el primer lugar en el escenario de la comprensión y producción lectora virtual.

El comproductor deberá estar conciente del dato, la función, el significado, el sistema y lugar que ocupa en la estructura social a la que pertenece el conocimiento virtual disponible. Del modo de simular la vida misma, la cosmovisión, mentalidad, ideología, espíritus y prácticas de tiempo, paradigmas, teorías, métodos, técnicas y estrategias; manera en que interactúa con la relaciones sociales, ambientales y económicas. Todo el soporte de la matriz epistémica virtual.

La comproducción lectora virtual compromete la conciencia, ciencia y arte del virtualnauta. Conciencia para tener conocimiento real de las formas de conocer, hacer conocer la realidad; ciencia para producir y simular conocimientos; arte para movilizar sensibilidades estéticas para la realitvización de la simulación en la realidad. Esta trilogía es condición y soporte necesario para el virtualnauta en la comproducción lectora virtual.

Conciencia en la comproducción lectora virtual

Se visualiza el conocimiento en la comproducción virtual cuando se interpreta el sentido de las formas de conocer, hacer conocer y simular la realidad.

La conciencia es la actividad cerebral que controla, dirige las formas de conocer, hacer conocer, producir y simular conocimientos con los que el hombre interviene en la dinámica socio ambiental. El control y dirección de las actividades se soportan en el conocimiento de las regularidades que hacen posible el progreso social y mejoras ambientales. Los actos conscientes se originan y desarrollan en la cultura mediante la educación.

El virtualnauta adquiere conciencia de lo que lee en tanto descubre las formas que soportan los modos culturales de conocer y hacer conocer las regularidades virtualizadas. El encuentro entre las formas de conocer del virtualnauta comproductor y las formas de conocer planteadas en la realidad virtual derivan en regularidades universales. El contraste entre ambas formas de conocer la realidad genera simulaciones virtuales y por consiguiente la interpretación de su sentido y significado.

Ciencia en la comproducción lectora virtual

Se comprenden, interpretan, describen y explican las conexiones internas, relaciones externas y limitaciones históricas del conocimiento cuando se simulan sus alcances y se realitiza las formas de superarlos.

El escenario del conocimiento ha cambiado progresivamente a lo largo de la ruta histórica. Desde el contacto empírico, abstracción teórica, demostración práctica hasta la virtualización. Como se puede percibir los escenarios, en la actualidad se están desplazando progresivamente a los espacios virtuales. La simulación de procesos, la proyección de realidades paralelas, de espacios y hábitats son más que probables comproducibles. La ciencia es la interacción transdisciplinaria con los conocimientos de las regularidades socio ambientales en escenarios materiales y virtuales. En ellos se establecen los límites del conocimiento y a la vez las formas de superarlos mediante la producción, simulación de manera auténtica, diferente u original. Requiere de habilidades investigativas, procesos metodológicos y comprensión de las leyes del desarrollo socio ambiental.

Las habilidades investigativas virtuales son actividades para simular y realitizar de manera científica o artística. Son habilidades virtuales la simulación (propuesta), autocontrol (instrumento), flexibilidad (alternativa) transferencia (operacionalización), precisión (métodos), solidez (argumentación) y economía (tiempo). En el escenario virtual se simulan y realitizan las tendencias a conseguir la felicidad de los pueblos.

Las investigaciones requieren de la visualización, simulación y realitización de regularidades procedimentales cuantitativas o cualitativas. Estas pueden ser cuantitativas como la observación, descripción, explicación, correlación, modelación, análisis – síntesis, histórico, genético y dialéctico. Son cualitativas la hermenéutica, etnografía, teoría fundamentada, investigación acción, psicodrama, caso, diarios, encuestas, triangulación, etc.

Son procesos investigativos virtuales los que permiten la visualización, simulación y realitización de conocimientos. Estos procesos son: Observación de las limitaciones históricas

(hechos o fenómenos), situación a investigarse, elaboración del plan de investigación (pregunta, objetivo, hipótesis, variables, métodos, diseño y técnicas) Ejecución de la investigación, comprobación de resultados y conclusiones. Procesos que deben ser simulados por el virtualnauta para comproducir conocimientos.

Se visualizan, simulan y realitivan conceptos, categorías, leyes, teorías y principios en la ciencia; en el arte, signos, símbolos, imágenes y efecto estético. Ello nos permite comprender la esencia de las regularidades del desarrollo social, su cultura, ideología, política, Estado, producción, relaciones de producción, acceso de bienes y tecnología, nivel científico. Ello brindará conocimientos auténticos, originales y la seguridad necesaria para mejorar las condiciones históricas en el tiempo.

El comprodutor deberá captar la virtualización de leyes (conexión interna, necesaria y regular) categorías (síntesis histórica del conocimiento) y concepto (concretización de lo universal en lo singular). El fenómeno, esencia, causa, efecto, la transformación de la casualidad en necesidad, contenido y forma (presentación en la historia), realidad y posibilidad de su transformación histórica concreta a fin de otorgarle identidad a la realidad simulada.

Las condiciones de vida virtualizadas proyectan pensamientos, sentimientos y formas de actuar en el virtual nauta con las cuales puede estar de acuerdo o no. En la realidad virtual se pueden proponer mejoras en las maneras de producir y distribuir lo producido, uso de tecnologías, relaciones sociales para contrarrestar las deformaciones sociales, lo que indicará su nivel de humanidad. Actualmente no solamente somos lo que comemos o leemos, también somos lo que virtualizamos y más aún realitización.

La comproducción lectora virtual requiere que los procesos investigativos produzcan conocimientos que traspasen las limitaciones históricas de la época. Se investiguen la simulación de las regularidades materiales y espirituales de la sociedad para su concretización real. Los procesos investigativos virtualizados garantizan y dinamizan la transformación de los conocimientos que soportan las formas de alcanzar la felicidad de los pueblos.

Arte en la comproducción lectora virtual

Se superan las limitaciones históricas del conocimiento cuando el efecto estético sensible que se propone en la comproducción moviliza las masas para su presencia y desarrollo real.

El arte en la humanidad es trascendental porque confiere la sensibilidad necesaria para superar las limitaciones históricas. Las categorías estéticas dinamizan la creación, transferencia, interpretación y valoración de la producción para comprender e interpretar sensibilidades sociales manifiestas en emociones, sentimientos, pensamientos y conocimientos. Su efecto estético dinamiza la proyección, configuración e intervención para la felicidad de los destinos sociales.

El producto artístico expresa, representa formas de la conciencia social. El efecto estético lleva consigo conocimiento e investigación que sintetizan cualidades humanas; educa la formación sensible, transfiere determinada inclinación política, estimula funciones ideológicas, transporta una concepción filosófica, contrarresta moralmente y mantiene viva fe para contrarrestar las deformidades sociales. Las imágenes artísticas representan el nivel de conocimiento, sensibilidad humana de una sociedad.

Las imágenes artísticas y categorías estéticas representan, expresan, develan la trascendencia del efecto estético en las regularidades sociales. El signo artístico, lo típico e individual, objetivo, subjetivo, emocional, racional almacenan códigos que los pueblos fueron capaces de significar. Las categorías estéticas representan en lo bello, lo trágico, cómico, heroico, sublime y sutil la identidad, superación de limitaciones históricas, sentimientos nobles y acciones risibles el desarrollo social.

Una vez comproducido en la realidad virtual se han generado las condiciones para proponer el efecto estético para la superación de las limitaciones históricas. El virtualnauta interactuará artísticamente con las formas de conciencia social, imagen artística y categorías estéticas para sensibilizar el desplazamiento de la masa electrónica a escenarios reales, convirtiendo la simulación virtualidad en realidad. El efecto estético propuesto trae consigo el distintivo de la inmortalidad.

Transfases en la comproducción lectora virtual

La comproducción virtual es la transface conciente, científica y artística del virtualnauta con la simulación contenida, pudiendo ser esta transface compresora o productora. Se capta el sentido, significado propuesto en la transface proyectando la posibilidad de organizar las conexiones internas y relaciones externas de la realidad virtualizada. Esta interacción es de carácter transdisciplinario porque convoca la presencia de hipertextos, comunidades de aprendizaje e hipermundos.

El descubrimiento de los escenarios virtuales ha ocasionado que el virtualnauta transface con la conciencia, ciencia y arte para comproducir. Las formas de conocer, hacer conocer y producir conocimientos en las transfases virtuales se soportan en categorías como conectividad, simulación, virtualización, incertidumbre, complementariedad. De esta manera se configura la transface virtual desde el cual el comproductor hará su presencia histórica.

La actividad que realice el virtualnauta determina la transface compresora o comproductora. En la transface compresora se comprende lo que se lee, como si se tratara de algún soporte físico, en algunos casos se utilizan herramientas virtuales; mientras que en la transface comproductora se interactúan de manera transdisciplinaria, a la vez que se comprende lo que se le, se producen simulaciones. La comproducción se realiza en tiempo real; pero la propuesta simulada proyecta su transface en el tiempo.

Transface compresora.- En esta transface se interactúa con el sentido y significado de los conocimientos virtualizados. Se requiere de actos conscientes para captar la totalidad de sus contradicciones internas, relaciones externas, el elemento dinamizador que moviliza y hace posible la existencia del fenómeno. Mediante la interpretación del contenido virtual se concibe el sentido histórico asignado al conocimiento, el cual necesariamente variará por el hecho mismo de que la realidad está en constante cambio.

El compresor transfaza con las formas de conocer y hacer conocer la realidad adquiriendo dominio sobre las propiedades de los objetos y fenómenos. Este conocimiento permanece oculto, porque otorga poder, como diría Debort en (Ackbar Abbas, 2014) “que el secreto domina a este mundo, y primero y ante todo como el secreto de la dominación” (p.60). El compresor se desplaza de los linderos de la conciencia ingenua a la conciencia adaptativa conformándose con el sentido propuesto en la virtualidad.

Además del secreto prosiguiendo la línea de Debort, (Ackbar Abbas, 2014, pág. 258) refirió “En pos de tal lenguaje Baudelaire se aleja de la rentabilidad del misterio que caracterizan la conspiración y se aproxima “al enigmático material de la alegoría” (p.17), se desplaza del secreto al enigma.

En esta transface el uso de las herramientas virtuales hace que la comprensión lectora virtual sea más ágil. Se es más conciente del contenido y esencia que trae lo virtualizado porque se recurre a los diccionarios, blogs, aulas, videos y herramientas (resaltado, subrayado) deja evidencia de lo comprendido con transcripciones del texto original porque se allana al conocimiento de los que le antecedieron. Deja evidencia del acuerdo con los conocimientos propuestos.

Como refiere (Cassany, 2013) en la lectura crítica, se interroga ¿quién, cuándo y para qué escribió?...Leer en la red es manejar la búsqueda de la información a diferencia de la lectura en el papel, en la pantalla del ordenador encuentras una gama de ventanas para encontrar la información, leer y escribir en la nube.

Entonces en la transface comprensora se requiere que el virtualnauta interactúe con tres preguntas claves:Cuál es la forma de conocer (de la persona o cultura), cuál es el límite del conocimiento (etapa histórica) y cuál es el efecto estético de lo que se propone (para qué escribió).

Transface comproductora.- Transface que compromete además de la comprensión, la interpretación conciente para el descubrimiento de los límites del conocimiento virtualizado. De esta manera el virtual nauta aplica las regularidades investigativas, leyes y categorías que le permiten profundizar en el conocimiento y su dinámica en el desarrollo social. El comproductor aplica las herramientas accesibles que le permiten producir conocimientos, los cuales podrá proyectarlos al contexto local y global.

La transface comproductora hace que el virtualnauta interactúe transdisciplinariamente. Conciente de la forma de hacer conocer lo virtualizado mediante la matriz epistémica, aplica los procedimientos de la investigación científica utilizando hipertexto, videos, música y otros con los cuales descifra las relaciones internas necesarias que dinamizan el movimiento del objeto de conocimiento. Expresa o representa el efecto artístico para sensibilizar posibilidades de cambio.

Este proceso constituye el soporte de la transface del comproductor. Además de comprender inmediatamente produce porque cuenta con herramientas virtuales para reproducir, producir y sobre todo simular conocimientos y actividades que no alteran el contexto; pero si le otorgan ideales para proyectar sentimientos, pensamientos y conocimientos nuevos. De esa manera planifica artísticamente la marcha de tales simulaciones para la realitvización.

Como refiere el Diario (Comercio, 2015) Una vez dentro, el software les permite mover su avatar por el campus para recibir lecciones en el aula (consistentes en videos de 20 minutos y un examen escrito), consultar material audiovisual o libros electrónicos, e interactuar mediante un interfaz de chat con los dobles virtuales de compañeros y maestros.

El virtualnauta se ha transfigurado de un lector concentrado, unidisciplinario a un lector transdisciplinario. Las propuestas que plantea de manera racional se ven fortalecidas en la virtualización debido a que pueden ser simuladas y vistas por los demás. Además de ello asume otras responsabilidades como la interacción con la producción industrial de los lenguajes a fin de no caer en determinadas redes corporativas vigiladas y direccionadas a la que está expuesta la masa electrónica

Los comproductores son una generación capaz de simular para construir y reconstruir mundos posibles. Estos espacios son necesarios para la conciencia, como proceso reflexivo, la ciencia como proceso investigativo de los límites del conocimiento y el efecto estético indispensable en el arte para sensibilizar a los hombres y hacerlos realidad en contextos particulares, generales y universales. Se trata de un camino más factible que abrevia procesos y aliviana del peso histórico de las deformidades sociales. El efecto estético apunta directamente a las sensibilidades humanas porque permite interactuar con los sentidos, pensamientos, conocimientos, emociones y pensamientos. En un primer momento con los sentidos luego mediante la reflexión e investigación se proyecta una ideología que se incorporará a un espíritu de tiempo. Por lo que existe la necesidad constante de redefinir los vínculos de la estética con las formas de conciencia social en los escenarios virtuales.

Los comproductores deben ser conscientes de sus conocimientos. Existen virtualnautas que han encontrado en las redes una forma peculiar de sobrevivencia, la cual está sujeta a la piratería y explotación, pues los beneficios son más para los que son dueños de la plataforma virtual. Así mismo contrarrestar el sedentarismo, utilizar las plataformas virtuales (facebook, entre otros) para organizar actividades productivas, mejoras reales en las formas de vida y desarrollo social.

Conclusiones

1. La comproducción lectora virtual requiere de la concurrencia de la conciencia, ciencia y arte para superar limitaciones históricas. La conciencia permite visualizar, controlar, dirigir las formas de conocer; las regularidades investigativas facultan la producción y simulación de conocimientos y el efecto estético moviliza la conciencia individual y colectiva para realitivarlos. Aspectos necesarios para humanizar más a la humanidad.
2. La comproducción lectora virtual se moviliza en la transface comprensora y comproductora. En la primera se dirige, controla la matriz epistémica del conocimiento; en la segunda se interactúa con las habilidades, regularidades investigativas, leyes y categorías socio ambientales para la producción, simulación de conocimientos, así como el efecto artístico de la propuesta para alcanzar ideales humanamente bellos.
3. El virtualnauta deberá describir, explicar, comprender e interpretar las formas de conocer y hacer conocer lo virtualizado. Descubrir las limitaciones del conocimiento y las posibilidades de superar esas barreras utilizando las herramientas virtuales accesibles en el espacio virtual. Plantear y proyectar el efecto estético que permitirá movilizar conciencias, voluntades y acciones para mejorar los escenarios de la humanidad.

Glosario

1. Visualizar. Captar transdisciplinariamente la interfaz en el espacio virtual.
2. Simular. Actividades que puedan realizarse dentro del ordenador
3. Realitización. Acción de transferir lo virtual a lo real
4. Transface. Obligada correspondencia del sujeto con la realidad virtual (visualización, simulación y realitización)
5. Comproducción. Acción de comprender y producir de manera inmediata
6. Limitación histórica. Punto de llegada de los acciones del hombre dado el conocimiento de la época.
7. Efecto estético. Es la atracción emocional y racional de los sentimientos hacia el producto artístico capaz de desarrollar sentimientos y pensamientos elevados.
8. Virtualnauta. Ente que transfaza la comproducción (en este caso la lectora virtual)

Referencias bibliográficas

Ackbar Abbas (2014) *Espectáculo, arte y la política de la decepción*. En M. B. Medina, *Estética y emancipación*. México: Siglo XXI.

Cassany, D. (2013) *Berritzegune Nagusia*. (21/11/2013). <https://www.youtube.com/watch?v=fIszDMumRhs>

Comercio, D. E. (2015) *Japón inaugura primer colegio virtual*. (08/05/2015). http://elcomercio.pe/tecnologia/actualidad/japon-inaugura-primer-colegio-virtual-noticia-1809467?ref=portada_home

Miguel Martínez, M. (2009) *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.

SECCIÓN:
RESEÑAS

El último teorema de Fermat-Wiles

Fabio Abraham Contreras Oré*

Resumen

Este es un artículo de divulgación, que tiene el propósito de elaborar un resumen y comentarios del Libro: *Fermat. El teorema de Fermat. El problema más difícil del mundo*, aparecido en el 2012 del autor Luis Fernando Areán Álvarez. El teorema de Fermat-Wiles está formulado en el marco de la ciencia fundamental y no de la ciencia aplicada, pues, no está interesado en dar solución a un problema práctico, se trata de una propiedad de los números naturales que es de fácil comprensión, sin embargo su demostración duró más de 350 años. En ese andar, se ha tenido que elaborar mucha matemática. Areán Alvarez, recrea ésta historia, pero para su comprensión, el autor del presente artículo, ha añadido explicación de algunos términos utilizados en el referido libro.

Palabras clave

Teorema de Fermat-Wiles.

The Last Fermat-Wiles Theorem

Abstract

This is an article of disclosure, which aims to draw up *Fermat. Fermat's theorem. The most difficult problem in the world*. Appeared in 2012 by Luis Fernando Areán Álvarez.

Fermat-Wiles theorem is formulated within the framework of fundamental science, and it is not applied science because it is not interested in solving a practical problem, it is a property of the natural numbers that is easy to understand; however their demonstration lasted over 350 years. On that way, it has had to make many math's. Areán Alvarez recreates this story, but to understand, the author of this article, added explanation of some terms used in the referred book.

Keywords

Fermat – Wiles' theorem

Recibido: 06 septiembre 2015 | Aprobado: 02 de noviembre de 2015.

* Magister en Didáctica Universitaria. Investigador en la Dirección de Calidad Educativa de la Universidad Continental de Huancayo. Pasó un stage de especialización en Bordeaux-Francia. Fue Especialista en Educación del Instituto Nacional de Investigaciones y Desarrollo de la Educación (INIDE). Fue docente de la Facultad de Educación y de la Sección de Post Grado de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Ex Director de la Dirección Regional de Educación. E-mail: conofabi@hotmail.com

¿quién fue Fermat?



Pierre de Fermat nació el 17 de agosto de 1601 en Beaumont de Lomagne – Francia y murió el 12 de enero de 1665, su padre era comerciante y él se graduó de abogado, sin embargo sería considerado más tarde “el príncipe de los aficionados de la matemática”, para hacer referencia a su falta de formación profesional en la matemática. En sus tiempos libres se dedicó a resolver problemas de casi todas las áreas de las matemáticas conocidas en su época. Fermat fue el creador de la Geometría Analítica antes que Renato Descartes y también fue el iniciador de la Teoría de Probabilidades e iniciador del Cálculo Diferencial.

Su pasión por la lectura de los trabajos de Diofanto, fundamentalmente por *Aritmética de Diofanto de Alejandría* lo convirtió en un especialista de la *Teoría de los números*, rama cultivada ya por los griegos, que sin embargo fiel a la tradición helena no tiene aplicaciones prácticas y se cultiva simplemente por el placer de conocer las propiedades de los números.

Fermat era alguien a quién le gustaba retar a sus contemporáneos con preguntas y problemas o acertijos que él los resolvía, pero que frecuentemente no los escribía, o los escribía al margen de los libros que leía. No gustaba de publicar su producción. Todo lo que de él se conoce es lo que ha escrito en los márgenes de los libros o la correspondencia que mantenía con otros personajes con quienes compartía y discutía ideas.

Precisamente, en el margen una traducción realizada por Claude Gaspar de Bachet (1581-1638) de la *Aritmética de Diofanto de Alejandría* publicado en 1621; después de la muerte de Pierre de Fermat cuando su hijo Clemente Samuel publicó en 1670 una recopilación de los escritos de su padre con el nombre de *Arithmetica de Diofanto con observaciones de P. de Fermat*, en una de la 48 observaciones originales de Fermat se encontraría una que dice : “*Cubem autem in duos cubos, aut quadratoquadratum in duos quadratoquadratos, et generaliter nullam in infinitum ultra quadratum potestatem in duos eiusdem nominis fas est dividere*”, (Singh, 1999, p. 111) es decir: “Es imposible descomponer un cubo en dos cubos, un bicuadrado en dos bicuadrados, y en gene-

ral, una potencia cualquiera, aparte del cuadrado, en dos potencias del mismo exponente. He encontrado una demostración realmente admirable, pero el margen del libro es muy pequeño para ponerla". Proposición que pasaría a la historia con el nombre del último teorema de Fermat.

Antecedentes

Una interesante cuestión de la teoría de los números se encuentra relacionada con el Teorema de Pitágoras. Los griegos sabían que el triángulo de lados 3; 4 y 5 es un triángulo rectángulo. Fue Pitágoras quién demostró que en todo triángulo rectángulo los lados de dicho triángulo se relacionan mediante la siguiente ecuación: $a^2 + b^2 = c^2$ donde, a y b son las longitudes de los catetos y c es la longitud de la hipotenusa.

Se llaman *ternas pitagóricas* al conjunto de números enteros que cumplen con dicha relación, tal es el caso del triángulo de lados 3; 4 y 5.

Tratando de encontrar todas las ternas pitagóricas posibles, los griegos demostraron que cuando:

$$a = v^2 - u^2$$

$$b = 2uv$$

$$c = v^2 + u^2$$

se pueden obtener ternas pitagóricas, habiendo encontrado las ternas pitagóricas primitivas (3;4;5) cuando $u = 2$ y $v = 1$; (5;12;13) cuando $u = 3$ y $v = 2$; (7; 24; 25) cuando $u = 4$ y $v = 3$; ...; (51;140;149) cuando $u = 10$ y $v = 7$; etc. Estas ternas se denominan primitivas, porque evidentemente cualquier múltiplo de estas ternas también cumplen con la condición $a^2 + b^2 = c^2$, produciéndose una infinidad de ternas a partir de la terna primitiva. Ejemplo: de (3,4,5) se tiene (6,8,10) ; (9,12,15) ; (12,16,20), etc.

En modo natural surge la pregunta: ¿Es posible encontrar ternas de números enteros que cumplan con $x^3 + y^3 = z^3$ ó $x^4 + y^4 = z^4$, ... o aún un caso más general $x^n + y^n = z^n$ cuando $n > 2$?. Pues, si $n = 1$, se tiene $x + y = z$, que tiene infinitas soluciones, se trata de la ley de clausura del conjunto de los naturales; además si $n = 2$, entonces $x^2 + y^2 = z^2$ también tiene infinitas soluciones, se trata del teorema de Pitágoras restringida a los números enteros (ternas pitagóricas).

Según E. T. Bell, (1995 p. 31) y Aréan, L. (2012 p.12) Pierre de Fermat, leyendo la Aritmética de Diofanto de Alejandría habría encontrado una demostración admirable en 1637 en la que se concluye que no es posible encontrar soluciones a dicha ecuación con números enteros. Lamentablemente, tal demostración se perdió y nunca pudo ser encontrada, por lo que se convirtió en un reto para las generaciones de matemáticos de los siglos siguientes

La búsqueda de la demostración perdida

Leonhard Euler (1707-1783) uno de los más grandes matemáticos del siglo XVIII al encontrar por primera vez, el denominado último teorema de Fermat, tuvo la esperanza de poder resolverlo y se puso a leer con avidez lo ya desarrollado por Fermat con la firme decisión de hallar alguna huella que permitiera reconstruir tal demostración. Su dedicación tuvo como resultado el haber encontrado una demostración del propio Fermat para un caso aislado: $x^4 + y^4 = z^4$, no tiene soluciones enteras. En su demostración se había utilizado un método denominado de descenso infinito y creado por Fermat. Este es un método relacionado con las demostraciones por inducción completa pero al revés, y las demostraciones por el absurdo.

Fermat, supuso que existe una terna que cumple con la propiedad $x^4 + y^4 = z^4$, luego demuestra que si esta terna existe, existe otra solución más pequeña, y otra más pequeña, y así sucesivamente hasta el infinito, pero aquí entra una contradicción, la serie de números naturales no puede descender infinitamente, por tanto el supuesto inicial es falso y así se demuestra que no existen ternas tal que $x^4 + y^4 = z^4$

Leonhard Euler, utilizando el métodos de descenso infinito encontró una demostración para el caso $x^3 + y^3 = z^3$, sin embargo, esta última demostración incluye la aceptación de la existencia de los números denominados imaginarios, es decir $i = \sqrt{-1}$. Euler insinuó que no habría forma de resolver el teorema general. Sin embargo surgió una idea que abrigaría una esperanza. Pues, pues si no es posible resolver para el caso cuando $n = 4$, tampoco sería posible para el caso donde n fuera múltiplo de 4, es decir 8, 12, 16, ... $4m$; pues en cualquier caso tales ecuaciones se reducen a una forma $x^4 + y^4 = z^4$, imposible de tener soluciones enteras. Lo mismo pasaría en el caso de $n = 3$, tampoco tendrían soluciones las potencias de 3, es decir, 6, 9, 12, 15, ... $3p$. Consecuentemente, conforme al *teorema fundamental de la Aritmética*, que afirma que todo número entero se puede descomponer en el producto de números primos, entonces sería suficiente demostrar que la ecuación $x^n + y^n = z^n$ no tiene solución con números enteros cuando n es un número primo mayor que 2. Después de casi un siglo al fin se había dado un paso importante pero surge ahora otra dificultad: existen infinitos números primos.

La francesa Sophie Germain (1776-1831) en carta dirigida al Príncipe de las Matemáticas el alemán Karl Friedrich Gauss (1777-1855), bosqueja un cálculo que se concentraba en una caso más general los números primos p tal que $P = 2p + 1$ también es un número primo. Tales como 5 porque $2 \times 5 + 1 = 11$ que también es primo, etc., pero no incluye en su lista al 13 porque $2 \times 13 + 1 = 27$, y 27 no es primo. Sophie Germain utilizando un refinado argumento concluyó que cuando n es igual a estos primos la ecuación $x^n + y^n = z^n$ probablemente no tenga soluciones. El autor, afirma que con este método Sophie Germain logró demostrar que el Teorema de Fermat-Wiles era cierto para todos los números primos regulares menores de 100. Además, que esta era la primera demostración no para casos particulares sino para una clase de números. Sin duda alguna un enorme progreso.

En 1825 se produce otro pequeño avance: Gustav Lejeune-Dirichlet (1805-1859) y Adrien-Marie Legendre (1752-1833), ambos en forma independiente demostraron que cuando $n = 5$ no tiene solución. Ellos utilizaron los resultados de S. Germain. Pocos años más tarde Gabriel Lamé (1795-1870) demostró que cuando $n = 7$ tampoco existe solución.

Estos avances súbitamente fueron alertados por un argumento de Ernest Kummer (1810-1893). Las demostraciones realizadas hasta la fecha, aún sin mencionarlas estaban basadas en el reconocimiento implícito de que la factorización es única. Así pues, los dominios de factorización única DFU, como en el caso de los números enteros, cuando se factoriza un número, sólo se puede hacer de una única manera como producto de números primos (salvo el orden); sin embargo desde Leonhard Euler para el caso $n = 3$ había habido necesidad de introducir los números complejos que están formados por una parte real y otra parte imaginaria, siendo todo número de la forma $a + bi$. Pero los números complejos no son dominios de factorización única, sino que admiten varias factorizaciones. Ejm. $15 = 3 \times 5$; pero también $15 = (2 + \sqrt{11} i) (2 - \sqrt{11} i) = (3 + \sqrt{6} i) (3 - \sqrt{6} i)$... es decir, no hay factorización única.

Tanto Gabriel Lamé como Augustin Louis Cauchy (1789-1857) que habían trabajado en la aceptación implícita de la factorización única quedaron desilusionados ante las observaciones de Ernest Kummer (1810-1893). Sin embargo, el propio Kummer desarrolló una poderosa

estrategia para demostrar que la conjetura de Fermat era cierta para una clase de exponentes, los exponentes primos regulares (los números primos que mediante un artificio podían ser aceptados como casos de factorización única, es decir un grupo de clase de ideales). Stewart (2014, p 158) ampliando lo que considera Areán, menciona que para el efecto hubo necesidad de crear el concepto de Ideal dentro de un anillo, como es el caso de los múltiplos de un número entero, pero un número ideal no es en realidad un número, se trata de símbolos que se comportan de forma muy parecida a los números. De ésta manera demostró que todo entero ciclotómico puede factorizarse unívocamente en números primos ideales. Así Kummer anunció que se podía demostrar que el último Teorema de Fermat, se podía demostrar para un número grande de exponentes, a los que llamó primos regulares. (en adelante para referirnos al último teorema de Fermat-Willes, que es la denominación actual, sólo se escribirá TFW)

Pero por supuesto que quedaba en duda los exponentes que no pertenecieran a dicha clase (los exponentes primos irregulares o sea aquellos que aún con el artificio anterior no podían ser expresados como casos de factorización única), no pudiendo descartarse que en el segundo grupo de exponentes hubiera alguno para los que la conjetura fuera falsa. Los acontecimientos se estaban desarrollando lentamente.

Kummer había probado que una demostración completa del TFW estaba más allá de las técnicas matemáticas conocidas hasta ese momento. Su argumento era una pieza brillante de lógica matemática y a su vez un duro golpe para la generación de matemáticos que tenían la esperanza de lograr una demostración que ya había anunciado Pierre de Fermat en 1637.

El problema de los fundamentos de la matemática

Un aspecto que no considera Aréan Alvarez, que sin embargo, en mi modesta opinión es muy importante, es aquella que vincula al TFW con los fundamentos de la matemática. (Singh, 1999 pp 219-231), pues, con la creación de la *Teoría de conjuntos* por Georg Cantor (1845-1918) se inicia un período de revisión de los fundamentos de la matemática debido fundamentalmente al hecho de que la aritmética y los sistemas numéricos fueron axiomatizados. La nueva axiomática rechaza el principio de evidencia que tanto habían reclamado los griegos respecto a la naturaleza de los axiomas. Ahora un axioma es simplemente una proposición no demostrada que se acepta para el inicio de una teoría, el axioma puede o no ser evidente, con la única condición de que el sistema sea *consistente, independiente y completo*.

La consistencia exige que dentro de la teoría no pueda demostrarse jamás una proposición p y su contrario $\sim p$ ambas como verdaderas. La independencia implica que los axiomas son tales que nunca un axioma pueda deducirse de los otros axiomas porque entonces ya no es un axioma sino un teorema, y finalmente que el sistema sea completo o que tenga todos los axiomas que la teoría necesita para su desarrollo.

Lamentablemente Kurt Gödel (1906-1978) en metamatemática estableció dos proposiciones de *indecidibilidad*, que puede resumirse brevemente en: Primer teorema de indecidibilidad: Si la teoría axiomática de los conjuntos es consistente, entonces hay dos teoremas que no pueden ser comprobados ni refutados. *Segundo teorema de indecidibilidad*: No hay ningún procedimiento constructivo que pueda demostrar que la teoría axiomática es consistente, lo que condujo al denominado teorema de incompletitud de la Aritmética que manifiesta: “Si la aritmética formal es no contradictoria (es consistente) existe una fórmula de la aritmética formal tal que ni F ni $\text{no-}F$ son demostrables dentro de esta teoría”. En otras palabras, si la

aritmética formal es consistente, entonces no es una teoría completa. La consistencia de una teoría implica la existencia de alguna proposición de esa teoría que no puede demostrarse que sea verdadera o que sea falsa. ¿Sería acaso, el TFW una proposición indemostrable? Si la respuesta es afirmativa se habría encontrado una prueba de que la aritmética es consistente o no contradictoria. Ahora, el problema es demostrar que es indemostrable.

La era de las computadoras y el TFW

Después de la Segunda Guerra Mundial con el desarrollo de las computadoras y después de haber descubierto un error en el trabajo de Cauchy y Lamé, Kummer mostró que lo que faltaba para probar el TFW era resolver los casos en los que n es igual a un número primo irregular (los únicos primos irregulares menores de 100 son 37; 59 y 67; sin embargo los primos irregulares son infinitos), por tanto, para lograr una demostración del TFW había que demostrar que lo era cuando los exponentes eran primos irregulares, pero los cálculos eran tediosos y muy complicados.

El propio Kummer y su colega Dimitri Mirimanoff (1889-) dedicaron varias semanas al cálculo de los tres primeros primos irregulares. Varias décadas después con la ayuda de la naciente tecnología de las computadoras estos cálculos se abreviarían y así en la década de los ochenta, Samuel S. Wagstaff (1945) de la Universidad de Illinois llegaría a comprobar que el último teorema de Fermat no tiene solución cuando n toma valores hasta veinticinco mil. Otros trabajos más recientes se han realizado con computadoras más veloces y de mayor capacidad y se ha logrado verificar que el último teorema de Fermat es verdadero para todos los valores cuando n llega hasta cuatro millones.

Sin embargo, estos cálculos no pueden considerarse como una demostración, son simplemente evidencias, pero en matemática las evidencias no constituyen demostraciones. Una proposición adquiere la ciudadanía de teorema cuando se realiza su demostración, caso contrario queda como conjetura.

Se logra la demostración del TFW, más de 350 años después

Andrew Wiles, nacido el 11 de abril de 1953 en Cambridge- Inglaterra, lograría la hazaña de realizar la primera demostración completa del denominado último teorema de Fermat-Wiles.



Nuevamente Stewart (2014, p. 166) agrega un dato no considerado por Areán, en 1971 Wiles obtuvo un grado en matemáticas en Oxford y se trasladó a Cambridge para hacer su doctorado, parece que quiso ocuparse del último teorema de Fermat como tema de graduación, pero fue advertido por Jhon Coates (1945-) que se trataba de un tema muy difícil para una tesis. Cuando Andrew Wiles se doctoró en 1978 su asesor Jhon Coates le aconsejó que debería estudiar un área de la matemática denominado *curvas elípticas* que son ecuaciones de la forma $y^2 = x^3 + ax^2 + bx + c$ donde a , b y c son números enteros y que están relacionadas con las ecuaciones que sirven para calcular el movimiento de los planetas (esta es la razón por la que se les denomina curvas elípticas). Demostrar que una ecuación de una curva elíptica tiene un solo conjunto de soluciones en números enteros es una tarea inmensamente difícil. Sin embargo mediante propiedades de la teoría de grupos de Evariste Galois (1811-1832) y fundamentalmente con la denominada *aritmética del reloj* es posible encontrar soluciones. Para ello cada ecuación de una curva elíptica proporciona una *serie E*. La serie E lleva la esencia de la ecuación elíptica y se constituye en una especie de ADN de las ecuaciones elípticas.

En 1954 dos jóvenes matemáticos japoneses Goro Shimura (1928-) y Yutaka Taniyama (1927-1958) comenzaron a estudiar ecuaciones que ya habían sido abandonadas en Occidente: *formas modulares*, los teóricos de los números consideraban cinco operaciones fundamentales: adición, sustracción, multiplicación, división y formas modulares (La operación formas modulares, se refiere a la simetría de las figuras geométricas). Las formas modulares que habitan en el espacio hiperbólico tienen varios diseños y tamaños, pero cada uno de ellos está construido con los mismos componentes básicos. Las formas modulares proporcionan una *serie M* que a su vez se constituyen en una especie de ADN de las formas modulares.

Taniyama y Shimura creían firmemente que había una relación entre las ecuaciones elípticas y las formas modulares, sin embargo por más que afinaron sus argumentos lógicos nunca pudieron demostrar tal relación. Taniyama-Shimura, estaban convencidos que a toda ecuación elíptica le corresponde una forma modular. Esta proposición se conoció como la conjetura de Taniyama-Shimura, que fue la base de muchos avances en la Matemática pese a su condición de conjetura. Sin embargo, se encontraron nuevas evidencias de tal relación. Si la conjetura de Taniyama-Shimura era verdadera, ello permitiría a los matemáticos abordar, a través del mundo modular, problemas elípticos que habían permanecido sin resolver durante siglos. Entre ellos el último teorema de Fermat.

En 1984 Gerhard Frey (1944-) con un razonamiento por el absurdo logró establecer el puente que estaba faltando para la demostración del último teorema de Fermat. Pensó en una solución hipotética del último teorema de Fermat. Existen los números enteros A , B y C que satisfacen la ecuación de Fermat $x^n + y^n = z^n$. Frey convirtió la ecuación original de Fermat con la solución hipotética en la ecuación elíptica $y^2 = x^3 + (A^N - B^N)x^2 - A^N B^N$. Luego, si la conjetura de Taniyama-Shimura es verdadera entonces toda ecuación elíptica es modular. Si toda ecuación elíptica es modular entonces no puede existir la ecuación elíptica de Frey. Si la ecuación elíptica de Frey no existe entonces no puede haber soluciones a la ecuación de Fermat. Por tanto el último teorema de Fermat es verdadero.

Andrew Wiles utilizando un razonamiento por inducción matemática finalmente logró demostrar que la conjetura de Taniyama-Shimura era verdadera. Primero demostró que era verdadero para $N = 1$, luego suponiendo que es verdadera para un N había que demostrar que también era verdadero para $N + 1$, es decir para el sucesor de N . Esta tarea no fue nada fácil. Los cálculos eran enormes y tediosos. Hubo necesidad de recurrir al uso de la técnica combinada de Kolyvagin-Flach y a la teoría de Iwasawa. Ambas, por si solas eran insuficientes.

El 24 de junio de 1993 al terminar una serie de tres conferencias sobre “Formas modulares, curvas elípticas y teoría de Galois” se anunció al mundo la demostración de la conjetura Taniyama-Shimura y como corolario de este teorema el último teorema de Fermat-Wiles, sin embargo el Comité que debería verificar, encontró un error, faltaba justificar uno de los pasos. La corrección de este pequeño detalle llevaría algo más de un año. Andrew Wiles tuvo que recurrir a la ayuda de uno de sus brillantes alumnos Richard Lawrence Taylor (1962), finalmente entre setiembre y octubre de 1994 se corrigió lo que faltaba y se entregó al Comité evaluador el informe completo en 130 páginas de Matemáticas que se tuvo que crear para lograr semejante hazaña. En 1995, el Comité encargado de la revisión aceptó la demostración de TFW.

Por esta epopeya intelectual en 1998 recibió la Medalla Fields de Matemática, asimismo, el asteroide 9999 se ha denominado Asteroide Wiles, en su honor. El presente artículo de divulgación es un homenaje a los veinte años de la demostración del TFW y a la generación de matemáticos que nos han enseñado el valor de no rendirse.

Conclusiones

1. La proposición lanzada por Pierre de Fermat se hizo en 1637 y lo convirtió en Teorema en 1995 Andrew Wiles. Por esa razón en la actualidad se conoce con el nombre de Teorema de Fermat-Wiles.
2. Para la demostración del TFW hubo que crear nueva matemática, matemática que no existía en los tiempos de Fermat. Tal vez Fermat generalizó muy pronto su proposición y cuando se dio cuenta de que había un error en la demostración que afirma haber logrado, nunca volvió a mencionarla. O tal vez si lo demostró, en cuyo caso debe haber sido por un camino totalmente diferente al de Andrew Wiles. La demostración del ahora teorema de Taniyama-Shimura, ha permitido enormes avances en la teoría de números.
3. En la demostración del último teorema de Fermat-Wiles se constata la unidad del pensamiento matemático, puede considerarse como una demostración aritmético-geométrico-algebraico.
4. El teorema de Fermat fue propuesto en 1637, la demostración final se realizó en 1994; por la persistencia de generaciones de matemáticos.
5. El problema es viejo, pero las matemáticas para resolverlo son modernas. Con las matemáticas tradicionales, todo indica que no es posible resolverlas. Esto hace indispensable renovar la enseñanza de la matemática en las universidades, revitalizándolas con el espíritu de la matemática después de 1910 (nacimiento oficial del algebra moderna)
6. Matemáticas y matemáticos sin fronteras lograron la hazaña de su demostración

Referencias bibliográficas

- Areán L.F. (2012) *Fermat. El teorema de Fermat. El problema más difícil del mundo*. España: EDITEC.
- Bell. E.T. (1995) *Historia de las matemáticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dunham, W. (1995) *El universo de las matemáticas*. Madrid, España: Ediciones Pirámide S.A.
- García Venturini, A. E. (2003) *Los matemáticos que hicieron historia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cooperativas.
- Singh, S. (1999) *El último teorema de Fermat*. Argentina: Grupo editorial Norma.
- Singh, S. (2003) *El enigma de Fermata*. España: El planeta.
- Stewart I. (2014) *Los grandes problemas matemáticos*. Barcelona. España: Editorial Crítica. 147-169.

El liberalismo latinoamericano del siglo XIX: Un resumen de las obras de David Brading y José Barran

Latin American Liberalism of the Nineteenth Century: A Summary of the Books by David Brading and Jose Barran

*Rufino Torres Pianto**

La presente reseña se basa en las obras de escritores como David Brading y José Barran, en la cual tuvieron como objetivo, en primer término mostrar la discusión ideológica y política de “facciones” llamadas tradicionalmente como los liberales y conservadores, situación que se suscitó en las nuevas repúblicas como Argentina, México, Perú y Uruguay, y en segundo término, explicar que en el paso de la monarquía española al establecimiento de la nueva república criolla, se dio el nacimiento de una nueva sensibilidad, que buscaría asegurar el cambio económico social, y la construcción de un nuevo orden social.

Iniciamos resumiendo las ideas del educador y pensador argentino Domingo Faustino Sarmiento (1811 - 1888), quien sustentó que Argentina “vivió” una especie de conflicto entre las ciudades y el desierto (Brading, 1991). En ese sentido, la ciudad representaba la civilización, la libertad, y el progreso; por lo contrario el desierto (lo rural) representaba la barbarie, el despotismo y el estancamiento. Del mismo modo agregó que el aislamiento de las estancias argentinas permitió el establecimiento de algunas formas de relaciones feudales, en donde persistió la barbarie rural, lugares en donde se mostraba la “gran influencia de que aún disfrutaba el clero”. Pero consideró a la ciudad de Buenos Aires, como la “esperanza del futuro”, símbolo de la civilización urbana.

En referencia al indio americano, las ideas de Sarmiento se resumen en la siguiente frase: “Una raza prehistórica servil”. Definitivamente estas ideas eran parte del pensamiento, debate, práctica, ideológica, política y social de los pensadores latinoamericanos de esa época. Pero muchas de estas ideas acerca del indio americano siguieron persistiendo en el siglo XX. En el Perú el filósofo y educador Alejandro Destua (1937), definió a este personaje en la siguiente manera: “El indio no es, ni puede ser otra cosa que una máquina”.

Recibido: 14 de julio de 2015 | Aprobado: 02 de noviembre de 2015.

* Licenciado en Antropología en la Universidad Nacional del Centro del Perú. Egresado de Maestría en Antropología en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Profesor Auxiliar e Investigador en la Facultad de Antropología en la Universidad Nacional del Centro del Perú. E-mail: rufino20033@hotmail.com

En el caso mexicano, para David Brading una figura importante fue Carlos María de Bustamante (1774 - 1848), escritor y político que se destacó por su oposición a los radicales, quienes expresaron su disconformidad a los privilegios y riqueza de la Iglesia Católica. Ante ello, Bustamante responde que la Iglesia es “el único lazo común que liga a los mexicanos”. Por lo tanto, para Bustamante sólo la Iglesia constituía la base principal de la unidad mexicana. En este sentido, ante esta afirmación, ésta sería una respuesta del por qué Bustamante se oponía a la libertad de culto. Creemos que este punto merece un comentario aparte. Como es de conocimiento general América Latina en el siglo XIX, estuvo marcada por la pugna entre el liberalismo y el conservadurismo, y que a partir de ellas se constituyeron las ideologías que agruparon a los diversos movimientos políticos. Dentro del liberalismo se desarrolló dos vertientes: el conservador y el radical. Los liberales conservadores propusieron que el catolicismo continúa siendo la religión de Estado, aceptando con “respeto” a las otras confesiones religiosas. Por otro lado, los liberales radicales abogaron por un Estado laico, pero sin dejar de reconocer el rol histórico y cultural de la Iglesia Católica.

Jhon Lloyd Stephens (1805-1852), escritor norteamericano, considerado como uno de los precursores de la arqueología mexicana y un interesado en la historia hispanoamericana, donde resalta las culturas prehispánicas, al afirmar que los antiguos habitantes de América no eran “salvajes”, pero de todas formas no dejó de lado sus prejuicios occidentales. Stephens en su visita a Guatemala observó que “... el antagonismo de las provincias se combinaba con la diferencia ideológica”, en un contexto en donde el liberalismo no tenía una idea clara sobre sus ideales, con una precaria actitud anticlerical, teniendo una noción de “progreso” que recién se estaba consolidando y con una aristocracia criolla que seguía creyendo en los privilegios económicos de la Iglesia Católica. Para Sinesio López (1997), “el liberalismo en América Latina nació como doctrina progresista en el proceso independentista”, “pero su fuerza fue desigual en cada uno de estos países de esta región”. A mediados del siglo XIX, este liberalismo radicalizó sus posiciones con mayor éxito en algunos países como México, pero con menos éxito en el Perú.

Luego, desde una perspectiva liberal y protestante, hubo otros escritores como el norteamericano William Prescott, autor de varias obras como: “Historia de la conquista de México” (1844) e “Historia de la conquista del Perú” (1847). Prescott afirmó que en ese entonces, las denominadas sociedades bárbaras de América, estaban condenadas a desaparecer, para dar paso en seguida, a la libertad y al progreso. También consideró a las monarquías absolutas y a la Iglesia Católica como obstáculos a este proceso.

Ahora bien, volviendo a los liberales mexicanos, tenemos al historiador, sacerdote y político José María Luis Mora (1794 - 1850), a quien se le atribuye ser el fundador del liberalismo mexicano. Este destacado liberal creyó que la educación era el instrumento principal para transformar al caduco régimen colonial. En ese sentido era partidario de la enseñanza laica. Mora propuso medidas “radicales”, algunas de ellas fueron puestas en rigor cuando los radicales subieron al poder en 1855. En ese entonces a pesar que estos radicales no mostraron una actitud anticatólica, como el no pedir con vehemencia la separación definitiva de la Iglesia con el Estado.

Ahora en lo referente a su percepción del indígena americano, los liberales no tuvieron una visión optimista frente a ellos, hasta cierto punto fueron considerados como uno de los obstáculos al progreso de su país, debido a su “aislamiento y a la multiplicidad de sus lenguas”. En ese sentido, la literatura fue el principal medio en el cual el discurso liberal se plasmó principalmente en la novela, sin mostrar ningún interés por los temas nacionales, del mismo modo con un escaso interés al “problema del indio”, porque pensaban obviamente que la llegada del ferrocarril, sería uno de los medios que transformaría su mundo lejano y aislado.

Podemos considerar una excepción, la aparición posterior del indigenismo que se desarrolló a finales del siglo XIX. En esta corriente, los indios fueron representados de acuerdo a las posturas ideológicas y políticas, inclusive del propio liberalismo, elaborando así un conjunto de discursos de la problemática indígena. Posteriormente, gran parte de los liberales radicales abogaron por la emancipación del indio, del abusivo sistema feudal heredado de la colonia, específicamente en lo referente a la servidumbre y los tributos.

En el Perú, luego de la independencia el discurso de la producción literaria reflejó la discusión ideológica de los diversos proyectos políticos. Luego del “boom” del guano de isla y otros acontecimientos, como la derrota en la guerra con Chile, influyeron también en esa discusión política que fue plasmada en la producción literaria. Todo este proceso con un denominador común, que los indígenas no formaban parte de esa discusión (Kristal, 1991).

Por otra parte, cuando nos referimos al Uruguay el historiador José Barran nos menciona que entre 1860 – 1890 se transformó la relación del hombre con sus sentidos, para dejar de lado la sensibilidad “bárbara”, para dar paso a una sensibilidad “civilizada”. La sensibilidad “bárbara” se había caracterizado por su excesivo apego al ocio, desenfreno social, admiración al castigo físico. En donde el juego, la risa impúdica y el desparpajo del cuerpo, eran parte de la cotidianidad de la vida de esa época. Para Barran (1991), la nueva sensibilidad se caracterizó porque hizo del pudor y el recato, una norma “sagrada” que se impusiera al alma y al cuerpo, vergüenza, culpa y disciplina, pasaron a ser los pilares de esta nueva sensibilidad. Veamos que coincidentemente con esta nueva aparición, el Uruguay se “modernizó”, se puso en práctica los ideales del siglo XIX: Civilización y progreso. Pero para ello se pensaba que los ferrocarriles debían ser uno de los medios para la transformación del país (desarrollo en nuestros días). Del mismo modo, los inmigrantes europeos contribuyeron significativamente al paso de esta nueva sensibilidad, fueron “ellos los impulsores de los cambios subterráneos que ocurrían en la sensibilidad y en los valores socialmente estimados”. (Barran, 1991 p. 16). La sensibilidad “civilizada” debía expandirse sin ningún tipo de distinción social, primero a los sectores dominantes y luego a los sectores populares. En ese sentido, se dieron medidas gubernamentales que propiciaron el cambio de sensibilidad. Por ejemplo, el presidente uruguayo José Batlle y Ordóñez manifestó su posición a las sangrientas corridas de toros, y en 1873 se promulgó “el primer edicto policial para poner fin a los juegos de empaparse con agua” en las fiestas de los carnavales (Barran, 1991). La sensibilidad “bárbara” para los liberales fue un obstáculo para la civilización, porque estaba aparentada con el “ocio” y el “vicio”. Los cambios en la sensibilidad condujeron en el Uruguay a deificar el trabajo, labor que participó aún la misma Iglesia Católica. Paralelamente a esta reverencia al trabajo, el ahorro se convirtió en una virtud contra el “vicio”.

Para finalizar, el accionar del liberalismo latinoamericano del siglo XIX, estuvo caracterizado por su pugna ideológica y política frente al conservadurismo. Uno de los puntos centrales de esta confrontación, fue por ejemplo, que los liberales buscaban liberar a América Latina del pasado y herencia colonial, mientras los conservadores creían que el orden virreinal era necesario para estas nuevas repúblicas independientes. Estas dos corrientes ideológicas indudablemente fueron parte de la historia política de América Latina.

Referencias bibliográficas

Barran, J.P. (1991) *El disciplinamiento (1860 - 1920)*. T. 2. Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.

Brading, D. (1991) *Orbe indiano, de la monarquía católica a la república criolla 1492 - 1867*. México: Fondo de Cultura Económica.

Destua, A. (1937) *La cultura nacional*. El Callao - Lima.

Kristal, E. (1991) *Una visión urbana de los andes*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

López, S. (1997) *Ciudadanos reales e imaginarios: concepciones, desarrollo y mapa de la ciudadanía en el Perú*. Lima: Instituto de Diálogo y propuestas.

Prescott, W. (1968) *Historia de la conquista de México*, T. L. Buenos Aires: Shapire S.R.L.

---. (1851) *Historia de la conquista del Perú*. Madrid: Imprenta y librería de Gaspar y Roig. Editores.

Pautas para la presentación de artículos y reseñas

1. *Horizonte de la ciencia* recibe artículos, ensayos y reseñas inéditas, originales y escritos en español o portugués. El contenido del texto es de entera responsabilidad del autor.
2. Las colaboraciones serán aceptadas gratuitamente. La recepción del artículo o reseña no garantiza su publicación. Estos son sometidos a una evaluación de parte de académicos externos, manteniéndose el anonimato entre autores y dictaminadores. Los editores nos reservamos el derecho de realizar los ajustes de estilo convenientes. Una vez que el artículo sea aceptado para su publicación el autor debe firmar una autorización a la Universidad Nacional del Centro del Perú para la cesión de sus derechos.
3. Con el objetivo de fomentar el diálogo académico entre el autor y los lectores, el autor del texto debe proporcionar una dirección electrónica válida y un microcurrículo que especifique su filiación institucional.
4. En la primera página del artículo debe aparecer el título en inglés y en español o portugués, un resumen que no supere las 100 palabras y una lista de un máximo de cinco palabras clave en los idiomas señalados. En esta primera página también debe registrarse los nombres del autor, grado académico y filiación institucional.
5. El texto debe ser redactado en procesador de textos Word a doble espacio y sin espacios adicionales entre párrafos, justificado; con un tipo de fuente de 12 puntos. Todos los márgenes tienen 2,5 cm.
6. La extensión de los artículos debe ser de entre 12 y 20 páginas de papel tamaño A4. La extensión de las reseñas y entrevistas no debe superar las 4 cuartillas.
7. Las notas al pie deben ir a espacio simple y con un tipo de fuente de 10 puntos. No serán de carácter bibliográfico, sino de comentario o ampliación.
8. El uso de itálicas o cursivas es exclusivamente para títulos de obras (libros, películas, artículos, etc.), para expresiones o citas en lengua extranjera y para resaltar fragmentos de frases o palabras. Para enfatizar éstas últimas en una cita es necesario incluir la expresión “énfasis nuestro” o “énfasis del autor” en el caso que el énfasis haya sido realizado por el mismo autor citado.
9. Las negritas sólo se usan para títulos y subtítulos del artículo.
10. El uso total de mayúsculas sólo es posible para el título principal del artículo.
11. Las subdivisiones o subtítulos del artículo deben usar la numeración arábiga.
12. Las ilustraciones, cuadros, figuras y gráficos deben estar en alta definición pudiendo estar en color o a blanco y negro.
13. Si el autor lo cree necesario podrá anexar documentos y archivos que tengan relación directa con el contenido del texto.
14. Dentro del cuerpo de texto las citas literales de hasta cuatro líneas deben de ir entre comillas. Las citas que sobrepasen las cuatro líneas deben comenzar en una nueva entrada justificada y con espacio simple entrelíneas. El texto debe estar con sangría total a la izquierda de 1,25 cm. La revista emplea el sistema APA de referencias o citas parentéticas, sean estos literales o textuales (entre comillas) o parafraseados.
15. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se colocará entre paréntesis el apellido del autor, el año y la página:
Las reseñas de libros y eventos académicos registrarán todos los datos bibliográficos.
Huamán Huayta, Ludencino. (2013) *Currículo Regional Junín*. Huancayo: UNCP.

(Lazo, 2001 p. 30)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto, 2002 pp. 41-2)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto y Moya, 2006 pp. 195-7)

(Kernis, Cornell, Sun, Berry, y Harlow, 1993)

(Kernis et al., 1993)

En la investigación desarrollada por Kernis (1981 a)...

16. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo, bajo el título de “Referencias bibliográficas”. Deberá aparecer en orden alfabético, empleando sangría francesa, en los siguientes formatos.

Libro: Autor. (año) *Título en cursivas*. Ciudad: Editorial.

Huamán, L. (2013) *Currículo Regional Junín*. Huancayo, UNCP.

Capítulo de libro: Autor. (año) Título del capítulo. Autor del libro (si es diferente al del capítulo o parte del libro) *Título del libro* (cursivas). Ciudad: Editorial. páginas.

Cueto, M. (2013) Prólogo: Alfonso Quiroz Norris (1956-2013), el historiador incansable.

Quiroz, A. *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima. Instituto de Estudios Peruanos. 5-25.

Artículo: Autor. (año) Título del artículo. *Nombre de la revista* (cursivas) volumen y/o número en arábigos. páginas.

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

Web: Autor. (año) Título del artículo. *Nombre del sitio* (cursivas). Fecha de publicación.

Fecha de consulta (día de mes de año). URL completo.

Asante, M. (2009) Afrocentricity. *Asante.net*. Publicado el 13 de abril. (18/02/2014)

<http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>

Termos gerais para submissão de trabalhos

1. *Horizonte de la Ciencia* receberá trabalhos inéditos, originais e escritos em espanhol e português, cabendo aos autores a inteira responsabilidade pelo texto enviado.
2. As colaborações serão aceitas a título gratuito e a revista submeterá os textos à leitura e à avaliação por parte de pares acadêmicos. Depois que o autor tenha conhecimento da aceitação de seu artigo enviara a carta da autorização de publicação devidamente assinada.
3. Com o objetivo de fomentar o dialogo do autor com os leitores o autor do texto deve proporcionar um endereço eletrônico certo e um microcurrículo que especifique sua filiação institucional.
4. O texto deverá ser precedido tanto de um titulo como de um resumo e palavras chave em inglês ademais do titulo e resumo em o idioma gerai do texto (português ou espanhol). O resumo no excederá a extensão de até 100 palavras e deverá conter apresentação concisa e global do trabalho. O máximo de palavras chave são cinco.
5. Todos os textos deveram estar escritos em processador Word, justificados, com a fonte Arial, corpo 12, duplo espaçamento entrelinhas e sem espaço entre os parágrafos. Todas as margens (superior, inferior, esquerda e direita) devem ter 2,5 cm.
6. Acerca da extensão: os artigos científicos devem ter no mínimo 12 e no máximo 20 páginas. As resenhas de livros ou eventos acadêmicos e as entrevistas não excederam as quatro páginas.
7. As notas de rodapé, quando necessárias, devem se restringir a comentários explicativos e devem aparecer no rodapé, em fonte do corpo 10, justificado. As notas não devem ser usadas para referências bibliográficas.

8. O uso de itálico deverá ser exclusivamente para títulos de obras (livros, filmes, artigos, etc.) e, no corpo do texto, para expressões ou citações em língua estrangeira e/ou para destacar expressões. Para enfatizar trechos da citação, é necessário, ao destacar o trecho, incluir a expressão: “grifo nosso” ou “grifo do autor” nos casos em que o destaque já faça parte da obra consultada.
9. O uso de negritas deverá ser exclusivamente para o título y subtítulos do artigo.
10. O uso de caixa alta é exclusivo para o título do artigo.
11. As secções do artigo deveram usar numeração arábica.
12. As Ilustrações, figuras e gráficos devem estar em alta definição e podem ser coloridas ou em preto e branco.
13. Caso o autor julgue necessário, poderá anexar documentos e/ou arquivos que tenham relação direta com o que for apresentado no texto.
14. As citações no corpo do texto deverão seguir as regras do estilo APA. As citações diretas de até quatro linhas deverão vir entre aspas no corpo do texto. A citação que ultrapassar quatro linhas deverá começar em uma nova entrada justificada e com espaço simples entrelinhas. O texto deverá ter recuo de 1,25 cm à esquerda e não possuir tabulação de parágrafo na primeira linha.
15. Após cada citação (direta ou indireta), deverá vir a referência bibliográfica no formato: (Sobrenome do autor, data de publicação, número das páginas).
A referencia das resenhas e dos eventos acadêmicos som completas, como o modelo:
Huamán Huayta, Ludencino. (2013) *Currículo Regional Junín*. Huancayo: UNCP.
(Lazo, 2001 p. 30)
(Lazo, 2001 p. 30; Soto, 2002 pp. 41-2)
(Lazo, 2001 p. 30; Soto y Moya, 2006 pp. 195-7)
(Kernis, Cornell, Sun, Berry, y Harlow, 1993)
(Kernis et al., 1993)
Pesquisa feita por Berndt (1981 a)...
...(citado por Smith, 2003 p. 102).
16. Ao final do artigo, todas as referências feitas ao longo do texto deverão constar na lista baxo o título “Referências bibliograficas” organizada em ordem alfabética segundo o sobrenome do autor. A bibliografia não deve conter nenhuma obra que não tenha sido citada explicitamente no corpo do texto.
Huamán, L. (2013) *Currículo Regional Junín*, Huancayo, UNCP.
Cueto, M. (2013) Prólogo: Alfonso Quiroz Norris (1956-2013), el historiador incansable.
Quiroz, A. *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima. Instituto de Estudios Peruanos. 5-25.
Weisz Carrington, G. (s.f.) Acústica animada. *Máscara, Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología* 7-8. 98-104.
Asante, M. (2009) Afrocentricity. *Asante.net*. Publicado el 13 de abril. (18/02/2014)
<http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>

Convocatoria

La revista *Horizonte de la Ciencia* inicia su convocatoria para el décimo número. *Horizonte de la Ciencia* es una publicación impresa de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú cuyo objetivo es la difusión de ensayos y artículos originales en las áreas de educación y humanidades.

En esta oportunidad convoca a los autores e investigadores interesados en presentar los resultados de sus investigaciones y/o reflexiones en las áreas de la revista; sugiriendo que dichos estudios ofrezcan abordajes transdisciplinarios.

También se recibirán las siguientes contribuciones.

1. Reseñas de libros publicados en los últimos tres años.
2. Reseñas de eventos académicos (Congresos, coloquios, seminarios, etc.) desarrollados en los últimos 12 meses.
3. Entrevistas a reconocidos pedagogos latinoamericanos.

El plazo para el envío de los textos es el día **18 de marzo de 2016**, los cuales serán evaluados por pares académicos y ulteriormente publicados en el mes de diciembre. Los artículos científicos que no aborden las temáticas de la revista no serán aceptados. Los textos deben ser remitidos a los siguientes correos electrónicos.

horizontedelaciencia@gmail.com

yanlivargas@hotmail.com

Chamada para artigos

A revista *Horizonte de la Ciencia* abre a chamada para seu numero 10. O objetivo da revista é a difusão de artigos originais em as áreas da educação e das humanidades. *Horizonte de la Ciencia* e uma publicação impresa da Unidade de Pós-Graduação da Faculta de Educação da Universidad Nacional del Centro del Perú.

Nesse sentido, *Horizonte de la Ciencia* convida os autores e pesquisadores interessados a apresentar uma reflexão acerca das temáticas da revista, sugerindo que ditos estudos ofereçam abordagens transdisciplinarias.

TAMBÉM RECEBEREMOS AS SEGUINTE CONTRIBUIÇÕES:

1. Resenhas de livros lançados nos últimos três anos.
2. Resenhas de eventos acadêmicos (Congressos, Colóquios, Seminários, etc.) realizados nos últimos 12 meses.
3. Entrevistas a reconhecidos pedagogos latino-americanos.

O prazo para envio de textos é o dia **18 de março de 2016**. Todos os textos serão analisados e avaliados por pares acadêmicos para possível publicação. Os artigos científicos que não estiverem de acordo com as temáticas não serão aceitos. Todos os textos devem ser remetidos a os endereços eletrônicos seguintes:

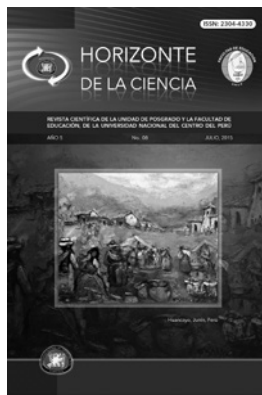
horizontedelaciencia@gmail.com

yanlivargas@hotmail.com

Atentamente/Atenciosamente,
Los Editores/Os editores.

www.uncp.edu.pe
www.upgeducacion.com
www.educacionuncp.edu.pe

UPG - FACULTAD DE EDUCACIÓN
Ciudad Universitaria - Pabellón "B" Tercer Nivel (Ambiente 311)
Teléfono (064) 481069 Anexo 3249



HORIZONTE DE LA CIENCIA

