

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 6

No. 11

DICIEMBRE, 2016



Huancayo, Junín, Perú

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

RECTOR

Dr. Moisés Vásquez Caicedo

VICERRECTORA ACADÉMICA

Dra. Layli Maravi Baldeón

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Dra. Delia Gamarra Gamarra

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Dr. Jesús Tello Yance

DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO

Dr. Alberto Cerrón Lozano

DIRECTORIO DE LA UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTOR

Dr. Ludencino Huamán Huayta

COORDINADOR ACADÉMICO

Dr. Jorge Luis Yangali Vargas

COORDINADOR ADMINISTRATIVO

Mg. Oscar Cencia Crispín

CONSEJO DIRECTIVO DE LA REVISTA

Director: **Jorge Luis Yangali Vargas**

Miembros de la Comisión Científica

José Ramón Alcántara Mejía, Universidad Iberoamericana, México

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

Laura Marta Guerrero Guadarrama, Universidad Iberoamericana, México

Dong Hwan Kim, Seoul National University, Korea

Jorge Prado Zavala, Instituto de Educación Media Superior, México

Shirley Carolina Andrade Andrade, Universidad Internacional SEK, Ecuador

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

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

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

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

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

Alfredo Bushby, Pontificia Universidad Católica del Perú

Luis Yarlequé Chocas, Universidad Nacional del Centro del Perú

Ludencino Huamán Huayta, Universidad Nacional del Centro del Perú

Carlos Mezarina Aguirre, Universidad Continental, Perú

Julio Carhuaricra Meza, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú

Clorinda Barrionuevo Torres, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú

Sanyorei Porras Cosme, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú

Régulo Antezana Iparraguirre, Universidad Nacional de Huancavelica, Perú

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

Ernesto Cruz Sánchez, Universidad Nacional de Trujillo.

Equipo de revisión, redacción

Alberto Chavarría Muñoz y Patricia Milagro Orihuela

Equipo de edición, diagramación, diseño y arte

Omar Manrique Marquez y Bladimiro Soto Medrano

Equipo de traducción

Anibal Cárdenas, Juan Reymundo e

Iván Angues Bambarén

Proyecto de digitalización y revista electrónica

Rusel Hilario Daga Salazar

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

Domicilio: Av. Mariscal Castilla N° 3909 - El Tambo - Huancayo. Ciudad Universitaria - Pabellón "B" Tercer nivel (ambiente 311). Código Postal 12000. Facultad de Educación-Unidad de Posgrado.

Central Telefónica: 0051(064) 48 10 60 - Fax: 0051(064) 24 85 95.

e-mail: horizontedelaciencia@gmail.com

<http://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) México, en las Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), México, y en el Repositorio de la Universidad de Rioja, Dialnet, España. Aparece en formato impreso en los meses de julio y diciembre de cada año. En la revista se difunden artículos científicos y de reflexión producto de procesos de investigación, los cuales pueden ser redactados en español o portugués. La línea editorial de *Horizonte de la Ciencia* abarca temáticas relacionadas con el quehacer educativo, las ciencias sociales y las humanidades; esto es, de disciplinas como la filosofía, literatura, estética, antropología, historia, sociología, psicología, teología, comunicación, etc. La revista está dirigida a investigadores, profesionales y estudiantes de pre y posgrado de educación, ciencias sociales y humanidades en general. Los artículos son sometidos a una evaluación y arbitraje por parte de reconocidos académicos que forman parte del Comité Científico. El contenido de los artículos de la Revista es de entera responsabilidad de sus autores.

Leyenda de portada: Leyenda de portada: [Detalle de] *Huacón* (2015, escultura en cemento) de Clodoaldo Alfaro. Fotografía: Marcial Yangali

Indizado en:



Contenido

Editorial

- La educación hacia el bicentenario: inclusión 07
Jorge Luis Yangali Vargas

Investigación en Humanidades

- Estética, política y economía: dinámicas dialécticas en *Amauta* 15
Jack Martínez Arias

- El concepto de Territorio Mental en el pensamiento comunicacional de América Latina. Un acercamiento a la epistemología no dualista de Evandro Vieira Ouriques. 27
Carlos Ricardo Gonzales García

- La venganza teatral de Hamlet 47
Jorge Prado Zavala

- Literatura infantil para no lectores. Una experiencia desde la universidad 59
Genoveva Ponce Naranjo

Investigación en Ciencias Sociales

- Fundamentos filosóficos de la psicología científica 71
Kasely Esteban Hilario

- Dos visiones generales de igualdad 85
Jesús A. Huamán Rojas

- Raíces sociales y gnoseológicas de la religión en la sociedad primitiva 93
Régulo Antezana Iparraquirre

- La semiótica del silencio 107
Leoncio Taipe Javier

- Confinamiento em *offshore* 113
Sônia Grácia Pucci Medina, Ramon Alexandre Barreto e Iris Maranhão.

- Motivaciones y expectativas del investigador 123
Víctor Hugo Martel Vidal

Investigación en Ciencias Sociales

- Desarrollo de la competencia profesional basado en principios de Merrill 135
Ciro Abelardo Espinoza Montes

- Estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios 149
Hernán Alfonso Arteta Huerta y Edson Jorge Huairé Inacio

Educación universitaria de calidad con formación integral y competencias profesionales	159
<i>Pedro Angulo H., Juan A. Espinoza B. y Pedro J. Angulo A.</i>	
La naturaleza de la formación docente	169
<i>Pedro Barrientos Gutiérrez</i>	
Metacognición y pensamiento crítico en estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú	179
<i>Alberto Cerrón Lozano y Marilú Pineda Lozano</i>	
Juegos verbales en el desarrollo de la articulación verbal de niños y niñas de cinco años de edad.	191
<i>Teresa Nilda Pucuhuaranga Espinoza</i>	
Bases epistemológica de la comproducción lectora virtual	205
<i>Waldemar José Cerrón Rojas</i>	
Reseña	
Experiencia de diálogo intercultural FAN-UNCP (Perú) y UNO (México)	213
<i>Freder Lorgio Arredondo Baquerizo</i>	
Pautas para la presentación de ensayos, artículos y reseñas	223

Editorial

La educación hacia el bicentenario: inclusión

Cuando nosotros, los peruanos, celebremos nuestro arribo al bicentenario; la principal institución que regula la educación mexicana, la Secretaría de Educación Pública (SEP), habrá alcanzado la longeva edad de 100 años. Su principal artífice fue José Vasconcelos, el militante de la escuela atenea mexicana. Emilio Zebadúa (2011) esboza sucintamente la realidad que enfrentó Vasconcelos: “en 1920 la educación pública carecía de estructura. Estaba en manos de los municipios que carecían de las condiciones y el número de escuelas y maestros necesarios”. Para cumplir con el propósito de educar a la nación Vasconcelos propuso una reforma impartida por el Estado y la concibió “obligatoria y gratuita para todos sus habitantes”. No cabe duda que fue un paso decisivo en la tarea incluyente.

De invertir se trata

No se puede negar el gran avance de la educación mexicana, que ostenta entre sus méritos, reconocidos globalmente, el contar con importantes instituciones universitarias y de investigación; además de ser el país latinoamericano que más ha invertido en educación, invirtiendo un presupuesto colosal en ello como lo puede uno atestiguar al conocer el porcentaje del PBI asignado a dos de sus secretarías que tienen que ver con el campo educativo (ministerios para nosotros los peruanos): el de Educación y el de Cultura. A la Secretaría de Educación Pública se le ha asignado el 6.3% del PIB.¹ El presupuesto para la educación en México estaba en el 2011 “por arriba de 5.9 % del Reino Unido y mucho más que el 4.7 % de Japón. En Francia este coeficiente es de 6.1 y en Finlandia de 6.0 % por ciento”. Asignación presupuestal que ha ido creciendo sostenidamente durante los últimos diez años. En el Perú el 2016 el porcentaje del PBI asignado fue del 3,85 %.

La inversión que genera tamaño presupuesto lo puede uno percibir no solo en megalíticas construcciones: museos, bibliotecas y demás infraestructura; sino también en infraestructura académica de primer orden como acceso gratuito y remoto a bases de datos, por parte de sus estudiantes universitarios, masivo intercambio estudiantil, becas que contribuyen a evitar la deserción estudiantil, etc. Inversión en eventos culturales de ensueño –muchos de ellos gratuitos o con cobros diferenciados en beneficio y para el alcance de la población escolar, universitaria y adulta mayor–: ferias de libro, exhibiciones artísticas, proyecciones fílmicas de estreno global, industria editorial y cultural sostenida.

Habría que añadir, cuando hablamos de inversión en la educación del mexicano, la asignación presupuestal de los mismos estados (recuérdese la estructura federativa mexicana y entiéndase como regional en el Perú) a las áreas cultural y educativa; y en algunos casos la de los municipios o delegaciones; así como la inversión privada. Pese a ello la educación mexicana y en especial la básica necesita, como lo sugieren Juan Carlos Rulfo y Carlos Loret de Mola de un “cambio” urgente que sitúe a sus ciudadanos en contexto globales y que les permita superar sus altísimas tasas de deserción.

¹ Los datos aquí explicitados tienen como fuente los propuestos por el diario *El economista*; que tiene, a su vez, como fuente a los datos proporcionados por la OCDE.

Un dato cuantitativo, pero que resulta lógico en la monumentalidad mexicana, y que sería la envidia de todas las facciones sindicales peruanas y (por informe de un amigo, también en la realidad ecuatoriana), es la del número de docentes “comisionados” en México; vale decir, de docentes que vienen cumpliendo labores sindicales y en tal razón “no están frente a grupo” de alumnos en el aula: 21178. Como para caerse de espaldas. Y es que, como ya lo señalamos, lo que hay de sobra en la educación mexicana es presupuesto y éste tiene que gastarse en el año pues sino no hay capacidad de gasto, y si “invertir” en “comisionados” fortalece el sistema educativo que se gaste y punto. Quien soy yo, para estar mezquinando y cuestionando presupuesto extranjero.

Otro dato que llamaría la atención de quien estudie el tema sindical mexicano es el que la cifra dada líneas arriba solo es un estimado, pues sobre el número exacto de los “comisionados” ni la SEP, ni el mismo Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) sinceran las cifras. Sobre casos de soborno, chantaje y otros afines a la corrupción al interior del más grande sindicato mundial de la educación, no me atrevo a decir nada, uno por no contar con datos y otro porque desde el Perú, no podemos tirar mayores piedras. Ante la (mala) administración de tamaño presupuesto, nos sumamos al reclamo y denuncia que hiciera Patricia Oliart respecto la corrupción en la educación peruana; y las dos “condiciones” que pusiera David Calderón (2011) a la SEP para llevar a cabo la utopía educativa mexicana, y que reproduzco: “que se ponga la bolsa a donde se puso la boca (eficiente y honesto uso de un presupuesto de monto proporcionado y cuidadoso escrutinio y que se asuman los costos –políticos y culturales– de una transición de gran envergadura”.

Incluyendo a los “otros”

Siguiendo a Zebadúa; habría que destacar que el modelo educativo post-revolución en México se consolidó y sostuvo en el tiempo por “el compromiso de las maestras y los maestros” Así como Zebadúa destaca el compromiso docente; David Calderón apuesta por el docente en la construcción de la nueva utopía – aunque también reclama el compromiso de los padres y los adultos, y con ellos de toda sociedad en su conjunto– demandándoles una “alta competencia profesional”, y que no estén buscando acumular “credenciales, grados académicos”.

Aunque uno pudiera discrepar con Calderón sobre la desconfianza que tiene para con el sistema universitario en la formación docente, hay que reconocer que en muchas ocasiones está “formación universitaria” se ha convertido en un mecanismo de ascenso social en el viejo modelo colonial de adquirir títulos honoríficos que poco, y, quizá aún más, hasta desdican de la formación recibida aunque sea avalada por cada “credencial” (en el Perú le llamaríamos despectivamente “cartón” made in Azángaro) que uno ostenta en las paredes de su sala, oficina o entre las tarjetas que uno lleva en la billetera escalafonaria.

Lo que no toma en cuenta Zebadúa, podría objetársele y no le faltaría razón ajena a quien así piense, es que en el proyecto político de la revolución, y hasta la fecha, no estaba contemplada, en serio, una diferenciadora inclusión educativa de quienes resistieron el embate y presencia española, de quienes fueron traicionados pese haberse sumado a los “alzados” en pro de la revolución.

Estaba sugerida su integración al proyecto nacional y por ende había que mexicanizarse a todos los grupos originarios. Pero no estaba contemplada una inclusión que respetara su

diferencia y quizá, como en el Perú, no lo esté por el temor-rechazo que se le tiene a la población originaria que nos enrostra nuestra hendidura colonialista. Desde nuestra perspectiva lo “nativo” u “originario” es lo real no simbolizado en el proyecto moderno latinoamericano, y que ha sido, en razón a los nacionalismos estéticos y, últimamente, a las políticas multi y interculturalistas, incluido como tema de exhibición: lo exóticamente mexicano o peruano para el mundo. Y no es que la SEP o el Ministerio de Educación del Perú (Minedu) no hayan hecho nada sobre el tema de la educación “indígena”, pues se tienen publicados y distribuidos, solo por poner un ejemplo, millones de textos de distinta naturaleza, en 36 lenguas originarias y 62 variantes (en México) y en 19 lenguas (para el caso peruano). Lo cual ya es un gran avance, aunque mi reflexión va un tanto más allá.

El poblador originario, no sólo, como podría pensarse, es ese “otro” que se resiste, que se aferra a su diferencia; pues la realidad nos desdejaría en esta mirada cosificadora de lo nativo. Lo que pretendo señalar es que Latinoamérica tiene que iniciar un proceso educativo decolonial. Me refiero, a un proyecto, que tome en cuenta y en serio la inclusión y curricularización de la episteme indígena, iniciándose por el aprendizaje obligatorio y gratuito de las lenguas indígenas entre los colonos; vale decirse, el inicio de un proceso de inclusión real no para que el otro responda a las necesidades del mercado, sino para que nosotros –ya sea como sujeto dominante/dominado en lo económico, militar, cultural y social– aceptemos nuestra identidad como sujetos heterogéneos.

David Calderón al hablar del perfil del egresado “tipo” mexicano lo caracteriza con dominio de su propia lengua, capaz de leer y comprender textos en inglés y hábil para manejarse con soltura en el medio digital. Se construye así el estatuto de mexicano tipo, y por ende de un representante utópico y miembro de la comunidad imaginada por quienes ostentan el poder. Se dirá, pero México y el Perú tienen programas bilingües interculturales. Programas que no pretende otra cosa que buscar la integración de esta población al proyecto nacional y su consecuente homogeneización.

Lo que propongo no es solo integrar, por un lado, al egresado tipo a su México o Perú real –en la acepción lacaniana y común del término–, a su México heterogéneo, sino de integrar al colono a la identidad del otro a quien desdeña, siendo un primer paso el aprendizaje de las lenguas originarias que le circundan, enseñanza tanto en las escuelas públicas como en las privadas. Asimismo, un sistema educativo, y no solo un programa, que les brinde a los pobladores originarios la oportunidad de saber y reconocer que su diferencia no los hace ser menos y por lo tanto proscritos y estigmatizados merecedores de una “educación especial”, que es así como actualmente, en algunas naciones se entiende la interculturalidad. Y cuando hablo de poblaciones originarias, también estoy pensando en aquellas otras sociedades “originarias” que gestan culturas y bullentes discursos como la población “afro”, o las sociedades “subte”, o las comunidades “gay”; todas ellas forjadoras de riquísimas nociones de lo humano, que también merecen incorporarse en currículos que se dicen incluyentes.

Despoblando la escuela pública

En México, numéricamente hablamos de más de 25 millones de alumnos de educación básica (otros medios hablan de 28.9 millones, de los cuales curiosamente el millón y tantos de estudiantes indígenas son contados aparte ¿Cómo para subrayar su importancia, o como para subrayar su excepción del sistema?) atendidos por más de un millón de profesores en cerca de 234 mil instituciones educativas. Y al igual que muchísimas escuelas en el mundo, y

con más énfasis en las grandes ciudades, presenta problemas alarmantes: violencia escolar (bulling), consumo de alcohol, tabaco y drogas, embarazos no deseados y consecuentes, inmediatos y –en algunas jurisdicciones– clandestinos abortos. Vale decirse, nada fuera de lo “normal” y aceptable como tal. Lo que si no es aceptable, al menos para mí, es el creciente despoblamiento de los colegios públicos, debido principalmente al ambiente de inseguridad; aunque yo creo que la causa es mayor. Porque como ya dije, esta realidad educativa con grados de “violencia” es normal y ha sido aceptada casi desde que se le crearon las cuatro sólidas y seguras paredes.

René Avilés nos confiesa su nostálgico recuerdo de haber transitado, durante su época de formación escolar y universitaria por “escuelas públicas, de gobierno, decíamos en aquella época. De la primaria hasta la licenciatura en la UNAM”. Y nos da cuenta de su actual condición como profesionista y académico en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); destacando con ello lo valioso que fue para él la educación pública en todas sus etapas. Más adelante, en su proceso confesional, antes que le concedamos la penitencia, nos declara encontrarse perplejo ante el giro evidente de la realidad educativa, al menos en el ámbito universitario, de sus años de formación a los actuales de su ejercicio profesional: si antes uno desconfiaba de la educación privada, “hoy es exactamente al revés; los jóvenes que no pueden ir a una universidad privada tienen que ir, contra sus deseos y los de sus padres, a una pública”.

Y con mucha astucia y aguzada actitud académica Avilés ve no sólo el desmoronamiento del sistema educativo público sino de sistema político en general, que a su parecer pisó fondo mucho antes de 1968, “año en que el malestar estalló en la parte más sensible de México: los estudiantes y académicos”. En fechas e historia no me atrevo a decir nada y menos a especular. Pues los mexicanos las han vivido, gozado y llorado; mientras mis padres, en los sesenta y setenta, disfrutaban de las proyecciones filmicas mexicanas acá en el Valle del Mantaro. ¡Como invitan a la melancolía los recuerdos de otros!

Avilés recuerda a su madre, profesora divorciada y clasemediera que supo inculcar en sus hijos el gusto por los proyectos educativos; además, recuerda la omnipresencia, sino no la recordaría, de la biblioteca familiar “no sólo compuesta de textos escolares, sino de mucha literatura”. Me detengo en estos anecdóticos detalles, porque de lo que nos está hablando Avilés es del pasado, el mismo que podemos leerlo como el reverso del hoy. Y es hoy, esa emergente clase media que tuvo fe en la utopía educativa, la que nos gobierna en muchos países sudamericanos, pongo como ejemplos a Evo Morales en Bolivia y el antes presidente peruano Ollanta Humala.

Y aunque el México actual no esté gobernado directamente por la clase media emergente, ésta clase social uno la puede encontrar en todas, absolutamente, todas las esferas de mando medio y medio alto gubernamentales. Es decir; por un lado, son los herederos del sistema exitoso que los erigió en sus actuales puestos de poder; y por otro, son los verdugos que llevaron al colapso el sistema que los encumbró, o cuanto menos, son quienes ante la crisis estructural no saben cómo hacer reflotar la escuela pública. Han perdido la capacidad de imaginar la nación que tanto les dio. No saben cómo responder al imperativo de la madre patria y del padre gobierno. Dejemos que Avilés nos ilustre la forma como su “generación” viene gobernando el país, que se puede extender a los nuestros: “incapacidad estatal, falta de creatividad del sistema político y su agotamiento, creciente desempleo, violencia, rapiña de los partidos políticos”.

Y la aseveración que hace Avilés al final de su confesión es verdad: “La solución no pasa por los partidos políticos, sino por la organización de la sociedad. No es sólo educativa, lo es de estructura”. Y es verdad porque Avilés omite, y uno puede aprender mucho de las omisiones y silencios, seguir dándonos a conocer su línea de vida (Confieso que no lo conozco y lo que digo de Avilés no lo digo como sujeto con nombre y apellido, sino como figura sémica que él representa), una vida llena de éxitos, de hijos que han estudiado en el sistema privado, debido a la nueva posición social y académica del padre. Desaprendiendo con ello, la capacidad de convivir con la sociedad –o mejor sería decir, las sociedades– que Avilés pretende se organice(n). Un dato cuantitativo es más que contundente: en el Distrito Federal se tienen 4061 escuelas oficiales y 3802 escuelas privadas. Si como dice Avilés, en sus años mozos eran escasas las instituciones privadas; ¿quiénes han poblado las actuales?. No lo neguemos más: nosotros, los clasemedios que en nuestra posición cercana al poder, las hemos poblado con nuestros hijos.

Por ello, mi preocupación por el despoblamiento de las escuelas públicas y consecuente migración y obvio crecimiento de la oferta privada, que no hace otra cosa que decirnos con toda violencia de la que es capaz: la educación no es una necesidad, por ende no tiene que ser ni obligatoria y menos gratuita. Las escuelas públicas se tienen que volver a poblar en su diversidad. De lo contrario continuaremos percibiendo o mal creyendo que la educación, al menos la pública, ya no es un factor de promoción social, olvidándonos que nosotros somos su principal producto; o, como, subraya el diario *El Economista* “No basta con educación”, refiriéndose al estrecho vínculo entre nivel de educación y desempleo. Pues claro, no basta con una educación poco o nada inclusiva.

Según datos de *El Economista*: la población desempleada según nivel de instrucción es la siguiente: 37.2 con nivel medio superior y superior; 35.7 con secundaria completa, 18.5 con primaria completa, y 8.5 con primaria incompleta. Buscando justificar y alentar con ello la generación de una educación que vincule directamente al joven con los medios de producción, con el mercado global al que, a toda costa, la elite mexicana pretende que su país ingrese. Sin reparar en la naturaleza de su población heterogénea, y mucho menos en la necesidad de realizar reformas que fortalezcan instituciones u organizaciones que también tienen trato con la educación: me refiero, principalmente a los medios de comunicación masiva. Sobre los cuales no abundo y sólo los menciono pues creo son un puntal de lanza que se niega o, somos nosotros los pedagogos, quienes nos negamos a empujarlos a involucrarse en nuestros negocios.

Y, si hoy México puede sentirse orgullosa de contar con universidades públicas prestigiosas como la UNAM, UAM, UAEM, etc.; o el en caso peruano, podemos sentir orgullo de contar con una entidad universitaria –privada, para variar– igualmente reconocida como la Pontificia Universidad Católica del Perú, es porque dichas instituciones han aprovechado, independientemente de sus sistemas educativos nacionales, los beneficios de la educación inclusiva, relacional y heterogénea.

Finalmente, podríamos decir, que la educación que hoy tiene México es la tenaz experiencia iniciada por Vaconcelos, cuyo espíritu –que vinculara al libro, la universidad y al humanismo; léase en el sentido inverso: filosófico, institucional e instrumental– perduró hasta la brutal arremetida del capitalismo global. Mas, actualmente tenemos entre manos herramientas teóricas con las cuales podemos acercarnos a reflexionar, imaginar y como iterativamente pide David Calderón, “soñar”. Atrevemos a soñar un bicentenario incluyente.

Jorge Luis Yangali Vargas

Referencias bibliográficas

- Avilés Fabila, R. (2011) “¿Dónde están los indignados?” *La crónica de hoy*, 19 de agosto de 2011. México D.F.
- Calderón, D. (2011) “Articular la educación básica”. *El Financiero*, 7 de septiembre de 2011. México D.F.
- El Economista* (2011) “Presupuesto educativo, mucho pero mal gastado” *El Economista*, 18 agosto 2011. México D.F.
- Oliart, P. (2011) “Mediocridad y corrupción: los enemigos de la educación pública” en Pásara, L. (Editor) *Perú ante los desafíos del siglo XXI*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. pp. 295-326.
- Rulfo, J. C. y Loret de Mola, C. (2012) *De panzazo*. Filme. México: Mexicanos Primero.
- Zebadúa, E. (2011) “A 90 años de la creación de la SEP”. *La crónica de hoy*, 3 de octubre 2011. México D.F.
- . “¿Escuela segura?”. *La crónica de hoy*, 15 de septiembre 2011. México D.F.

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN
HUMANIDADES



Estética, política y economía: dinámicas dialécticas en *Amauta*

Jack Martínez Arias*

Resumen

Este ensayo rastrea las estrategias vanguardistas que *Amauta* emplea para su constitución. Se distingue un movimiento dialéctico que se inicia con la reactualización de una estética precolombina, continúa con una abierta propuesta socialista y desemboca en la siguiente confluencia: la revolución que busca la instauración de un sistema socialista de raíz indígena. El ensayo también intentará desprender el discurso económico de *Amauta* con relación a su espíritu vanguardista. Se prestará especial atención a la minería como base de un modelo económico nacional y a la manera en que ésta es representada en los trabajos de Mariátegui y César Falcón.

Palabras clave

Amauta, Mariátegui, Diego Rivera, vanguardia, minería.

Aesthetics, Politics, and Economy: Dialectic Dynamics in the First Stage of *Amauta*

Abstract

This essay traces the avant-garde strategies that *Amauta* used for its constitution. It distinguishes a dialectical movement that begins with the updating of a pre-Colombian aesthetics, continues with an open socialist proposal, and ends projecting a revolution that seeks the establishment of a socialist system with indigenous roots. This essay also attempts to detach the *Amauta* economic discourse regarding its vanguard spirit. Special attention will be paid to the mining industry as the basis of a national economic model and to the manner in which it is represented in the works of Mariátegui and César Falcón.

Keywords

Mariátegui, Diego Rivera, vanguard, mining.

Recibido: 04 de julio de 2016/ Aprobado: 02 de noviembre de 2016.

* PhD Candidate for Northwestern University.

Correo: jackmartinezarias2012@u.northwestern.edu

El presente trabajo está dedicado a una de las publicaciones periódicas más importantes de la Vanguardia Latinoamericana. Me refiero a la revista peruana *Amauta*, mensuario que vio la luz entre 1926 y 1930. Su fundador y director fue José Carlos Mariátegui (1894-1930).¹

Amauta nace con un espíritu vanguardista en un contexto histórico en el que el Perú era gobernado por Augusto B. Leguía, dictador civil que, en su afán modernizador, promovió la llegada de inversiones extranjeras. Al mismo tiempo, éste llevó a cabo la construcción de ferrocarriles y carreteras, para lo cual adquirió enormes deudas con la banca norteamericana. En ese contexto, y tal como Viviana Gelado (2002) lo apunta: “la revista *Amauta* se constituirá en un vehículo de propaganda antiimperialista contra la onda de privatizaciones llevada a cabo por el gobierno de Leguía en favor de empresas norteamericanas, a través de colaboraciones de Víctor Raúl Haya de la Torre, Jorge Basadre, Dora Mayer de Zulen y M. Castro Morales, entre otros” (s/n). En esa misma línea, *Amauta* “denunció los privilegios egoístas y el engañoso nacionalismo de los grupos dominantes; y, en función de los derechos de los trabajadores, expuso un programa enderezado a consolidar la libertad, la unidad y la prosperidad del país” (Tauro, 1976, p. 8). Por tanto, *Amauta* surge en respuesta a una agresiva estructura política y económica que parecía minar los intereses nacionales en favor de los intereses extranjeros.

Partiendo del análisis de la primera etapa de *Amauta*, este ensayo comienza rastreando las estrategias vanguardistas que ésta importante publicación emplea para su constitución. Asimismo, el ensayo sostendrá que—tomando en cuenta algunos de los más importantes textos aparecidos en los primeros números de *Amauta*—se pueden distinguir algunos movimientos dialécticos en el desarrollo ideológico de esta revista. El movimiento más importante, quizá, sea aquél que se inicia con la búsqueda de una reactualización de una estética precolombina en el primer número, y continúa con la identificación de una abierta propuesta revolucionaria en el plano social, político y, sobre todo económico (y, al mismo tiempo, cierta suspensión de la previa discusión estética) en el segundo número. A partir del análisis de estos dos números, el ensayo propone un movimiento dialéctico que desembocará, en los números sucesivos de

¹ Para entender mejor el espíritu de *Amauta* es preciso recordar algunos factores claves en la biografía temprana de Mariátegui. Nació en el seno de una familia pobre y nunca asistió a la universidad. Su formación intelectual no dependió de la institución, Mariátegui fue autodidacta. Su aprendizaje se forjó en las imprentas, primero; y en las redacciones, después. Así, Mariátegui fue “obrero gráfico, ayudante de linotipias, mensajero, administrativo, columnista y redactor” (Cruz 1994, p. 31). Ya en 1916, Mariátegui participa en la publicación de la revista *Colónida* (revista influida por el pensamiento del intelectual y político anarquista Manuel González Prada), que significó un primer cuestionamiento a la europeizada tradición literaria peruana. Mariátegui participaría luego en otras publicaciones, como *Nuestra época* (1918) donde se comienza a notar una posición claramente socialista; o el diario *La Razón* (1919), que se publica “sobre el trasfondo de las revoluciones de Rusia y de México, 1919 es en Perú una conflictiva fecha signada por el paro laboral, el golpe de estado de Augusto Leguía...” (Cruz 1994, p. 33). Debido a su posición política, el periódico se constituye como peligroso para los intereses del gobierno y es clausurado. En ese contexto sucede el otro evento importante en la vida intelectual de Mariátegui, pues éste viaja a Europa, donde es testigo de la crisis mundial que ha dejado la Primera Gran Guerra y se contacta con los más influyentes socialistas de la época. Mariátegui mismo señala la importancia de este periplo europeo en su formación ideológica y a su retorno, en 1923, dice estar decidido a publicar una revista vanguardista: “Por ejemplo, el 7 de noviembre de 1923, el diario *El Comercio*, de Lima, publicaba una nota sobre la próxima salida de una revista titulada *Vanguardia*.” (Cruz 1994, p. 5). Sin embargo, como Mariátegui mismo lo señalaría en la presentación de *Amauta* (1926), por motivos de salud, este proyecto se postergó y transformó: “Yo vine de Europa con el propósito de fundar una revista. Dolorosas vicisitudes personales no me permitieron cumplirlo” (p. 1). El inicio de esa revista se postergó por tres años y se transformó porque el proyecto llamado *Vanguardia* terminó siendo *Amauta*.

Así, algunos de los nombres que aparecieron en esta importante publicación a lo largo de sus cuatro años de existencia son, a nivel internacional: Bretón, Marinetti, Ibarbourou, Mistral, Neruda, Unamuno, Barbusse, Freud, Gobetti, Gorki, Cano, Marx... y, a nivel nacional: César Vallejo, José María Eguren, Enrique Peña Barrenechea, César Moro, Carlos Oquendo de Amat, Xavier Abril, Gustavo Valcárcel, César Falcón, José Ingenieros, etc.

la revista, en una confluencia clara de una propuesta innovadora, propia y original que se mantendrá sólidamente hasta el cierre de *Amauta*. Esto es: la propuesta de una revolución social—desde el ámbito estético hasta el económico, ya sin diferenciaciones categóricas—que tendrá como objetivo la eliminación de las estructuras convencionales de poder y la instauración de un sistema de raíz socialista indígena o, en términos de Mariátegui, de un Perú peruano. Finalmente, el ensayo concluirá con una coda sobre el análisis del discurso económico de *Amauta* con relación a su propuesta vanguardista. Ello, tomando en cuenta que para Mariátegui la economía constituye la base tanto del problema como de la solución a los malestares que aqueja Latinoamérica en los primeros años del siglo XX.

Un *Amauta* a la vanguardia

Veremos que, desde su título, la revista se establece como una publicación vanguardista que, al igual que otros movimientos paralelos en Latinoamérica, viran hacia lo precolombino y, a partir de allí, reformulan una estética y un proyecto político que se precia de ser propio y actual. En este caso, el término “amauta” proviene de un vocablo quechua que refiere, convencionalmente, a “la figura cortesana del maestro y sabio incaico” (Tauro 1976, p. 11). Pero en un interesante movimiento de re-significación, la revista captura esa palabra, la descontextualiza, la actualiza, la transforma, la vuelve a crear. Así se entiende que, en la presentación de la revista, José Carlos Mariátegui (1926) escriba: “No se mire en este caso a la acepción estricta de la palabra (...) la palabra “Amauta” adquiere con esta revista una nueva acepción. La vamos a crear otra vez” (p. 1). En esa misma línea, la apropiación de la palabra “amauta” también evidencia otro movimiento vanguardista importante: poner en evidencia lo convencional, lo institucionalizado. Veamos lo que dice Mariátegui (1926) al respecto: “El título preocupará probablemente a algunos. Esto se deberá a la importancia excesiva, fundamental, que tiene entre nosotros el rótulo” (p. 1). Claramente, *Amauta* está criticando la “excesiva” importancia que se le da al “rótulo”, es decir, a la convencionalidad de los términos, a la imposición de los códigos. Por lo tanto se podría argüir que *Amauta*, desde su propio título, ya está cuestionando y poniendo en evidencia la arbitrariedad de algunos tipos de institucionalidad. Así, con esta revista, la palabra “amauta” deja de lado su significado convencional y se convierte, según Alberto Tauro (1976), en “sembrador de generosas inquietudes, sensitivo observador de horizontes alcanzables, conductor y guía, amigo y camarada, precursor de buenas y necesarias conquistas” (p. 9). En otros términos, *Amauta* se convierte en un proyecto que se distancia “from the remote past at the same time that it renewed and deployed the forms it found therein. Thus the journal would take Incan history as a point of departure, but the past would not be its destination” (Coronado 2009, p. 28). Mariátegui mira hacia el pasado precolombino, hacia lo autóctono, pero no para proponer un regreso en el tiempo, sino para distinguir las raíces culturales de la nación, actualizarlas y convertirlas en la base de una nueva idea de nación.

También es importante considerar que el gesto vanguardista de *Amauta*, a diferencia de otros movimientos latinoamericanos como los que giran alrededor de *Martín Fierro* o *Contemporáneos*, considera que es necesario tomar una posición abiertamente política frente a la situación de la región. En ese sentido, la reconsideración de lo precolombino no pasa solamente por una reivindicación estética de raíz indígena, sino también por una reivindicación política y económica. Como lo veremos más adelante, Mariátegui reconoce un espíritu socialista en la cultura incaica, un espíritu que permanece oprimido en los indios de las primeras décadas del siglo XX y que debe ser, de alguna manera, despertado. El mismo subtítulo de la revista denota, por lo tanto, un proyecto en el que lo estético no estará aislado de lo político: “Revista mensual de Doctrina, Literatura, Arte y Polémica”. Por tanto, la idea del arte por el arte no tendrá cabida

en *Amauta*. Al contrario, el arte ya es parte de lo que Peter Burger (1987) llamaría “praxis vital”. En la revista, por tanto, arte, doctrina y política aparecen relacionadas de manera dialéctica.

La re-significación de la estética precolombina como punto de partida

Aun cuando estética y política confluyan constantemente a lo largo del proyecto, es necesario identificar un movimiento que puede tildarse de dialéctico a lo largo de los primeros artículos publicados en *Amauta*. Se podría señalar que el primer número de la revista tiene una inclinación especial hacia la definición y constitución de un arte nuevo, de una estética nacional (basada en lo precolombino); mientras que el segundo número trasciende largamente la centralidad de lo estético y gira contundentemente hacia la definición de una nueva sociedad, de una nueva política, de una reformulación estructural en lo social y lo económico.

El artículo que abre el primer número de *Amauta* es “Tempestad en los Andes” y está firmado por Luis Valcárcel. Él señala la fragmentación social de los países andinos de la siguiente manera: “Viven estas repúblicas el desdoblamiento insalvable de dos mundos disímiles: la minoría europeizada, la mayoría primitiva” (Valcárcel 1926, p. 4). Sin embargo, esa división que, a los ojos de Valcárcel, es “insalvable”, se convertirá en el punto de partida para proclamar la necesidad urgente de establecer un nuevo orden. Un orden que se construya sobre la base de la destrucción de la actual estructura social, política y económica; y que construya un nuevo modelo, más armonioso y justo para esa “mayoría primitiva” (Valcárcel 1926, p. 4). Así, por ejemplo, se puede entender la siguiente afirmación que Carlos Sánchez hace también en un artículo del primer número de *Amauta*: “Hay quien opina que, en el combate, la mejor táctica para la defensa es la ofensiva, y se podría glosar la afirmación; diciendo que, en la lucha perenne de lo nuevo contra lo viejo, *la mejor manera de destruir consiste en crear*” (Énfasis del autor. Sánchez 1926, p. 5). Y es en esa creación de lo nuevo donde la propia concepción del arte, ocupando éste un lugar preeminente, se debe re-significar. El arte deberá pasar de ser autónomo para convertirse en un actor activo en el camino hacia la transformación social. En esa línea, Antenor Orrego (1926), en “El personaje y el conflicto dramático en el teatro, la novela y el cuento” que aparece en el primer número de *Amauta*, expone claramente:

Si el arte no sirve para superar y rebasar la vida, no sirve para nada. *El verismo artístico no puede ser copia o calco, sino una interpretación simbolizada y superada de lo real*. No necesitamos repetir la naturaleza y la vida porque ya las tenemos. Sería necio y ocioso. Lo que necesitamos es comprenderlas y ganarlas para nuestra conciencia y para nuestra sensibilidad, engendrando *nuevas categorías vitales*. (Énfasis del autor. p. 7).

Como se puede apreciar, Orrego apunta directamente a la crítica certera de un arte romántico y realista. Pues si el realismo pretendía crear mundos estéticos autónomos tomando como base la realidad concreta, si el realismo pretendía una mimesis perfecta (en el sentido aristotélico); Orrego—en diálogo con las ideas vanguardistas de la época—propone ir más allá de la mera representación de la realidad, propone un acercamiento estético que rompa las barreras de la autonomía, un acercamiento o, más bien, una intervención directa, crítica y trascendente por parte del arte nuevo.

Son varios los autores que propagan la idea de la necesidad de una nueva concepción del arte en las páginas del primer número de *Amauta*; y es que, al tratarse de una publicación de

gran envergadura, Mariátegui es consciente de la necesidad de contar con un trabajo colectivo en la elaboración de un proyecto que apunta a difundir la necesidad de cambios estructurales en la estética y la sociedad. De esta manera, Mariátegui, en la editorial del número inaugural de la revista, anuncia la concepción de *Amauta* como un “movimiento intelectual y espiritual” (p. 1). Así se ataca el individualismo considerado burgués para instaurar “una corriente, cada día más vigorosa y definida, de renovación” (Mariátegui, 1926 p. 1). Por tanto, la vanguardia de *Amauta* es entendida como compromiso y no como pose individualista burguesa, pues requiere de un “sacrificio” que sólo los verdaderos vanguardistas asumirán: “*Amauta* cribará a los hombres de la vanguardia hasta separar la paja del grano” (Mariátegui 1926, p. 1).

Así es como *Amauta* pretende sentar las bases para la construcción de una nueva estética que se confunda con el carácter revolucionario del movimiento. Pero en este punto vale la pena detenerse brevemente y aclarar: ¿qué es esa “nueva” estética que *Amauta* busca instaurar? ¿Qué elementos la constituyen? ¿Cuáles son sus características? Lo primero que Mariátegui quiere dejar en claro al respecto, es que la novedad no radica solamente en la innovación meramente formal del arte. Así, en su artículo “Arte, revolución y decadencia” aparecido en el tercer número de *Amauta*, señala: “Ninguna estética puede rebajar el trabajo artístico a una cuestión de técnica. La técnica nueva debe corresponder a un espíritu nuevo también. Si no, lo único que cambia es el paramento, el decorado. Y una revolución artística no se contenta de conquistas formales.” (Mariátegui 1926, p. 4). En ese sentido, es importante enfatizar que el vanguardismo de *Amauta*—según Mariátegui—no sólo buscaba destruir las formas institucionales de entender el arte, sino que, al mismo tiempo, estaba interesado en la construcción de una nueva forma de concebir el arte. Así se entienden líneas como: “El cubismo, el dadaísmo, el expresionismo, etcétera, al mismo tiempo que acusan una crisis, anuncian una reconstrucción”. (Mariátegui 1926, p. 4); y así se entiende, también, la crítica que *Amauta* le hace a quienes aún creen que el arte puede estar separado de las discusiones políticas: “Los futuristas rusos se han adherido al comunismo; los futuristas Italianos se han adherido al fascismo. ¿Se quiere mejor demostración histórica de que los artistas no pueden sustraerse a la gravitación política?” (Mariátegui 1926, p.4). Tal como lo señala Jorge Schwartz (1991) en su libro fundamental sobre las Vanguardias, Mariátegui cree “que las transformaciones formales son insuficientes para una verdadera revolución artística, y que los artistas no pueden desvincularse del proceso político, de la trama de la historia (...) Mariátegui exalta, porque se preocuparon de lo social el futurismo ruso (en detrimento del italiano), el surrealismo y la poesía de César Vallejo” (p. 453). En esa misma línea—aunque con algunas diferencias—el propio César Vallejo publica, también en el tercer número de *Amauta*, un texto llamado “Poesía nueva”. Al igual que Mariátegui, Vallejo dice que una estética nueva es más que una experimentación formal, pues para ser realmente nueva debe contener una “sensibilidad” especial. Por supuesto, el carácter abstracto e inaprehensible de esta característica (la “sensibilidad”) dificulta el entendimiento, en términos prácticos, de la propuesta del vate peruano. Sin embargo, quizá podamos aproximarnos mejor a sus ideas a través de otras de sus frases. Para Vallejo, no basta el mero uso de “los versos cuyo léxico está formado por las palabras cinema, motor, caballos de fuerza, avión, radio, jazz-band, telegrafía sin hilos” (Vallejo 1926, p. 17). Para que esos nuevos términos cuenten, deben ser “asimilados por el espíritu y convertidos en sensibilidad” (Vallejo 1926, p. 17). Aun cuando el término “sensibilidad” no quede esclarecido del todo, es interesante notar que Vallejo—a diferencia de Mariátegui—parece estar refiriéndose a la poesía en un sentido universal. Es decir, la característica que él le da a la nueva poesía parece funcionar independientemente del contexto en el que ésta es producida. Vallejo no menciona, en ningún momento a lo largo de su texto, una referencia al carácter local o latinoamericano de la poesía nueva. Así, a diferencia de las propuestas más contundentes de la vanguardia latinoamericana, Vallejo no parece estar muy preocupado—por lo menos no en este texto—por la re-significación de una estética precolombina en la constitución de una poesía realmente vanguardista.

De lo estético a lo político, la estética en segundo plano

Hasta aquí se ha hecho referencia a la manera en que *Amauta* discute y propone la naturaleza de una nueva estética vanguardista latinoamericana. Especialmente—para el caso de Mariátegui—se ha delineado las preocupaciones por la revaloración del carácter precolombino en las nuevas artes de la región andina. Sin embargo, tal como se señala al inicio de este ensayo, *Amauta*, en su número segundo, va a girar con más fuerza y determinación hacia la problemática social, política y económica que las vanguardias—ya como movimientos totalmente revolucionarios—están enfrentando a inicios del siglo XX en Latinoamérica.

Para analizar esta situación, es preciso recordar que, tal como Viviana Gelado (2002) apunta, *Amauta* nace en un contexto de enorme disyuntiva política en Latinoamérica: “Al tupy, or not tupy contemporáneo de Oswald de Andrade, Mariátegui opone *Capitalismo o Socialismo* como disyuntiva del momento” (s/n). Y ante esa disyuntiva, la posición política que toma *Amauta*, tal como se ha dejado ver antes, es clara: socialista. Pero el socialismo no es entendido exclusivamente en su versión europea o, más específicamente, en su versión rusa. Mariátegui es consciente—y he allí uno de sus principales aportes—que la realidad latinoamericana es distinta y, por tanto, no puede instaurar, fielmente, un modelo extranjero. Mariátegui, a través de *Amauta*, promueve un socialismo que encuentra sus bases en la cosmovisión indígena. En el número diecisiete de la revista, él considera, por ejemplo, que durante el Imperio Incaico ya se practicaba un tipo original de socialismo y por tanto afirma: “Tenemos que dar vida con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indo-americano” (Mariátegui 1927, p. 1). En un movimiento de re-significación o re-actualización similar al que ocurre con el nombre de la revista, Mariátegui se refiere al modelo social del Imperio Inca, pero no para volver a él, sino para rescatar su esencia y re-actualizarla, para convertirla—a través de un movimiento dialéctico con el socialismo europeo—en la base de algo nuevo (en este caso, de una nueva patria), donde lo indígena sea reivindicado y deje de ser extremadamente marginado y explotado.

En ese sentido, también se podría argüir que en el segundo número de *Amauta*, la cuestión del arte en términos estéticos pasa a un segundo plano con respecto a un proyecto vanguardista más abarcador. Así se podría entender el texto del caricaturista alemán George Grosz que la revista traduce y presenta con el título: “El arte y la sociedad burguesa”. En este texto, Grosz sostiene que el arte vanguardista evidenció las crisis sociales que vivía el mundo a inicios del siglo XX, y que había sido importante por eso. Para el autor, entonces, la estética vanguardista cumplió ya un papel importante, pero en adelante debe darle paso a otras formas, quizá más concretas, de revolución. Cuando se refiere al dadaísmo, por ejemplo, dice que este movimiento fue la base para formación de algo nuevo, incluso cuando esto no haya sido entendido en su momento:

...no habíamos visto que sobre esta cosa sin sentido, un sistema estaba basado. La revolución que venía nos dio la conciencia de este sistema (...) *había problemas más importantes que el problema del arte; y si el arte podía tener todavía algún sentido debía tomar sitio después de estos problemas* (...) los problemas del porvenir, de la humanidad futura, los problemas de la lucha de clases. (Énfasis del autor. Grosz 1926, p. 26).

Es cierto que este texto no es escrito por Mariátegui u otro colaborador latinoamericano de *Amauta*, pero su traducción y publicación en la revista, en algún sentido, nos habla de una

apropiación de las ideas de Grosz. Además, el hecho de que el arte pasa a un segundo plano en la agenda vanguardista del segundo número de *Amauta* para luego discutir temas profundamente estructurales de una sociedad latinoamericana, se reafirmaría si tomamos en cuenta algunos de los otros textos publicados en ese número. Por ejemplo, en el artículo “Terruño, patria, humanidad”, José Ingenieros remarca la heterogeneidad de los pueblos latinoamericanos como problema fundamental para la creación de naciones sólidas. Tal como Cornejo Polar desarrolla y complejiza décadas más tarde, Ingenieros plantea el problema de las diferencias culturales insalvables que imposibilitan la constitución de sociedades armoniosas:

Quando pueblos heterogéneos se encuentran reunidos en un mismo Estado, los vínculos morales pueden faltar y *la unidad es ficticia mientras hay subyugamiento. No existen ideales comunes a los opresores y a los oprimidos, a los parásitos y a los explotados*. La autoridad no basta para imponer sentimientos a millones de hombres que cambian de nacionalidad cuando lo resuelve un consejo de diplomáticos o lo impone con su garra un conquistador. El sentimiento nacional, que florece en las uniones de pueblos afines, no concuerda forzosamente con el patriotismo político, encaminado a consagrar los resultados de la camándula o de la violencia. (Énfasis del autor. Ingenieros 1926, p. 18).

Aquí, Ingenieros devela uno de los problemas fundamentales en la constitución de las naciones andinas: la opresión del más débil y las estrategias crueles que pretenden una homogeneización. Ingenieros denuncia la superficialidad de las ideas ficticias de nación instaladas por el poder. El oprimido o el subyugado, sin embargo, no es consciente de aquello, y mientras eso suceda, la situación no tendrá visos de solución. Ante ello, Ingenieros—y en esto coincide con los movimientos indigenistas previos—promueve la educación del indio como medio de salvación. En ese sentido, el mismo Ingenieros propone: “Cuidemos la sementera, bendigamos los campos fecundos; pero donde el arado rompa un surco, abramos una escuela” (Ingenieros 1926, p. 18). Como podemos apreciar, la educación es fundamental en la instauración de una sociedad nueva. Sin embargo, además de eso, la cita anterior también subraya otro aspecto imprescindible: el sustento económico de la nación. El establecimiento de una economía que sepa administrar la incipiente industria o los “campos fecundos” también resultan preocupaciones de primer orden en el proyecto vanguardista de *Amauta*. Tal como Mariátegui lo propone en el artículo al que me referiré en el siguiente punto, la reestructuración de la economía es imperativa.

Rumbo a la vanguardia económica

Ya se ha hablado de la manera en que Mariátegui vuelve los ojos a lo precolombino y lo actualiza. En esa reconsideración del pasado, Mariátegui, además de lo estético, también presta atención al modelo económico del imperio incaico. Lo considera, esencialmente, un modelo socialista. Mariátegui parte de este supuesto para afirmar que el espíritu de comunidad ya está instalado, desde tiempos inmemoriales, en los indígenas de la región andina latinoamericana. Por tanto, este espíritu milenario facilitará el proceso revolucionario que *Amauta* propone, pues no se tratará de insertar una idea socialista europea en el espíritu indígena, sino de reactivar ese socialismo que ya existe en su cosmovisión andina. En otras palabras, se puede decir que el movimiento de vanguardia estética de romper con una concepción de arte imperante y autónomo; encuentra su paralelo en lo que aquí nos atrevemos a llamar una “vanguardia económica”, donde Mariátegui denuncia el modelo impuesto por la Conquista y la aristocracia peruana durante la República para proponer una reestructuración total. Todo ello, sin perder de vista las raíces originarias latinoamericanas, las raíces precolombinas.

En ese sentido, el segundo número de *Amauta* contiene uno de los textos más importantes en la bibliografía de Mariátegui: “La evolución de la economía peruana”. En él, Mariátegui identifica a la Conquista y a la Colonia como eventos históricos determinantes para la disolución de una sociedad indígena de base económica socialista primitiva y la imposición de un modelo económico español, brutal e ineficiente. Mariátegui considera que mientras en el Incanato se garantizaba el “bienestar material” de la sociedad y se promovía una “organización colectivista” en contraposición a lo individual y una “religiosa obediencia al deber social”; con la Colonia se establece una fragmentación que produce una heterogeneidad social insalvable. Así como Valcárcel e Ingenieros, Mariátegui señala que la Colonia rompe los vínculos de unidad de la nación indígena y la disuelve en “unidades dispersas” (p. 30). Al decir de Mariátegui (1926), entonces: “Los españoles empezaron a cultivar el suelo y a explotar las minas de oro y plata. Sobre las ruinas y los residuos de una economía socialista, echaron las bases de una economía feudal” (p. 30). Lo importante aquí, es, que para los años en los que *Amauta* se publica, la economía de los países andinos aún arrastran los rezagos de una economía feudal y colonial. La incapacidad organizadora de los españoles—a decir de Mariátegui—no permitió la realización de una estable economía colonizadora, tal como sí sucedió en los Estados Unidos, sino más bien, se instauró una precaria economía basada en la explotación desmedida que desemboca en la desfavorable eliminación de mano de obra indígena. Según Mariátegui, esto se arrastró hasta la República y, por esa misma razón, tampoco se pudo instalar, para evitar redundancia un modelo económico eminentemente capitalista. Los rezagos de un feudalismo y esclavismo anacrónico y abusivo permanecen hasta los tiempos de Mariátegui y por eso el énfasis del intelectual peruano en denunciar aquella situación. Aun con el *boom* del guano y el salitre en la segunda mitad del siglo XIX y el afán modernizador del presidente Ramón Castilla durante esa misma época, Mariátegui señala que la instauración del capitalismo fue parcial y eminentemente costeño, mientras que la situación en los Andes permaneció bajo el modelo feudal.

Me limitaré, para terminar, a una última constatación. La de que *en el Perú actual coexisten elementos de tres economía diferentes*. Bajo el régimen de economía feudal nacido de la conquista subsisten en la sierra algunos *residuos vivos todavía de la economía comunista indígena*. En la costa, sobre un suelo feudal, crece una economía burguesa que, por lo menos en su desarrollo mental, da la impresión de una economía retardada. (Mi énfasis. Mariátegui 1926, p. 32).

Entonces, en esta mezcla heterogénea de sistemas económicos, el gesto vanguardista de Mariátegui consistirá en prestar atención a esos “residuos vivos todavía de la economía comunista indígena” y con ellos, cimentar las bases de una nueva estructura social, política y económica. Mariátegui proyecta adaptar el socialismo al caso peruano y, de esta manera, crear un modelo original, propio. Es entonces cuando la posición política de *Amauta* en la presentación del primer número no permitía ambigüedades pero es clara y, al mismo tiempo, confrontacional:

No hace falta declarar expresamente que *Amauta* no es una tribuna libre, abierta a todos los vientos del espíritu. Los que fundamos esta revista no concebimos una cultura y un arte agnósticos. Nos sentimos una fuerza beligerante, polémica. No le hacemos ninguna concesión al criterio generalmente falaz de la tolerancia de las ideas. Para nosotros hay ideas buenas e ideas malas (Mariátegui 1926, p. 1).

Y la influyente idea que promovía *Amauta*² era la de construir un “Perú nuevo”, una patria de

2 De manera notable, las ideas de *Amauta* lograron trascender en el medio peruano e internacional. Es decir, el discurso

raíz cultural indígena, que deje de ser manipulada por el mercado internacional y privilegie los intereses nacionales. En eso constituía, básicamente, la vanguardia de Mariátegui, una vanguardia basada en ideas revolucionarias que cambiarán un orden establecido, desde la estética hasta la económica y política.

El movimiento dialéctico

En este ensayo intento marcar dos momentos que pueden resultar importantes para la comprensión de *Amauta*. Centrándome en los principales artículos del primer número, sostengo que aquél enfatiza en la necesidad de crear un arte nuevo, una estética vanguardista que, bebiendo de la herencia precolombina y en diálogo con otros movimientos similares en Latinoamérica, surgiera como una expresión propia, original y desmarcada de la concepción convencional del arte burgués. A partir de esta consideración, enfoco mi atención en algunos textos del segundo número de *Amauta* para señalar que, en éste, existe un énfasis marcado en poner el tema del arte en un segundo plano y privilegiar la divulgación de ideas revolucionarias en el plano de lo social, político, pero sobre todo, en el económico, que es acaso el plano fundamental según José Carlos Mariátegui. Tomando en cuenta las ideas vertidas en esos dos primeros números y arriesgándome a señalar un movimiento dialéctico a partir de aquéllos, se podría decir que, en lo sucesivo, *Amauta* encuentra un equilibrio que le permite explorar, sin mayores ansiedades, tanto en el ámbito del arte como en el económico y político, sin reducir ninguno de ellos a un plano secundario o menor. Así, por ejemplo, a partir del tercer número, tenemos la divulgación abierta de obras literarias rusas, donde arte y discurso político forman parte de un mismo objeto. A partir de este número, al mismo tiempo, el giro hacia el socialismo y la simpatía por la revolución rusa se hace cada vez más evidente. Así, se vuelve común encontrar traducciones de cuentos como “Arina” de Boris Pilniak (1894-1938) o ensayos como “Evolución del socialismo” de Bernard Shaw (1856-1950) o “La literatura rusa de la revolución” de Ilya Ehrenburg (1891-1967).

El futuro del Perú imaginado por *Amauta*

Termino este ensayo abriendo una pregunta que se desprende de mi lectura inicial de *Amauta*. ¿Cómo estaría constituida la idea de nación en *Amauta*? ¿Cómo se imagina, José Carlos Mariátegui, al Perú? ¿Cuál sería la estructura económica de esa nación ideal? Para comenzar a responder estas preguntas que no podrán ser del todo abarcadas en este breve ensayo, me gustaría referirme a una polémica entre José Carlos Mariátegui y César Falcón. Se trata de un intercambio de ensayos que tiene lugar en los números cinco y seis de *Amauta*.

El sugerente texto de César Falcón se titula “El conflicto minero” y se refiere a las huelgas proletarias que van teniendo lugar—durante los años veinte—en Inglaterra. Sin embargo, la lo-

vanguardista tuvo en esta revista uno de sus principales logros en lo que a Latinoamérica se refiere. La revista era ampliamente leída y, durante muchos meses, fue complementada con la publicación de un periódico (*Labor*) de circulación nacional. Esta influencia que tuvo *Amauta* en la parte de la “praxis vital” peruana y latinoamericana hizo, por ejemplo, que el gobierno de Leguía clausure la revista en 1927. Sin embargo este cierre produjo, debido a la incidencia que esta publicación ya tenía en la sociedad, “la queja voceada desde distintos puntos del orbe” (Cruz 1994, p. 46). Por ello, la revista volvió a salir y continuó con su prédica americanista y antiimperialista hasta 1930, año en el que el aún joven José Carlos Mariátegui dejara de existir. La muerte de Mariátegui y el cierre definitivo de *Amauta*, sin embargo, no significaron el final de este proyecto vanguardista y revolucionario. Al contrario, marcó, para el Perú y parte de Latinoamérica, el inicio de una corriente de pensamiento y de acción que ha sido ininterrumpida hasta hoy.

cación no importará tanto, pues lo que Falcón propone en su ensayo es una solución a ese problema a través de la modificación del sistema capitalista, una solución que se pueda aplicar de modo universal. Básicamente, Falcón describe la crisis del modelo capitalista en Inglaterra, una nación que, debido al ejercicio del libre mercado internacional, se ve cada vez más perjudicada por los avances económicos de otros países competidores. El carbón que Inglaterra produce ya no se consume en otras partes del mundo. Es más, comerciantes ingleses comienzan a importar carbón de otros países, como Estados Unidos, por ejemplo. La industria minera inglesa, entonces, entra en crisis. Debido al libre mercado internacional y a los altos costos de producción, se encuentra en desventaja y provoca despidos y, con ello, interminables huelgas. Frente a ello, Falcón propone la intervención del Estado para regular el sistema de libre mercado internacional. Es decir, propone que el Estado inglés emita leyes que regulen el mercado internacional. La idea es que éste mercado deje de ser totalmente libre y que, a través de las leyes estatales, se proteja la industria que se desarrolla dentro de Inglaterra. En otras palabras, Falcón propone una regulación del mercado por parte del Estado y en favor del desarrollo de industrias nacionales. Con ello, también dice no estar a favor de ningún extremo, esto es: ni con la nacionalización de las minas ni con el mercado totalmente libre. En el quinto número de *Amauta* estudia un equilibrio en el que los empresarios privados acepten la intervención del Estado para proteger sus industrias “el estado no puede cruzarse de brazos y dejar a la minería manejarse a su antojo” (Falcón 1927, p. 4), y, con ello, finalmente, proteger a los trabajadores de esas industrias. Es decir, el fin último de Falcón, sería la mejora en la calidad de vida de los proletarios.

La llamada “Respuesta polémica de José Carlos Mariátegui” aparece en el sexto número de *Amauta*. Donde Mariátegui cancela el argumento de Falcón con un solo movimiento. Uno agresivo y directo. Mariátegui dice que Falcón no puede pedirle a un Estado capitalista actuar contra sus propios principios. Es decir, un estado capitalista—según Mariátegui—jamás regulará el mercado, pues esa no es su naturaleza. Mariátegui se muestra, con ello, inflexible a cualquier reforma del modelo económico imperante (el capitalismo). Asimismo, Mariátegui evita hablar de la industria minera como si se tratase de un caso particular. Es decir, mientras Falcón aboga por separar cada industria y resolver los problemas que surjan alrededor de cada una de ellas, Mariátegui dice que la minería, como industria, no requiere un tratamiento diferenciado. Para Mariátegui, la crisis de la minería es sólo un síntoma de la crisis de algo más general y abarcador. Esto es, la crisis del capitalismo en su conjunto. Así, Mariátegui evitará hablar de sectores económicos, ya que está convencido que lo que se necesita modificar es el sistema mismo, toda la estructura económica, desde su raíz, debe ser arrancada: “Desde el instante en que la gestión privada—esto es capitalista—de la industria carbonera, ha empezado a mostrarse impotente para manejarla de acuerdo con el interés colectivo, se ha constatado en Inglaterra no una crisis específica y exclusiva de las empresas mineras sino una crisis general del sistema capitalista, y de la economía liberal” (Mariátegui 1927, p. 29).

Señalando esta crisis generalizada del capitalismo, Mariátegui estaría dialogando cercanamente con la Revolución Rusa pero, sobre todo, estaría ejecutando un gesto vanguardista importante, pues a lo que apunta es a una desestabilización del sistema mismo para que, a partir de un nuevo comienzo, se establezcan nuevas formas de convivencia social, nuevas economías, nuevas cosmovisiones.

La nación que Mariátegui está imaginando, por tanto, parece no admitir cambios o reformas del sistema que impera; sino más bien, requiere de una revolución, de un cambio estructural y profundo y, para el caso andino, de un cambio que ancle sus bases a una raíz indígena de espíritu comunitario.

A modo de conclusión

A través de este ensayo se ha evidenciado la evolución ideológica de una de las revistas más ambiciosas e importantes en la historia del Perú, se ha profundizado en los modos y momentos en los que *Amauta* fue modificando su línea editorial. Así se distingue, primero, una propuesta vanguardista en la que predomina una crítica a las estéticas del arte tradicional e institucionalizado; mientras que en el segundo número, lo que predomina es la crítica al sistema político y económico del Perú, un sistema que hacia inicios del siglo veinte arrastraba taras coloniales y continuaba con la desmedida explotación de los más oprimidos, ya sean indígenas, campesinos o proletarios. Finalmente, a partir de un proceso que se podría tildar de dialéctico, *Amauta* encuentra su propia voz, refiriéndose tanto a las urgencias revolucionarias en el campo estético y cultural como en el político, social y económico.

Esta especie de síntesis resulta coherente si se considera que en el pensamiento último de José Carlos Mariátegui, las fronteras entre lo estético y lo social, entre arte y realidad, se diluyen. El artista, en ese sentido, se convierte en un actor más del proyecto revolucionario que – dada su filiación marxista – sentará sus bases sobre el reclamo de una transformación económica de la estructura sociopolítica. Es con ese objetivo que *Amauta*, en la voz de su director – y tal como se ha propuesto en el apartado anterior– marcará el camino a seguir para una transformación radical de la realidad, para la desestabilización y futura sustitución de un sistema económico que aparenta ser capitalista pero que actúa con estrategias coloniales. Esta idea de desestabilización y esta propuesta revolucionaria, finalmente, se proyecta desde *Amauta* a través diversos frentes, incluyendo el estético, cultural, social y político.

Referencias bibliográficas

- Burger, P. (1987) *Teoría de la Vanguardia*, Barcelona: Península.
- Coronado, J. (2009) *The Andes Imagined: Indigenismo, Society, and Modernity*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Cornejo Polar, A. (1994) *Escribir en el aire: ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima: Editorial Horizonte.
- Cruz Leal, P. (1994) Hacia el vanguardismo peruano: Prehistoria y perfil de *Amauta*. *Hispanamérica* (68), pp. 21-48.
- Falcón, C. (1927) El conflicto minero. *Amauta. Revista mensual de doctrina, literatura, arte, polémica* (5), pp. 4-5.
- Gelado, V. (2002) Indigenismo y Vanguardia: el pensamiento de Mariátegui en la década del veinte. *Proceedings of the 2. Congresso Brasileiro de Hispanistas*. <http://www.proceedings.scielo.br>
- Grosz, G. (1927) El arte y la sociedad burguesa. *Amauta. Revista mensual de doctrina, literatura, arte, polémica* (1), pp. 23-26.
- Ingenieros, J. (1926) Terruño, patria, humanidad. *Amauta. Revista mensual de doctrina, literatura, arte, polémica* (2), p. 17.
- Mariategui, J. (1926) Arte, revolución y decadencia. *Amauta. Revista mensual de doctrina, literatura, arte, polémica* (3), pp. 3-4.
- . (1926) La evolución de la economía peruana. *Amauta. Revista mensual de doctrina, literatura, arte, polémica* (2), pp. 29-31
- . (1927) Nota polémica. *Amauta. Revista mensual de doctrina, literatura, arte, polémica* (6), p. 29.
- . (1928) Aniversario y balance. *Amauta. Revista mensual de doctrina, literatura, arte, polémica* (17), pp. 1-3.
- Orrego, A. (1926) El personaje y el conflicto dramático en el teatro, la novela y el cuento. *Amauta. Revista mensual de doctrina, literatura, arte, polémica* (1), pp. 7-8.
- Tauro del Pino, A. (1976) Estudio preliminar. *Amauta. Revista mensual de doctrina, literatura, arte, polémica* (1), pp. 1-17.
- Schwartz, J. (1991) *Las vanguardias latinoamericanas. Textos programáticos y críticos*, Madrid: Cátedra.
- Valcárcel, L. (1926) Tempestad en los Andes. *Amauta. Revista mensual de doctrina, literatura, arte, polémica* (1), pp. 2-4.
- Vallejo, C. (1926) Poesía nueva. *Amauta. Revista mensual de doctrina, literatura, arte, polémica* (3), p. 17.

El concepto de *Territorio Mental* en el pensamiento comunicacional de América Latina. Un acercamiento a la epistemología no dualista de Evandro Vieira Ouriques.

Carlos Ricardo Gonzales García*

Resumen

Este trabajo estudia el concepto de *Territorio Mental* que el teórico brasileño Evandro Vieira Ouriques ha creado en el ámbito de su Economía Psico-política de la Comunicación y de la Cultura. Tomando como conocimiento la investigación de este pensamiento, queremos propiciar un trabajo reflexivo en el campo académico, todavía emergente, de la comunicación en el Perú, que permita a los investigadores y demás interesados en temas como Naturaleza y Cultura, analizar, comprender o discutir los fundamentos de este enfoque crítico de la agenda “moderna, colonial e imperialista” del concepto “desarrollo de los medios de comunicación”.

Palabras clave

Vieira Ouriques, *Territorio Mental*, episteme prehispanica, desarrollo mediático, derecho a la comunicación.

The Concept of *Mental Territory* in Communicational Thought in Latin America. An Approach to Epistemology non Dualistic of Evandro Vieira Ouriques

Abstract

This paper studies the concept of *Mental Territory* theoretical Brazilian Evandro Vieira theoretical Ouriques created within the scope of his psycho-political economy of communication and culture. On the research knowledge of this thought, we foster a reflective work in the still emerging, academic field of communication in Peru, which enables researchers and others interested in issues such as nature and culture, analyze, understand or discuss basics of this critical approach of “modern, colonial and imperialist” agenda of the concept “development of the media”.

Keywords

Vieira Ouriques, *Mental Territory*, prehispanic episteme, media development, communication rights.

Recibido: 19 de agosto de 2016/ Aprobado: 02 de noviembre de 2016.

* Magíster en Investigación de la Comunicación Social. Magíster en Periodismo y Comunicación Multimedia. Docente de la Escuela de Comunicación Social Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Correo: carlos.gonzales1@unmsm.edu.pe

Introducción

En este trabajo nos ocupamos de analizar el pensamiento de Evandro Vieira Ouriques, doctor en Comunicación y Cultura de la Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil, además de coordinador del Núcleo de Estudios Transdisciplinarios de Comunicación y Conciencia de la Escuela de Comunicación de la misma universidad.

Su filosofía de vida ha estado orientada al fortalecimiento del individuo, red, movimiento y organización con el fin de producir un cambio de rumbo estratégico de las actitudes y así llegar a que éstas sean portadoras de una voz propia guiada por la solidaridad y sostenibilidad. Es por esta razón que desde su perspectiva psicopolítica de la comunicación y de la cultura, ha trabajado con una metodología operativa en la gestión de la mente que toma como concepto central el Territorio Mental y cuyas áreas de aplicación son las vidas, las carreras, las planificaciones estratégicas, los proyectos, los productos, las intervenciones, la política pública.

La investigación que acá se propone recoge y actualiza, tomando como base el pensamiento unicista de Evandro Vieira, la información dispersa que sobre epistemología, naturaleza y cultura, se ha producido, fundamentalmente, en los últimos veinte años en contextos académicos y científicos en el ámbito regional y mundial, y al hacerlo prepara la introducción de estos contenidos en los currículos académico profesionales de las facultades y escuelas de Comunicación Social o Ciencias de la Comunicación, tendiendo un puente entre las perspectivas humanísticas e instrumentales en este campo.

Al respecto, queremos saber si la construcción de actitudes democráticas, en el *Territorio Mental* potencializa los compromisos de la Cultura con la Naturaleza, aumentando, de esta manera, efectiva y eficazmente la participación ciudadana en la formulación, definición y seguimiento de políticas públicas de comunicación y cultura.

Estudiar la importancia del concepto *Territorio Mental* en el pensamiento comunicacional de América Latina, nos permitirá, como objetivos, analizar los conceptos de *Derecho a la Comunicación y Desarrollo Mediático*, propuesto desde la perspectiva epistemológica no dualista de Evandro Vieira; describir el contexto y el surgimiento de la epistemología no dualista en el pensamiento comunicacional de América Latina; explicar el papel que cumplieron las principales culturas prehispánicas para el futuro sostenible y democrático de la región y la Comunicación Social y ahondar en los asuntos epistemológicos en los que convergen las acciones y las reflexiones de los comunicadores sociales del S. XXI en cuanto a Naturaleza y Cultura que permita la asociación entre Sustentabilidad y Democracia.

De esta manera, a través de este trabajo, esperamos contribuir y fortalecer el horizonte académico de los estudios académicos en Comunicación Social en cuanto al enfoque crítico de una propuesta epistemológica que busca una participación más plena, más pacífica, más solidaria de los ciudadanos.

Episteme del Perú prehispánico

Desde hace muchos años, Evandro Vieira Ouriques investiga las epistemologías de las antiguas culturas de América, además de las de la India y las africanas pre coloniales, las mismas que se caracterizaron por su observación constante y metódica del hombre con el universo, la forma de comunicarse unos consigo mismos, unos con otros, superando así el intersticio de la

cultura con la naturaleza. Los resultados de sus trabajos demuestran, entre otras cosas, que la percepción de la realidad que metafóricamente se la concibe como una red o de un tejido de la vida, representa el enfoque milenario que forma la propia experiencia de estar vivo.

Esta complementariedad no dualista, alcanzada por las civilizaciones pre hispánicas, constituyen el desafío contemporáneo que nuestro mundo puede alcanzar desde la experiencia de un cambio psico-político en su Territorio Mental, es decir, desde la confianza en el otro “para que sea posible la libertad ejercida desde la pluralidad que nace del mestizaje racial, cultural, afectivo y/o cognitivo entre los diferentes”. (Vieira Ouriques 2010, p. 125).

Tomando como evidencia un caso concreto, examinaremos el papel que cumplió una de las principales culturas pre hispánicas de América para el futuro sostenible y democrático de la región.

El modelo de civilización del imperio de los Incas

Vieira Ouriques no hace mención en su artículo *Epistemologías prehispánicas...* sobre tan importante referente de la cultura peruana como la fue la civilización Inca, pero estamos seguros que consideraría a dicho imperio como una estructura que en su tiempo supo conquistar, por su alto grado de civilización, gobierno y estructura, el tan anhelado desarrollo sostenible que buscaba, afanosamente, la sociedad occidental.

En el Imperio de los Incas existió una economía sustentada en la adecuación de la organización social al trabajo y en la valoración de la diversidad ecológica así como en técnicas que lejos de ser vestigios del pasado lo son del porvenir: andenes, waru-waru, canales de irrigación. Un autor como José Carlos Mariátegui sintetiza su posición situándola en este aspecto:

Todos los testimonios históricos coinciden en la aserción de que el pueblo inkaico –laborioso, disciplinado, panteísta y sencillo- vivía con bienestar material (...) La organización colectivista, regida por los Inkas, había enervado en los indios el impulso individual; pero había desarrollado extraordinariamente en ellos, en provecho de este régimen económico, el hábito de una humilde y religiosa obediencia a su deber social. (Mariátegui 1928, p. 13)

El economista, historiador y maestro universitario, César Antonio Ugarte, que cita Mariátegui en su obra, sostiene que los caracteres fundamentales de la economía del régimen autocrático de los incas eran los siguientes:

Propiedad colectiva de la tierra cultivable por el ‘ayllu’ o conjunto de familias emparentadas, aunque divididas en lotes individuales intransferibles; propiedad colectiva de las aguas, tierras de pasto y bosque por la “marca” o tribu, o sea la federación de ayllus establecidos alrededor de una misma aldea; cooperación común en el trabajo; apropiación individual de las cosechas y frutos. (*Ídem*)

Finalmente, para Raúl Porras Barrenechea (1974), los Incas fueron los primeros en forjar la gran unidad política sobre la base del respeto de la personalidad de los pueblos incorporados a su influjo civilizador, lo cual, para Mariátegui, hizo realidad la utopía socialista de la igualdad económica entre los hombres y la justa distribución de la riqueza.

Sistemas de comunicación

Sin embargo, los Incas no vivían en democracia pues solo servían a la propia dinastía reinante, eran pues, como señala Crow (1992, citado por Ferreira 2000, p. 90), el equivalente de los romanos “por su organización administrativa, su centralización y su unidad y hegemonía imperial”. Para mantener la moral y la fama de la casta guerrera disponían no solo de un lenguaje –que les permitía contar con una infinidad potencial de mensajes expresados en mitos, leyendas, cuentos, loas de batalla, cantares históricos- sino también de una variedad de códigos convencionales entre los que destacan sus representaciones mímicas. No poseían escritura, pero sí contaban con dos instrumentos nemotécnicos: quipus¹ y pictografías simbólicas de los hechos de los monarcas.

Porras descubrió que, en general, el antiguo hombre andino y, en particular, el perteneciente a la cultura Inca, tuvo una característica esencial que logró manifestarse instintivamente en sus actos. Se trata de un sentimiento de deferencia a las formas adquiridas donde este ostentaba un afán de infinitud y de prolongación del pasado, que encarnó poéticamente en “instituciones y prácticas de carácter recordatorio, que reemplazaron, muchas veces, en la fundación histórica, a los usos gráficos y fonéticos occidentales”. (*Ídem*, p. 21)

Sin caer en las revelaciones radicales de la teoría hermenéutica, este autor reconoce, para empezar, el valor que tuvieron, en su arte de contar, las fábulas y leyendas incaicas que no fueron otra cosa que la reconstrucción del espíritu de un pueblo primitivo:

Aunque se haya dicho que los mitos son la expresión de un pasado que nunca tuvo presente o que son el resultado de confusiones del lenguaje, es fácil descubrir en ellos rastros de la psicología y de la historia del pueblo creador (...) En el mito es posible hallar, como lo sugiere Cassirer, un orden cronológico de las cosas y de los acontecimientos, para una cosmología y una genealogía de los dioses y de los hombres. (*Ídem*, p. 24)

Entre estos relatos que siguen, por lo general, una trayectoria de optimismo y triunfo, tenemos, la guerra entre los dioses *Con* y *Pachacamac*, la creación del hombre por Viracocha, que modeló en el Collao la figura de los trajes de los pobladores de cada una de las tribus primitivas, o la aparición de personajes legendarios que siguen el camino de las montañas al mar, como Naymlap, Tacaynamo, Tonapa, Manco Cápac, que son la expresión de una psiquis joven.

En cuanto al *haylli*, como lo fueron las alabanzas dirigidas a Apolo, era un cantar colectivo de alegría y de victoria, destinado, además de exaltar los sentimientos de la casta aristocrática y guerrera, a encumbrar las hazañas de la jornada agrícola. “Así –remarca Porras– el pueblo incaico encerró en una sola palabra jubilar su doble índole guerrera y campesina”.

Los cantares históricos relativos a las hazañas de cada soberano eran cultivados por los quipucamayocs, quienes, ayudados por el instrumento nemotécnico de los quipus, cantaban ante la multitud cantares solo en honor de los grandes Incas. Es decir de aquellos que, con alto sentido moralizador, encarnaban las ideas morales y políticas de la casta dirigente²:

1 Inicialmente estos cordones de nudos tuvieron una función de contabilidad y estadística pero fueron adaptados posteriormente a la rememoración histórica.

2 Eso demuestra que los Incas, al igual que otras culturas precolombinas, no vivían sin leyes, donde la traición o los errores de ejecución de sacerdotes o historiadores, por ejemplo, eran delitos graves sancionados con la pena de muerte. Como señala Ferreira (2000, p. 88): “Las culturas prehispánicas tuvieron reglas muy estrictas y numerosas, aunque no

Excluía de la recordación histórica a los malos gobernantes y a los que vulneraban las leyes o el honor. De ahí que la historia incaica ofrezca únicamente las biografías de doce o catorce Incas impecables, y que no haya uniformidad sobre el número de estos a los que algunos cronistas, como Montesinos, hacen llegar a más de noventa. La historia pierde en fidelidad, pero gana en moralidad. (*Idem*, p. 32).

Respecto a los cantos épicos mimados, estos representaban, en fiestas como la *purucalla*, los hechos de los Incas y las batallas ganadas por estos. Sin embargo, es posible que estos ritos coreográficos alcanzasen con el tiempo un sentido luctuoso y lastimoso, especialmente en los entierros de los Incas.

El flujo de los estados mentales en el sistema actual

La colonización en el siglo XX-XXI

El Estado nacional que, en gran parte del siglo XX, tendía activamente, a través de sus distintas formas, a la integración nacional, a la modernización económica y a cierta redistribución, se encuentra en crisis pues, a través del omnipotente pensamiento neoconservador³, perdió su lado “heroico”⁴. A partir de los setenta, pero de manera más profunda en los noventa, el modelo que representa se ha ido tornando cada vez más decadente. Al respecto, Touraine, que desde esos años viene estudiando la sombra del problema, vislumbró dos fenómenos aparentemente opuestos:

Por un lado, la mundialización de la economía, su globalización, que en realidad significa la des-socialización de la economía y tiene muchos rasgos en común con lo que se denominaba imperialismo a principios de siglo, es decir, el predominio de un capitalismo financiero internacionalizado sobre capitalismo industriales nacionales; y, por el otro la invasión de lo que había sido la vida pública por lo que podemos llamar la vida privada: lo que va de la vida personal, sexual, afectiva, del ocio, en ciertos casos, hasta una subjetivización de la política en el caso de los integrismos étnicos, nacionales o religiosos. El campo de las mediaciones institucionales, sociales y políticas desaparece, dejando frente a frente una economía globalizada e identidades culturales cada vez más replegadas sobre sí mismas. (Touraine 1996, p. 18).

La dualización o heterogeneidad dualista es lo que en la actualidad representa mejor a nuestro mundo. Así, en esta ruptura fundamental, tanto cultural como política, en la que manda la economía –el mercado sobre el Estado; la inversión sobre los derechos humanos; las variables macroeconómicas sobre la calidad de vida; el crecimiento del PBI sobre la disminución de la desigualdad y la producción primaria sobre la manufacturera–, vemos que las distancias sociales –entre ricos y pobres, la aparición de zonas residenciales modernas y barrios periféricos o guetos– aumentan entre las regiones del mundo.

con el propósito de perseguir (...). Fue a los europeos más bien a quienes la sensación de grandeza del nuevo mundo les hizo probar el verdadero sabor de la libertad: “un renovado espíritu de independencia” libre de supervisión de la iglesia y de sus ministros, como en el primer viaje de Colón”.

3 Formado en universidades del primer mundo y, luego, en organismos multilaterales como el Banco Mundial y el Fondo Mundial Internacional.

4 Consultar Ortiz, Renato. *Mundialización: saberes y creencias*. Gedisa editorial. Barcelona.

En Lima, según el *Quinto Informe de Percepción sobre la Calidad de Vida en Lima: Cómo Vamos*, la opinión pública percibe que la desigualdad urbana ha crecido en la capital. Así lo presenta el politólogo Carlos Meléndez: "Mientras menor nivel de ingreso, mayor insatisfacción por la administración de la ciudad. El disgusto con los espacios públicos abarca al 21% de los NSE A y B, al 26% del NSE C y al 31% de los NSE D y E. Mientras el 42% de los limeños de NSE A y B están conformes con las áreas verdes de su ciudad, solo el 14% de los NSE D y E están complacidas". (Meléndez 2015).

De acuerdo con el autor de *Crítica de la Modernidad*, existe una mundialización de la tecnología, de los intercambios mediáticos pero, sobre todo, de los intercambios financieros que son "la nueva internacional" gracias, como afirma Pedraglio (2015, p. 6), a "redes vinculadas a multilaterales, bancos de inversión, corporaciones transnacionales y nacionales, así como a lazos de amistad local y globales". Por tanto, lo esencial del poder económico ya no consiste en acumular beneficios para construir poder o barreras culturales, sino más bien para intensificar lo más posible las redes (networks) financieras, informáticas y tecnológicas que generan beneficios y poder⁵.

Asistimos, pues, a la desaparición de los actores, de las relaciones sociales y de las clases sociales. El poder económico se ha vuelto impersonal. Ni siquiera se le puede identificar ya con un país determinado, hasta tal punto las redes económicas y financieras transnacionales se ha separado de la realidad social, inclusive de los Estados Unidos. Todo sucede como si las relaciones entre dominantes y dominados se hubieran progresivamente deshecho. (Touraine 1996, p. 19).

El historiador español Santos Juliá retrata con dramatismo las consecuencias de esta ausencia de razón política que viene caracterizando gran parte de la historia de su país:

(...) la política elaborada para hacer frente a la primera gran crisis del capital del siglo XXI rompe, contra los intereses de la mayoría, el pacto que sirvió de base a nuestro actual Estado social. (...) Lo que vendrá después, una vez culminada la operación, ya se puede imaginar: los bienes y servicios públicos emergerán de su ruina como propiedades privadas cuyo acceso por los ciudadanos estará en función de su diferente poder adquisitivo. (Juliá 26.01.15, p. 25).

En vez de una economía de demanda; es la oferta la que determina la demanda en un mundo carente de certezas⁶. Son las redes, las que ejercen dominio, las que determinan, con su fuerza desmedida, sus demandas y comportamientos cargados de insulto, deprecio o indignación. Esto se advierte particularmente en el campo de los medios.

A raíz de los atentados sangrientos que remecan el mundo, J. Peter Pham, director del Centro África del Atlantic Council, critica en el portal web Expansión.mx la dualidad que existe entre un país occidental y otro de un continente pobre, ambos víctimas de grandes matanzas,

5 El periodista Martín Caparrós editó en España su último y demoledor libro -titulado *El Hambre*, en el que desentraña porqué 805 millones de personas no tienen qué comer. Al respecto, Caparrós sostiene que la especulación (algorítmica o automatizada) es una de las causas, como devela el extracto de uno de los capítulos y que se puede leer en el siguiente enlace: <http://bit.ly/1zJsB0v>

6 En un acto celebrado en el Paraninfo de la Universidad Complutense de Madrid, la escritora mexicana Elena Poniatowska ha calificado las redes sociales de "arma de doble filo" ya que, mientras han servido para dar a conocer al mundo la "terrible historia" de los 43 estudiantes asesinados en Iguala, también han enajenado a una generación de jóvenes "que caminan con los ojos atornillados en su móvil para ver quién les sigue" (2015).

pero en la que uno llama más a la solidaridad de la comunidad internacional que el otro:

Mientras docenas los líderes mundiales se tomaban de los brazos para dirigir a millones de personas por las calles de París para conmemorar a las 17 víctimas de los ataques terroristas que ocurrieron en Francia, en Nigeria dos niñas estallaron en un mercado en un mercado en la ciudad de Potiskum, en el noreste de ese país, acontecimiento que ocurrió un día después de que otra bomba, atada a una niña, explotara en un concurrido mercado y cobrara la vida de numerosas personas. (J. Peter Pham, *No solo es Francia, ahí está el horror en Nigeria con Boko Haram*, 14.01.15).

El flujo de los estados mentales de los sujetos está bajo el impacto de los medios de comunicación, específicamente de los dispositivos de la tecnología multimedia o de las pantallas de la televisión, instrumentos efectistas de la era del Capitalismo Cognitivo en Occidente. A través de programas o contenidos ininterrumpidos, estos soportes imponen a las percepciones, los pensamientos y los afectos, que brota del Territorio Mental de las personas, una “lógica excluyente y segregacionista que tipifica y reproduce brechas cognitivas de dominación y marginación social y cultural” (Del Valle, C., Moreno, F. J., y Sierra Caballero, F. 2012, p. 7).

Esta presión mental, que evita confrontarnos con la complejidad de nuestra tragedia, se revela en escenarios como el mundo educativo. El filósofo catalán, Gregorio Luri, autor del libro “Mejor educados”, cree que hay un sector de educadores que se ha vuelto adepto a la barbarie, al ocultar la realidad a los niños, pregonando una ideología “buenista” o “feliz”, resistente a la desgracia metafísica de la frustración o a los complejos problemas de la vida, es decir, como la que nos podría presentar el mundo ideal y entretenido de los “teletubies”.

Este fenómeno que va dominando al mundo, se entiende mejor a través de lo que va ocurriendo con los propios sistemas sociales que son los que se preocuparían por evitar la ruptura entre la economía y la cultura a la que nos referimos antes, para movilizar recursos culturales en beneficio de una modernización económica. Se trata del dominio del nacionalismo cultural asociado al liberalismo económico como viene ocurriendo en China y otros países del sudeste asiático.

Sin poseer todavía, luego de Franco, un modelo autoritario, España, en medio de su crisis económica que le ha generado mucha pobreza y desigualdad, se pregunta perentoriamente sobre la manera en que puede reconstruir los sistemas de control social y político de la actividad económica. Por el momento, la reforma educativa en secundaria y bachillerato impulsada por el Partido Popular, fuerza política de tendencia liberal y conservadora, a través de la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aboga por formar más el pensamiento empresarial que el filosófico, lo cual podría provocar como reacción la formación de nacionalismos culturales autoritarios. Un informe de *El País*, a inicios de 2015, presenta algunos de estos cambios en el currículo con respecto a normas anteriores⁷.

Esta evolución de la modernización, solo ha servido para generar, sin otros contrapesos posibles, una concentración financiera y económica, lo cual ha llevado a que se descuide la formación de instituciones y fuerzas sociales capaces de enfrentar los distintos problemas en

⁷ Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial. La asignatura, troncal en 4º de la Educación Secundaria Obligatoria para los alumnos que opten por la vía a la Formación Profesional, prevé enseñar a crear un proyecto de empresa en el aula, o identificar las fuentes de financiación más adecuada por tipo de empresa. Filosofía. En bachillerato, Historia de la Filosofía sigue como troncal en 1º y cambia a optativa en 2º. Educación para la Ciudadanía se diluye en una asignatura llamada Valores Éticos que será optativa y que se elige en lugar de Religión.

los que se genera la denominada sociedad de la información. Sucede que la sobresaturación informativa, en no pocas oportunidades, conduce a la perplejidad y a la parálisis, tal como ocurrió a inicios de 2014 con el servicio de inteligencia de Francia respecto a los atentados sangrientos en París contra el semanario satírico Charlie Hebdo: "En esas ocasiones límite se recibe más información de la que se puede captar y además el sistema de comunicación se hace especialmente susceptible al ruido desorientador que dificulta jerarquizarla, elaborarla e interpretarla" (Aguilar 2014, p. 14).

Culturas fragmentadas y una economía que va haciendo cada vez más globalizada. Vieira, quien hace suyas las palabras del Colectivo Intervozes, refiere que:

En una sociedad de diversos niveles de acceso al poder, en la que la mayoría de las relaciones son fuertemente mediatizadas y filtradas –o sea, mediadas por los medios de comunicación de masa-, en la que los gobiernos, las corporaciones, los grupos de interés y muchos otros se disputan la atención de la población, tratando de influir y de controlar el proceso de creación, el contenido y el flujo de las comunicaciones, defender la expresión de cada individuo no basta. (Vieira 2010, p. 130).

Vieira cree que se trata de tomar en cuenta, por fin, una estrategia epistemológica no-dualista que permita que los individuos-colectivos construyan, con sus libertades de expresión, comprendidas como "individuales", actitudes que refuercen la creación de un nuevo marco regulatorio.

En ese sentido, la descolonización del concepto de *Territorio Mental*, en comparación a la colonización que implica el *desarrollo mediático*, que elude los compromisos de la cultura con la naturaleza, puesto que pone énfasis en intereses comerciales o consumistas, priorizando el mero entretenimiento o el sensacionalismo factual, exige, como manifiesta Evandro Vieira Ouriques, un complejo proceso de concientización política-cognitiva-afectiva, y que llama *Desobediencia Civil Mental*, que no es otra cosa que la actuación crítica y ética del propio individuo-colectivo en las estéticas de la comunicación.

El desafío de la comunicación. Acto/palabra.

Como seres lingüísticos que somos, es decir, individuos que se constituyen en lo social a través del lenguaje, hablamos y escuchamos a partir de la interacción social entre seres humanos particulares. Es en este desarrollo donde aparece una precondition fundamental del lenguaje: la constitución de un dominio consensual donde signos, objetos, eventos y acciones son formados como tales (no existen por sí mismos): "Hablamos de consensualidad dondequiera que los participantes de una interacción social comparten el mismo sistema de signos (gestos, sonidos, etc.) para designar objetos, acciones o acontecimientos en orden a coordinar sus acciones comunes. Sin un dominio consensual no hay lenguaje" (Echevarría 2011, p. 50).

Echevarría (2011) cree que el lenguaje va más allá de contar historias u otros discursos. Se trata de un sistema de coordinación del comportamiento y está presente en nuestras acciones:

La producción de relatos es solo una forma, aunque muy importante, de actuar en la vida. Existen muchas otras formas de enfrentar la vida que no siempre están incluidas en los relatos que contamos sobre nosotros. Y cada comunidad desarrolla sus propios modos de enfrentar la vida, de hacer las cosas. Estos modos de hacer las cosas, de la manera como las hace la comunidad, los llamamos las prácticas sociales. (p. 57).

Así es fácil entender dentro del campo de la psicología sistémica por qué los individuos son concebidos dentro de una cultura lingüística dada, dentro de un sistema de coordinación de la coordinación del comportamiento dado, dentro del lenguaje dado, dentro de una comunidad o sistema social: “Somos lo que somos a partir de las relaciones que establecemos con los demás. (...) Las individualidades serán diferentes si en un sistema somos el empleador [*opresor, diría Vieira*] o el empleado [*oprimido*]” (*Ídem*: 59).

Sin embargo, eso no significa que los individuos sean solo fenómenos sociales. Según Echevarría, debido a la capacidad recursiva del lenguaje humano, también somos capaces de observarnos a nosotros mismos y al sistema al que pertenecemos, y de ir más allá de nosotros y de esos sistemas: “Podemos convertirnos en observadores del observador que somos y podemos actuar según nuestras posibilidades de acción” (*Ídem*: 61).

De esta forma, se daría la transformación crítica y transformativa de los pensamientos, afectos y percepciones, es decir de los estados mentales, que se producen en el Territorio Mental⁸. Según Vieira este proceso requiere de una *arqueología de los conceptos* (término preferido por Mattelart), porque solo así será posible que surjan los significados y los usos psico-político-sociales sedimentados en cada término. Así, Battiston, en una entrevista que tuvo con Mattelart a fines de la década pasada en Roma, a propósito de la presentación de un libro, *Democrazia e concentrazione dei media* (coordinado por Maurizio Torrealta), demuestra que:

Si “aldea global” remite a la “representación “igualitaria” del planeta”, a la “visión fideística de una sociedad planetaria” horizontal y flexible, “comunicación-mundo” es en cambio un término que, según las intenciones de Mattelart, permite mirar la globalización en curso sin mitificarla, porque nace de la conciencia de que “la desigualdad de los intercambios sigue marcando la universalización del sistema productivo y técnico-científico. (Battiston 2009).

Si queremos cambiar de paradigmas, pasar de la epistemología dualista a la no-dualista y así cambiar *resistencia* en redes de ciudadanos críticos, colaboradores, propositivos e interactivos, debemos incorporar a la dimensión social de la democracia, la construcción de actitudes mentales democráticas.

Un caso interesante, muy representativo, que ejemplifica lo anterior, lo recogemos del activista Wilfredo Ardito Vega, especializado en temas de derechos humanos, democracia, justicia comunitaria y derechos de los pueblos indígenas. Desde su cuenta de Facebook, nos relata cómo fue superado un problema social vinculado al racismo en Bolivia (el denominado *Mega-Apthapi*) desde la reivindicación del Otro, pero sin dejar de lado lo que ocurre, lamentablemente, en el Perú⁹.

Se trata, y hay que asumirlo como reto y exigencia, de alcanzar la fortaleza y unidad de sociedades caracterizadas como pluriétnicas y pluriculturales, al tiempo que busca revelar las situaciones de desigualdad y desequilibrio. Como indica Miquel Rodrigo Alsina:

El diálogo intercultural debe realizarse dentro de la mayor igualdad que sea posible. Esto no significa ignorar la existencia de posiciones de poder distintas entre los interlocutores.

8 En palabras de Mosterín (2008, p. 204), el lenguaje cumple funciones cognitivas y se emplea para guiar y conducir el pensamiento, mientras que éste determina lo que queremos decir y cómo lo decimos.

9 Ver: <https://reflexionesperuanas.lamula.pe/2015/02/10/cuando-tendremos-un-mega-apthapi-en-el-peru/reflexionesperuanas/>

Se trata de reconocerlas e intentar reequilibrarlas en lo posible. Ténganse en cuenta que ni el paternalismo ni el victimismo son actitudes adecuadas para el inicio de una comunicación intercultural eficaz. (Alsina 1999, p. 81).

Discusión

En este “reencuentro de tradiciones”, entre las culturas antiguas y la modernidad de la globalización, el *Territorio Mental* (no dualista) de Vieira no propone literalmente hablando, un retorno a las prácticas de nuestros antepasados, sino una vuelta a los principios del otro proceso de civilización que terminó con la llegada de los conquistadores europeos. Su pensamiento coincide con la de Manuel González Prada, quien nunca quiso restaurar el imperio incaico, sino más bien, en el hurgamiento de la tragedia indígena, –aspecto que lo diferencia de Vieira–, encargar a sus opresores el reconocimiento del derecho de los oprimidos, o que el ánimo de estos adquiriera virilidad suficiente para escarmentar a los opresores.

La definición de Vieira más cercana al postmodernismo aceptaría una deshistorización completa de la cultura, permitiendo a ésta, en consecuencia, actuar fuera de cualquier marco de referencia histórico, con una libertad que facilita, en particular –como afirma el sociólogo francés Alain Touraine–, la reutilización de materiales y formas culturales precedentes.

Sin embargo, esta situación aparece extremadamente frágil, en especial, porque si bien expresa su desencanto respecto de las grandes meta-narrativas occidentales y hace manifiesto su escepticismo respecto a los ideales de la modernidad heredera de la Ilustración, deja campo libre al desarrollo de la inevitable dualización de lo social, a la fragmentación del pensamiento, a las fracturas y desconfianzas respecto del otro, situación que no cambia desde que en el siglo XVI aparece en la América colonial, la república de españoles y la república de indios.

Veamos el caso que nos presenta, tomando en cuenta la perspectiva del mesianismo religioso, Juan Ossio, a propósito de la presentación de su libro *El Tahuantinsuyo bíblico. Ezequiel Ataucusi Gamonal y el mesianismo de los israelitas del Nuevo Pacto Universal* (2014). Según este antropólogo, la sociedad andina, cuyo colectivismo fue producto de la necesidad de enfrentar una geografía difícil para la agricultura, ya tenía la predisposición para desarrollar movimientos mesiánicos tendientes a trasladar fundamentos religiosos al terreno político:

Cuando llegó el cristianismo, se encontró con otras tradiciones mesiánicas y milenaristas; la sociedad andina robustece todas estas corrientes. Desde el siglo XVI, la historia de la sociedad andina se ha caracterizado por desarrollar expectativas de corte mesiánico que, a veces, tomaron un carácter violento. Y el personaje redentor era un inca, y el paraíso era el volver al Tahuantinsuyo, pero sí una “gran tradición de la sociedad”, un paraíso que vendrá si ellos llegan al poder. (Ossio, entrevista de Gonzalo Pajares, 2015)

No obstante, este fenómeno mesiánico devendría, y he ahí la fragmentación, en el surgimiento de movimientos opuestos, como aquellos que pretendieron reconocer, en lo biológico y lo social, la esencia o legado histórico del Tahuantinsuyo, todo esto en una época donde predominaban circunstancias de descomposición social por la crisis económica. Así, en los años 80 del siglo pasado, por el “desborde popular”, descrito por Matos Mar, aparecen, por un lado, Sendero Luminoso, que es violento; por otro, Ezequiel Ataucusi y los israelitas, que son pacifistas, no obstante, en ambos se puede apreciar la entusiasta paradoja que hace presa tanto del revolucionario como del místico, quienes se pervierten con la idea de un

“destino especial”:

Los israelitas forman parte de un estrato social muy semejante al de la gente que se adhería a Sendero Luminoso. Era gente que buscaba adherirse a verdades que le permitieran superar su sentimiento de crisis. Y la alternativa estaba entre un movimiento que les ofrecía la posibilidad de ser ellos los dueños de la riqueza quitándosela a los ricos, criticando al Estado burgués; o encontrar el orden a través de un profeta que les ofrecía llegar a la Tierra Prometida. Si no hubiese existido esta vertiente pacífica, digamos que los senderistas hubiesen campeonato. (Ossio, entrevista de David Hidalgo, 2015).

Vieira prefiere ubicar sus ideas dentro de un pragmatismo de carácter utópico que, Villanueva y Torrico, autores que cita al inicio de su artículo, comprenden de esta manera: "La utopía no es más inalcanzable ni la sociedad imposible. Más bien es una construcción imaginaria que sirve como horizonte de inteligibilidad para dar cuenta del aquí, ahora y de su por qué al tiempo de que es útil como horizonte de normatividad en vista de la prefiguración del mundo deseable y sus posibilidades de concreción" (Villanueva y Torrico 2008, p. 86).

Desde el mundo andino, Alberto Flores Galindo, en su obra *Buscando un Inca*, nos presenta la historia de un país invertido, hasta los años 80, que busca en su propia utopía, el regreso a la sociedad incaica (el Tahuantinsuyo) y el retorno del inca, con toda la carga de milenarismo y mesianismo que connota.

No se trata de una simple añoranza del pasado, sino la idealización del inca y el Tahuantinsuyo hasta tornarse idílica. No es únicamente, dice este historiador, un esfuerzo por entender el pasado o por ofrecer una alternativa al presente, también es un intento de vislumbrar el futuro. Anuncia que algún día el tiempo de los mistis o blancos llegará a su término y empezará una nueva era.

La utopía andina ha ido variando según la época, el lugar y los grupos sociales. En su construcción, reseña el historiador Martín Paredes Oporto (2001, p. 91), un acontecimiento importante fue el Taqui Onkoy, movimiento religioso que impulsaba la expulsión de los colonizadores y el regreso a lo pre inca. Asimismo, los relatos de Inkarrí (la noción cristiana de resurrección de los cuerpos asimilada por el pensamiento andino). Por otro lado, resonancias utópicas se encuentran en los Comentarios Reales del Inca Garcilaso de la Vega; el nacimiento de la utopía andina, en las rebeliones de Juan Santos Atahualpa y de Túpac Amaru II en el siglo XVI-II, y en la conspiración anticolonial de Gabriel Aguilar y Manuel Ubalde a principios del XIX.

Todas estas utopías andinas afirma Flores Galindo tienen algo en común: “la utopía nace de un rechazo al presente y remite a un pasado, al encuentro con las tradiciones: negar la modernización” (Flores Galindo 1988, p. 177).

Al respecto, Rigoberta Menchú, otra de las fuentes en que se basa Vieira para defender los principios del otro proceso de civilización que terminó con el mundo original idílico, dice:

Lo que debemos rescatar, y es lo que hemos heredado los pueblos indígenas, es el contenido profundo, la filosofía profunda que le daba sustento a la sostenibilidad de sus técnicas de producción, hondamente arraigadas de su cultura, en su concepción del mundo y de la vida; en la forma de relacionarse unos con otros; en el mantenimiento de un equilibrio armónico entre el hombre y la naturaleza. Porque para las culturas indígenas, el hombre es solamente una parte de la naturaleza. (Vieira 2010 p.124).

Se trata, entonces, de una posición paradójicamente dualista contra el dualismo de una realidad sustentada en la sociedad industrial y urbana occidentalizada, la misma que ha producido la desintegración de la sociedad andina transformándose en un “extraño híbrido”, como lo explica el escritor Mario Vargas Llosa, devenido en político neoliberal, en su obra *La utopía arcaica. José María Arguedas y las ficciones del indigenismo*: “Ni indio ni blanco, ni indigenista ni hispanista, el Perú que va apareciendo con visos de durar es todavía una incógnita de la que sólo podemos asegurar, con absoluta certeza, que no corresponderá para nada con las imágenes con que fue descrito –con que fue fabulado– en las obras de José María Arguedas” (Vargas Llosa 1996, p. 335).

¿Es posible la concreción de la utopía de lo indio dentro de un ambiente de lo no indio, independientemente de si es desarrollada por un indio o por un no indio? Más de medio siglo después de *Los siete ensayos...*, en *Comprene l' agriculture paysanne dans les Andes Centrales. Pérou et Bolivie* (1992), obra fundamental que recorre en casi medio millar de páginas el universo cordillerano de América del Sur, y que fue traducida al español, a mediados de los noventa, por Edgardo Rivera Martínez, se puede efectivamente confirmar empíricamente, gracias a la metódica exposición de los trabajos reunidos en dicho volumen por Pierre Morlon, “la existencia de una relación a la vez reverente y fraterna del hombre de los Andes con la tierra, relación por ello mismo fecunda y efectiva, y que constituye toda una lección en la época en que vivimos” (Ferreira 2006, p. 48).

Para el político y campesino de Chaupimayo, Cusco, Hugo Blanco Galdós, el ayllu y su espíritu siguen vivos en la sociedad india y más allá de ella, a pesar que todavía exista la constitución en la opinión pública del Estado-nación cohesionado cultural, lingüística y políticamente homogéneo que ve en los pueblos indígenas la antimodernidad. Testimonia a inicios de este siglo lo siguiente:

Las faenas las hacemos para arreglar el sistema de agua potable, para trabajar en los cultivos de agua potable, para trabajar en los cultivos de propiedad colectiva, para arreglar el camino, o para.. ¡instalar la antena parabólica! Esto también lo veo cuando visito mi pueblo, Huanquite, en la provincia de Paruro, Cusco. Ahí existe un magnífico molino con el que ni se soñaba en la época de los hacendados; ese molino comercializa la harina embolsada en forma “moderna” y es propiedad de la comunidad quechua de Mashk´a que, cada viernes realiza el trabajo colectivo en las tierras comunales. (Blanco 2001, p. 95).

Esos ayllus fueron los responsables por esos años de un bloqueo en la provincia de Espinar contra la privatización de la energía eléctrica y, en 2013, de la construcción de un mineroducto de la compañía anglo suiza Xstrata Copper. Para estas comunidades, el ayllu no es un fenómeno económico sino un sentimiento que se lleva en la sangre. Si bien son conscientes de que su estructura está colonizada por el neoliberalismo (que no está dispuesto a salvaguardar y proteger tierras, recursos y gentes de la voracidad del capitalismo salvaje) y sus miserias (narcotráfico, destrucción del medio ambiente, prostitución), su anhelo es liberarlo para que profundice y desarrolle su espíritu de solidaridad humana, para que lo expanda y multiplique.

Entendemos que dicha cultura no busca permanecer inmóvil. Se trata, más bien, de la capacidad de crear un modelo de civilización más justo que, tomando como base principios del otro proceso de civilización, pueda sacudirse de la opresión y florecer en libertad. Reivindicar, por ejemplo, idiomas como el quechua, significaría un papel importante en el reconocimiento de su propia epistemología, debido a la actual marginación (“opresión lingüístico-cultural”, le llama Vieira) que sufre con relación a otras como el castellano. Las comunidades indígenas y otros defensores de las lenguas nativas reclaman el derecho que se enseñe a leer primeramente en su idioma originario y luego en castellano. Derecho que también demandan vascos, catalanes,

gallegos, quebequenses, entre otros. Blanco, recordando a Arguedas, afirma convencido: "José María amaba mucho nuestra lengua, capaz de expresar toda la riqueza afectiva del indio, e hizo heroicos esfuerzos para trasladar esos sentimientos al castellano, cuyo vocabulario no es capaz de abarcar todo lo que en quecha volcamos en el corazón" (Blanco 2009, p. 97).

Presentamos otro caso, pero a nivel de agrupación política nacional que se constituye en una alternativa de imaginar una coexistencia nacional en la diversidad de pueblos y culturas. Su visible contundencia no tiene nada que envidiar a sus pares de México, Guatemala y Bolivia. Nos referimos a la activa participación del movimiento indígena ecuatoriano que, a principios de este siglo, decidió incursionar activamente en la vida nacional de su país. Estos, en mayo de 2000, tomaron parte de la vida electoral, obteniendo buenos resultados en alcaldías y prefecturas. Con estos triunfos, lograron que Ecuador pasara de un Estado con tradición militarista a una sociedad en la cual se empezaba a reconocer diversas posibilidades de pertenencia y ciudadanía con miras a la creación de un Estado pluriétnico no solamente para los indígenas sino para el conjunto de la sociedad.

Con este trabajo, el movimiento indígena logró conseguir, después de mucho tiempo, una representación política con un partido llamado "Pachakutik" que permitiera, por lo menos, la identificación étnica de la mayor parte de sus miembros pero con miras a que se integren, bajo la idea de construir un Estado plurinacional, las comunidades afroecuatorianas, los pueblos indígenas, la población blanca y la mestiza ecuatoriana.

Al respecto, ha habido momentos en la globalización, donde organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo, se interesaron por los problemas indígenas, específicamente, por el impacto de sus políticas macroeconómicas en las minorías. Esto nos hace pensar que esa postura es fruto del replanteamiento de las problemáticas sociales, de la convergencia de dos aspectos: las luchas sociales que, a largo plazo, buscan reformas constitucionales. En palabras de sus gestores, se trata de un interesante proceso que llevará, algún día, a tener un orgullo de pertenencia a un pueblo, una cultura, a una historia, a un proyecto nacional, latinoamericano, en general.

Un país que para los partidarios de la epistemología prehispánica ejemplificaría la visión del movimiento indígena en la región es Bolivia, país refundado como "Estado Plurinacional", aunque reconocido por sus profundas raíces aymaras. El reelecto presidente Evo Morales, a fines de enero de 2015, investido como líder espiritual de los pueblos originarios de América, manifestó ante los miles de indígenas reunidos en las ruinas arqueológicas de Tiwanaku que:

Estamos en el tiempo de un gran parto, el parto de la esperanza, la armonía y la filosofía como filosofía de vida. [*¿Los que buscan facilitar dicho nacimiento deben actuar rápida y violentamente?, preguntan sus desconfiados opositores*] Nos dijeron que había que civilizarse. Nos enseñaron su filosofía de muerte [*de la que nació el esclavismo, el capitalismo, el imperialismo, según Vieira: el Territorio Mental fragmentario*] y había que hacer desaparecer pueblos, idioma, nuestra cultura y nuestras raíces, nuestros productos, nuestra identidad¹⁰ [*que los más reaccionarios calificarían de extrema izquierda teológico-esotérica.*]. (Azcuí, 2015).

¹⁰Según la corresponsal de *El País*, Mabel Azcuí, describió que el traje ceremonial que usó Morales estaba conformado por el unku (bata con franjas verticales) de lana de vicuña, -que reflejan los opuestos complementarios de izquierda a derecha, de arriba abajo, que simboliza el equilibrio-, y el pectoral de oro, plata y cobre. Estos metales, según el antropólogo consultado, Jorge Miranda, atraen las energías cósmicas hacia el corazón de la autoridad y permite que "primero piense y luego hable".

El pragmatismo utópico de Morales, rememora en cuanto a la acción de “historizar” el legado autóctono de los relatos originarios, dándoles una localización precisamente en Bolivia, la utopía incaica de Flores Galindo: “Todos los pueblos indígenas sabían que iba a llegar el Pachakuti. No nos pudieron hacer desaparecer y ahora estamos para goberarnos. Ahora somos nosotros mismos” (*Ídem*).

Este es el tercer mandato de Morales, el actual Estado Boliviano constituye una fuente de referencia importante para la acción de los individuos-colectivos, en cuanto a la toma de posesión de su propio *Territorio Mental*, no solamente de ese país sino de América Latina puesto que se inspira en la búsqueda de espacios de discusión teórica, práctica académica y política para superar la supremacía de lo que ellos califican como problema dualista de su historia: la “educación occidental”, de tal manera que buscan abrir nuevos paradigmas en los procesos de descolonización del conocimiento científico.

Pero, si bien el partido de Morales, el Movimiento Al Socialismo (MAS), se ha constituido en un movimiento que representa identidades y demandas campesinas y étnico-culturales, formado principalmente, por organizaciones sindicales, movimientos sociales y pueblos indígenas, Fernando Mayorga, quien es un sociólogo que ha estudiado el giro político que ha experimentado su país en los últimos años, afirma que dicho sistema se ha enmarcado en varias dimensiones conflictivas” que han dividido al gobierno, generando incertidumbre.

En cuanto a la comunicación gubernamental, la investigación encuentra que las notas de prensa publicadas en su web institucional así como los programas producidos en español y aymara por su radio de nombre “Pachamama”, y que se puede escuchar y/o descargar por Internet, en temas de educación, religión, familia, mujer y justicia, en nombre del Estado o de la gestión de turno, tiende a repetir el modelo dualista de los grupos anteriores (medios de comunicación privados), es decir, trabajan con el proceso de búsqueda, recepción y transmisión de informaciones, quedando pendiente el ciclo positivo que creemos debe existir en toda comunicación: escucha, comprensión, aprendizaje, creación y respuesta.

Examinadas estas experiencias, creemos que este modelo de comunicación lo pueden adoptar, de forma más realista (el realismo democrático), las sociedades capitalistas en sus complejas negociaciones, donde participe un Estado, a través de discusiones, consensos y sacrificios por parte de todos (y no solo de “los ricos”) para que haga funcionar mejor, a largo plazo, a los mercados y así permita a las personas pugnar por sus distintos intereses con pie de igualdad¹². Una propuesta interesante, siguiendo de cerca el igualitario modelo nórdico europeo, es la que propone Pablo Beramendi, profesor de Economía Política de la Universidad de Duke:

La igualdad exige (...) un sacrificio parcial de la progresividad fiscal, tanto en términos de tipos efectivos como en términos de la importancia relativa de los impuestos sobre el trabajo y el consumo en relación a los impuestos sobre el capital. El modelo escandinavo es un modelo en gran medida financiado por y para trabajadores y consumidores. (...) A cambio, los trabajadores disfrutan de amplios servicios predistributivos y redistributivos (de

11 “a) transformación de las relaciones entre el Estado y la inversión extranjera para redefinir el modelo de desarrollo; b) mutación de las relaciones entre el Estado y las regiones para impulsar un modelo de descentralización política; c) metamorfosis del proyecto de Estado-nación a partir del reconocimiento de derechos colectivos de los pueblos indígenas; y, finalmente, d) modificación de las pautas de participación y representación política en la institución democrática” (Mayorga 2012, p. 208).

12 El caso del Mega-Apthapi, referido en el apartado anterior, es un hecho particular pero que puede servir de modelo a la sociedad en su conjunto.

la riqueza) y los empresarios aceptan salarios competitivos y renuncian a ajustar de forma automática la demanda de empleo al ciclo en una economía abierta. (Beramendi 2015).

Víctor Lapuente, profesor en el Instituto para la Calidad de Gobierno de la Universidad de Gotemburgo, y Rocío Martínez-Sampere, diputada del Partido Social Demócrata, en el parlamento de Cataluña, consideran que el milagro nórdico es obra de una socialdemocracia que ha aprendido a generar un clima de consenso cuando parecían incompatibles la economía de mercado y la justicia social:

Aquellos lugares, como Dinamarca, donde izquierdas y derechas –o empresarios y trabajadores, castas y descastados- han entrado históricamente en dinámicas consensuales [re-marcamos: “*bajo la política de consenso socialdemócrata*”] tienen más renta per cápita, un crecimiento económico más sostenible y respetuoso con el medioambiente, más igualdad (económica, de oportunidades o de género), más satisfacción general con la vida, protegen mejor los derechos básicos de sus ciudadanos -de-sanidad a educación pasando por todo tipo de derechos civiles y sociales- y son los más generosos en ayuda al desarrollo más allá de sus fronteras. (Martínez Sampere-Lapuente 26.01.15, p. 24).

Estas posturas encuentran fundamento en el pensamiento de Habermas, quien demuestra que su idea de racionalidad comunicativa ya está implícita en las principales instituciones de la democracia liberal. Cree que seguimos viviendo en una sociedad que puede definirse mejor como moderna y cuya meta utópica sigue siendo la maximización de la racionalidad del “sistema” y del “mundo de la vida”¹³.

La modernidad y la racionalidad, que presupone la existencia de comunicación, solo se hace posible cuando se produce la diferenciación entre sistema y mundo de la vida. El nivel vital (que es traducción de la palabra alemana *Lebenswelt*), que pertenece a la filosofía fenomenológica de Husserl, y que fue empleado en sociología por Schütz, hace alusión a los significados compartidos de nuestras experiencias y al hecho de que estas se den por supuestas. Es así como en la sociedad como “mundo de la vida”, existe un orden en la medida en que hay visiones del mundo compartidas. Cristiano ha hecho una abstracción de sus detalles:

(...) alude a un fondo implícito de conocimientos y supuestos, un marco de referencia incuestionado que está en la base de cualquier experiencia y de la resolución de cualquier problema de acción. Se refiere, por tanto, el trasfondo último del acuerdo. Un trasfondo que, como veremos, puede ser explicitado y puesto en discusión, pero solo hasta cierto punto: el mundo de la vida opera como fuente última de consenso en la medida en que funciona “a espaldas” de la conciencia de los actores. Pertenece a un “un mundo de vida”, pero en lo esencial *somos* un mundo de vida. (Von Sprecher, Cristiano, y Giletta 2007, p. 191).

En palabras de Habermas, el mundo de la vida puede ser aquello de lo que se habla, pero sobre todo: es aquello desde donde hablamos.

¹³Los imperativos del sistema, según Baert (2001, p. 178) tienden a instrumentalizar o “colonializar” el mundo de la vida, como sostiene la teoría marxista del trabajo. De esta manera, la modernidad para Habermas sería un proyecto histórico ambivalente e irresuelto. Si bien esta colonización no es inevitable, la esperanza de Habermas reside en los movimientos sociales, especialmente de aquellos que se preocupan por su autorrealización y en asuntos relativos a la calidad de vida.

El mundo de la vida es, por así decirlo, el lugar trascendental en que hablante y oyente se salen al encuentro; en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerdan con el mundo (con el mundo objetivo, con el mundo subjetivo y con el mundo social); y en que pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus disentimientos y llegar a un acuerdo. (Habermas 1987, p. 179).

El nivel sistémico, orientado a explicar el orden social, en vez de plantearse cuestiones relativas a la comunicación, se relaciona con las fuerzas y relaciones de producción. Lo que importa en este modelo fundamental de razón/acción no es tanto la percepción que tienen los actores, es decir, su acuerdo u orientaciones subjetivas, sino la forma en que las acciones y sus consecuencias se concatenan en función de su razón instrumental, la misma que está subordinada a objetivos y finalidades pragmáticas. El ejemplo más claro, que representa la idea de sistema, es el mercado, el mismo que vale de acuerdo a la oferta y la demanda para las mercancías y los servicios. El mercado organiza la producción y distribución de bienes y servicios de un modo globalmente eficiente: maximizar sus beneficios y minimizar sus pérdidas. Los comportamientos que subyacen en este enfoque, así como su exigencia de eficacia y rentabilidad instrumental, hacen que las relaciones sociales tiendan, en este caso, al predominio de la competencia y la competitividad.

La obra de Habermas presta atención a ambos niveles: no pueden ni deben excluirse mutuamente. No podrán darse por separado, ya que, siguiendo a Habermas, el mundo de la vida depende del adecuado funcionamiento del sistema social y, en particular, de que sea eficiente tanto la utilización de los recursos como la organización y coordinación de las actividades dirigidas por el Estado. Por su parte, el sistema social necesita individuos bien socializados y un cierto grado de estabilidad en el nivel cultural.

Esto es lo que proporciona el mundo de la vida. Los criterios de valor que en uno y otro caso motivan la acción y contribuyen a coordinarla sin conflictos (Habermas 1981, p. 48), procederían, sin ser absolutamente universales, según Méndez de una práctica del diálogo, entendida como pragmática universal que recurra a la razón comunicativa: "del reconocimiento mutuo y del consenso razonable y susceptible siempre de nueva discusión e intercambio deliberativo" (2008); sin embargo, agrega: "Los mecanismos para activar y reactivar ese consenso social sí son universales en la medida en que el ser humano, en cuanto ser socializado mediante el lenguaje y el intercambio simbólico, dispone por sí mismo de recursos potenciales para trabajar a favor de ese consenso necesario para la libertad como para la supervivencia colectivas" (Méndez 2008, p. 89).

Conclusiones

La epistemología no dualista, como filosofía moderna aplicada, no está exenta de ambigüedades. Desde la perspectiva psico-política del concepto *Territorio Mental*, que nuestro autor ha creado en el ámbito de su Economía Psico-política de la Comunicación y Cultura, sostiene que la asociación entre Sustentabilidad y Democracia depende de la simetría acto-palabra que exige un cambio psico-social. Sin embargo, creemos que no se puede erigir un ideal (histórico, ético, cultural) sobre la base de los principios de otras civilizaciones como las ancestrales puesto que al hacerse uso de abstracciones idealizadas o mitificadas, concentradas solo en su cosmovisión (que puesta a prueba no resistiría una desmitologización y un verdadero estudio crítico sobre sus orígenes), pueden convertirse en una ideología totalizante que devenga en cuestiones maniqueas, fundamentalismos, odios y violencias de todo tipo.

Por otra parte, como afirma Ferreira (2000, p. 91), falta mucho por redescubrir en cuanto al pasado bibliográfico, informático, artístico y político-legal de las culturas indígenas.

En cuanto a los indios actuales se manifiesta de parte de los indigenistas una abstracción parecida, cargada de fundamentalismo identitario: el ideal de una sociedad arcaica, rural, tradicional, mágica frente a la de otros (los colonizadores, los imperialistas, los del Norte anglosajón) que ven la manifestación misma de lo arcádico andino, hostil al desarrollo industrial, antiurbano, pasadista. Es decir, se suele tratar a estos pueblos, para bien o para mal, como entidades personales homogéneas y no como entidades sometidas, al igual que toda organización, a conflictos internos de casta, de cultura, de valores.

“Las culturas locales de América Latina y el Caribe”, usando los términos de Vieira, pertenecen a un sistema demasiado complejo, que no solo reclama políticas igualitarias en el ámbito económico sino también en lo relativo a derechos civiles (eutanasia, matrimonio homosexual, aborto, laicismo, entre otros). ¿Podemos encontrar alternativas, alejadas de nuestro propio tiempo y espacio territorial, en el pensamiento de las culturas originarias de América? Por otra parte, no olvidemos que los seres humanos tenemos la capacidad de pervertir cualquier tipo de mensaje, cayendo en fundamentalismos, así sean religiosos o míticos. Esto puede entrañar el peligro de someter, sin otra esperanza, cualquier modelo al dominio de una coalición que coloque en la palestra a líderes autorreferenciales o reaccionarios que, con la ayuda de ingenieros, médicos, informáticos, científicos, predicadores, etc., puedan construir un mundo o estado diferente al odiado por occidental. Eso es lo que actualmente está sucediendo con los extremistas islámicos quienes hacen un llamado obligatorio a todos los musulmanes (de todas las razas y países) en un anhelo común: “la superación de las divisiones históricas para volver a la unidad originaria” (Flaquer 2015, p. 23).

Un proyecto hegemónico de lo no dualista, que supere el racionalismo radical de estos tiempos, necesitará no solo de la toma de posesión de los individuos, los movimientos o las redes sociales de su propio *Territorio Mental* sino también del consenso alcanzado (el renacer del diálogo), no exento de conflictos, dentro del sistema que lo abarca.

En base a lo anterior, como idea de renovación y diálogo, queda entonces como propuesta la construcción de una ética renovada que, de acuerdo con Aguirre (2009, p. 94), implique las competencias de reconocimiento, valorización y respeto a la diversidad, o como, lo diría mejor Freire (1981, pp. 74-75), desde una comunicación intercultural, la “coparticipación en el acto de comprender la significación del significado”.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. Á. (2015) Charlie Hebdo: *Ellos dibujaron primero*. España. *El País*. (12-01-2015). http://politica.elpais.com/politica/2015/01/12/actualidad/1421087656_665966.html
- Aguirre, J.L. (2009) Comunicación sin identidad: las caras de una Latinoamérica con sellos culturales propios. *Comunifé*, 9(9), 94-114.
- Ardito, W. (2015) *Post: ¿Cuándo tendremos un Mega Apthapi en Ancón?* (11 -02-2015). <https://reflexionesperuanas.lamula.pe/2015/02/10/cuando-tendremos-un-mega-apthapi-en-el-peru/reflexionesperuanas/>
- Alsina, R. M. (1999) *Comunicación intercultural*. Anthropos Editorial.
- Azcuí, M. (2015) Evo Morales se purifica para gobernar. *El País*. (21-01-2015). http://internacional.elpais.com/internacional/2015/01/21/actualidad/1421870136_638522.html
- Baert, P. (2001) *La teoría social en el siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Battiston, G. (2009) Rebelión. *Comunicación y control, rastros de vigilancia*. (23 -01-2015). <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=83412>
- Beramendi, P. (2015) *Cómo se construye la igualdad*. *El País*. (22-01-2015). http://elpais.com/elpais/2015/01/14/opinion/1421260325_900979.html
- Blanco, H. (2001) José María Arguedas y Mario Vargas Llosa. *Quehacer* (128), 95-97.
- Del Valle, C., Moreno, F. J., y Sierra Caballero, F. (2012) *Políticas de comunicación y ciudadanía cultural iberoamericana*. Barcelona: Gedisa.
- Echevarría, R. (2011) *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Granica.
- Efe.com. (2015) Entrevista. Poniatowska considera que “los políticos deberían tener menos “face” y más “book””. *www.efe.com*. (30-01-2015). <http://www.efe.com/efe/noticias/espana/cultura/poniatowska-considera-que-los-politicos-deberian-tener-menos-face-mas-book/1/7/2524001>
- Ferreira, C. (Ed.). (2006) *Edgardo Rivera Martínez: Nuevas lecturas*. Lima: Fondo Editorial de la UNMSM.
- Ferreira, L. (2000) Los códigos y la ley de expresión precolombina. *Diálogos de la comunicación* (58), 81-94.
- Flaquer, J. (2015) *El Estado Islámico y la batalla del fin del mundo*. *El País*. (22 -01-2015). http://elpais.com/elpais/2015/01/15/opinion/1421344409_034058.html
- Flores Galindo, A. (1988) *Buscando un Inca. Identidad y utopía en los Andes*. Lima: Editorial Horizonte.
- Freire, P. (1981) *¿Extensión o comunicación?* La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI editores.
- Habermas, J. (1987) *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hidalgo, D. (2015) Ezequiel Ataucusi: El profeta que contuvo a Sendero Luminoso. *Ojo Público*. (5-03-2015). <http://ojo-publico.com/24/ezequiel-ataucusi-el-profeta-que-contuvo-sendero-luminoso>
- Juliá, S. (2015) La devastación de los bienes públicos. *El País*. (27-01-2015). http://elpais.com/elpais/2015/01/14/opinion/1421264130_105197.html
- Lapuente, V., y Martínez-Sampere, R. (2015) El cielo tendrá que esperar. *El País*. (26-03-2015). http://elpais.com/elpais/2015/01/16/opinion/1421427028_391384.html

- Mariátegui, J. C. (s. f.) *José Carlos Mariátegui (1928): Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana - I. Esquema de la evolución económica*. (5-01-2015). <https://www.marxists.org/espanol/mariateg/1928/7ensayos/01.htm>
- Mayorga, F. (2012) El gobierno de Evo Morales: cambio político y transición estatal en Bolivia. En Y. Murakami (Ed.) *Dinámica político-económica de los países andinos*. Lima: CIAS IEP, pp. 207-250.
- Méndez, A. (2008) *Perspectivas sobre comunicación y sociedad*. Valencia: PUV.
- Meléndez, C. (2015) ¿La ciudad despierta? *Peru21*. (25-02-2015). <http://peru21.pe/opinion/ciudad-despierta-2209454>
- Mosterín, J.M. (2008) *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe
- Ortiz, R. (1994) *Mundialización: saberes y creencias*. Barcelona: Gedisa.
- Pajares, G. (2015) Juan Ossio, ex ministro de Cultura: “Sendero Luminoso es mesianismo”. (Entrevista). *Perú21*. (24-02-2015). <http://peru21.pe/actualidad/juan-ossio-ex-ministro-cultura-sendero-luminoso-mesianismo-2209192>
- Pedraglio, S. (2015) Tecnócratas neoliberales, políticos omnipotentes. *Peru21*. (25-02-2015). <http://peru21.pe/opinion/tecnocratas-neoliberales-politicos-omnipotentes-2209456>
- Pham, J. P. (2015) No es solo Francia, ahí está el horror en Nigeria con Boko Haram. *Expansión*. (25-02-2015). <http://expansion.mx/opinion/2015/01/14/opinion-no-solo-es-francia-ahi-esta-el-horror-en-nigeria-con-boko-haram>
- Porrás Barrenechea, R. (1974) *Mito, tradición e historia del Perú*. Lima: Peisa.
- Touraine, A. (1996) *Crítica de la modernidad*. México: FCE.
- Vargas Llosa, M. (1996) *La utopía arcaica. José María Arguedas y las ficciones del indigenismo*. México.
- Vieria, E. (2010) Epistemologías prehispánicas de América Latina y cambio psico-social: el caso de los conceptos derecho a la comunicación y desarrollo mediático. *Folio* (24), 121-140.
- Villanueva y Torrico, E. (2008) ALAIC y la investigación comunicacional latinoamericana en tiempos de redefinición utópica. *Revista Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación* (8-9), 78-86.
- Von Sprecher, R., Cristiano, J., y Giletta, M. (2007) *Teorías sociológicas. Introducción a los contemporáneos*. (R. Von Sprecher, Ed.). Buenos Aires: Brujas.



La venganza teatral de Hamlet

Jorge Prado Zavala*

Resumen

En el año que conmemoramos el 400 aniversario del traslado de William Shakespeare a la inmortalidad, vale la pena revisitar la que se reconoce no sólo como su drama más representado, sino además el más glosado: *La tragedia de Hamlet, Príncipe de Dinamarca*, ya sea con el fin de confirmar, o bien refutar, la vigencia de su adjetivo de clásico.

Palabras clave

Hamlet,
Shakespeare

Hamlet's Theatrical Revenge

Abstract

In the year when we remember the 400 anniversary of the travel of William Shakespeare towards the immortality, it's good to re-visit his most performed on stage and quoted play: *The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark*, to confirm, or maybe to refute, the validity of its qualification as classic.

Keywords

Hamlet,
Shakespeare.

Recibido: 14 de septiembre de 2016/ Aprobado: 02 de noviembre de 2016.

* Doctor en Humanidades. Forma parte del Equipo Interdisciplinario de Investigaciones Escénicas del Instituto de Educación Media Superior, México. Actor e investigador teatral. Interpretó a Hamlet profesionalmente en 2005, 2014 y en 2016 para el Laboratorio de Teatro Libertad. Correo: jpradoz@yahoo.com.mx

Un príncipe busca vengar la muerte de su padre asesinado: Se ha establecido que ésta es la premisa argumental sobre la que se apoya *La tragedia de Hamlet*. Desde sus antecedentes históricos en las sagas nórdicas del siglo XII, este relato ya cubría todos los requisitos para inscribirse con eficiencia en el subgénero de la tragedia de venganza (género al parecer más de inspiración senequiana que griega).

La venganza es un acto de justicia tanto como de placer. El vengador se bebe la sangre del castigado parsimoniosamente como miel. Sin embargo, la ley del Talión a pocos deja satisfechos y, como postre, nunca es un plato dulce sino, más bien, amargo. Tradicionalmente, implica castigar por propia mano a quien los tribunales no pueden, o no se atreven, con la pena capital. Es una forma a veces legítima, pero casi siempre ilegal, de dar a cada quien lo que le corresponde. La venganza es un acto de audacia en donde el que castiga se considera a sí mismo por encima de las leyes de los hombres y aun de los dioses. Para el vengador, ser juez y verdugo trae efectos secundarios: culpa, miedo, insatisfacción, exilio, persecución, locura, muerte. Pocas ocasiones es un acto de prudencia. "Desde luego, la venganza es el eje estructural de la tragedia. Sin la petición del fantasma no tendríamos hilo argumental que seguir" (Patán 2000, p. 40).

Después de definir la función semántica del fantasma en el texto dramático como el destinador, es decir, como el ente que en la estructura drámatica orientará los esfuerzos del protagonista hacia un objetivo, hay que aceptar que su imagen se acomoda a la de un director de escena, en este caso del drama vital de su hijo, es decir, como el director de la actuación del Príncipe Hamlet. Para hablar de una exploración de Hamlet como actor, nada mejor que hablar de la relación con su padre desde este preciso ángulo. Si quien orienta las acciones del príncipe es el fantasma, ¿no es éste entonces su director de escena? Por ejemplo, cuando se le está pasando la mano al actor, digamos Hamlet, en la escena de alcoba con su madre, cuando ya mató a Polonio y está por hacer lo mismo de un infarto con la reina, ¿no se aparece el director para decir: "¡Corte, estás exagerando, no maltrates así a mi actriz, quiero decir, a mi esposa, bueno, o sea, a tu madre!"?

Es así que el fantasma indica la tarea escénica (súper-tarea, diría Stanislavsky en un montaje suyo) que orientará las acciones de Hamlet: Tomar venganza del horrendo asesinato: "Revenge his foul and most unnatural murder" (*Hamlet* I.5.) Inmediatamente Hamlet pone por escrito, como dramaturgo y actor, cuál ha de ser su premisa de acción:

So, uncle, there you are. Now
to my word; It is 'Adieu,
adieu! remember me.' I have
sworn 't.
(*Ibid.*)

Y establece también, siempre bajo el dictado del fantasma-padre-director, las discretas reglas del juego-representación (recordemos que, en inglés, jugar y ejecutar, artísticamente hablando, se dicen igual: *play*.)

So, gentlemen,
With all my love I do commend me to you:
And what so poor a man as Hamlet is
May do, to express his love
and friending to you, God willing,

shall not lack. Let us go in together;
 And still your fingers on your lips,
 I pray. The time is out of joint:
 O cursed spite, That ever I was born
 to set it right!
 Nay, come, let's go together.
 (*Ibid.*)

En esta dramaturgia, hay que ver cómo los límites del escenario son los límites del momento histórico del príncipe (“the time is out of joint”), lo cual implica su mundo entero, y cómo Hamlet acepta, bajo protesta (“O cursed spite”), el papel de protagonista para enderezarlos (“I was born to set it right!”)

¿Por qué es importante realizar la venganza? Porque, si no, la existencia de Hamlet carecerá de sentido, es decir, su condición sería de peor que muerto. Pero Hamlet no puede evitar anteponer sus reflexiones a la posibilidad de vengar a su padre. El Príncipe será bien consciente de que su prudencia puede convertirse en un obstáculo.

How stand I then,
 That have a father kill'd, a mother stain'd,
 Excitements of my reason and my blood,
 And let all sleep? while, to my shame, I see
 The imminent death of twenty thousand men,
 That, for a fantasy and trick of fame,
 Go to their graves like beds, fight for a plot
 Whereon the numbers cannot try the cause,
 Which is not tomb enough and continent
 To hide the slain? O, from
 this time forth, My thoughts be
 bloody, or be nothing worth!
 (*Hamlet*, IV. iv.)

La escasa acción al respecto de la venganza hasta este parlamento en el acto cuarto, en proporción inversa a tres actos anteriores con abundantes reflexiones del Príncipe, parece dejar insatisfechos a algunos críticos, como es el caso de T. S. Eliot quien, después de distinguir entre el personaje de Hamlet y el problema del mismo, considera que Shakespeare no logra abarcar todo el problema de su protagonista.

Hamlet, like the sonnets, is full of some stuff that the writer could not drag to light, contemplate, or manipulate into art. (Eliot 1920, p. 179).

Eliot supone que, en su obra, Shakespeare trataba menos de acabar una obra perfecta que desahogar sus propios conflictos interiores, como eran, en su momento, la incertidumbre sobre el futuro del teatro ante la posible censura moral (desde antes, los municipios habían prohibido las representaciones teatrales en sus jurisdicciones) y política (a partir de un complot del conde de Essex, uno de los patrocinadores de Shakespeare, contra la reina, en 1601), la peste (en 1592 y 1593, que obligó a cerrar los teatros), la muerte de su hijo Hamnet (su único hijo varón, en 1596) y las inminentes de su propio padre (en 1601) y la de la reina (en 1603.) El personaje de Hamlet, por lo tanto, le era idóneo, aunque insuficiente, a su autor para expresarse.

Nothing that Shakespeare can do with the plot can express Hamlet for him. (Eliot 1920, p. 117).
Como tragedia de venganza, es indudable que la obra deja varios detalles discutibles:

- a) Como personaje trágico, Hamlet es un caso atípico, pues su trayectoria, en vez de partir de unas circunstancias buenas para dirigirse a unas malas, va de unas malas a otras peores.
- b) La obra inicia con Hamlet ya despojado de toda riqueza material y moral. Ya no es el ejemplo de la moda, ni la espada del guerrero, ni la majestad de Dinamarca que sedujeran a Ofelia.
- c) Se desarrolla más en torno a los esfuerzos de Hamlet por entender la situación, por darle un sentido, que en torno a su misión vengadora.
- d) Termina fatalmente, con una verdadera masacre general, en donde caen tanto el protagonista como su antagonista, y gana un personaje completamente ajeno a la trama básica: Fortimbrás.

También la venganza de Hamlet es atípica en más de un sentido:

1. No se ejecuta sobre un premeditado algoritmo de acciones específicas. Antes bien, se evade la acción, y las pocas que se llevan a cabo parecen fuera de lo común, como la representación teatral de *La muerte del rey Gonzago*, o bien, accidentales, como la muerte de Polonio.
2. Su victoria lleva implícita la muerte de Hamlet. Sería inverosímil perdonarle el regicidio con la excusa del fantasma, casi parricidio siendo su tío y padrastro. Tradicionalmente el regicidio y el parricidio se castigan con la muerte, y ello sin contar cómo debería Hamlet de pagar el homicidio de Polonio. El final feliz está prohibido para este personaje.
3. Está asociada a una conducta teatral, en donde Hamlet ha aceptado jugar el rol de loco, usándolo como máscara para encubrir al vengador.

Aquí proponemos que la solución a la ambigüedad trágica de Hamlet está, precisamente, en el significado teatral de su particular venganza: actuar.



(*Hamlet*. Laboratorio Libertad, 2014. Casa de Cultura Las Jarillas.)

Actuar no quiere decir dejar de ser persona para convertirse en personaje. Eso implicaría, en tiempos de Shakespeare, magia o, en los nuestros, un quiebre sicótico. Tampoco significa simplemente el fingir.

[...] these indeed seem,
For they are actions that a man might play:
But I have that within which

passeth show; These but the
trappings and the suits of woe.
(*Hamlet*. I, ii.)

Es palpable que Hamlet distingue entre el fingimiento (las apariencias y atavíos del dolor) y algo más en su interior. ¿Por qué? Porque, en realidad, actuar significa subrayar la propia existencia para concentrarse creativamente en un yo posible. Es el único y paradójico modo por el cual Hamlet logra no sólo parecer, sino asumirse verdaderamente loco, pero sin perder nunca la razón.

En otras palabras, Hamlet da a sus enemigos lo que ellos quieren de él, esto es: pretextos para alienarlo como hijo, como heredero, como amante, para que puedan arrebatarse su status, sus privilegios, su razón de existir. Sin embargo, el príncipe lo hace a su modo, parcialmente, haciendo muecas en total libertad bajo la máscara que le escogieron, y sin develar entonces su razón, su ingenio, que le permitirán evidenciar hipocresías, crímenes y engaños derivados de la persona de Claudio, su antagonista:

1. Conspirar
2. Asesinar al padre de Hamlet
3. Asesinar a su hermano (fratricidio)
4. Asesinar al rey
5. Tomar el trono estando vivo el delfín¹
6. Desposar a su cuñada, a quien debía respetar como a una hermana²

Todo esto había que exhibir para, al final, redimir su nombre y, con él, su dignidad, su mismo ser. Hamlet actúa para ser. De hecho, Hamlet actúa desde sus primeros parlamentos (I.ii), cuando le pregunta Claudio “¿Por qué todavía se ciernen sobre ti esas nubes?”, y el príncipe responde sarcásticamente “No, señor. Me da demasiado el sol”, hasta casi los últimos momentos de su vida (V.ii) cuando, ante el envenenamiento del que ha sido objeto su madre, grita “¡Traición! ¡A descubrirla!”, siendo que él conoce muy bien quién es el traidor. Lo que acabamos de hacer es establecer que Hamlet sí actúa, contrariamente a lo que decimos como críticos cuando lo acusamos de falta de acción. Hamlet se la pasa actuando todo el tiempo. Efectivamente, para el príncipe su venganza se traduce como una serie de acciones implícitas más que explícitas, relacionadas directamente con un elaborado ejercicio de actuación teatral:

1. La demostración de las imputaciones que hace el fantasma, que culmina con la escena meta-teatral de “La muerte de Gonzago” (en *Hamlet* III, ii.)
2. La decisión y acción de jugar el rol de loco, conducta performativa acerca de la cual pocos a su alrededor sabrán (sólo Horacio, Marcelo y Bernardo, quienes estuvieron presentes durante la comparecencia del fantasma ante su hijo y fueron obligados a guardar silencio en *Hamlet* I, v.)

1 Ma. Enriqueta González Padilla anota en su traducción de la obra (2000, p. 75) que en Dinamarca la corona se asignaba por elección y no por herencia. Reconoce, de cualquier forma, que todo indica que Claudio era el miembro principal del colegio electoral, situación de la cual se auto-benefició. Otras explicaciones sugieren que, estando el príncipe Hamlet en el extranjero, a Claudio no se le dificulta justificar su ascenso al desposar a la reina viuda.

2 En la cosmovisión isabelina, que era cristiana, tanto para católicos como para protestantes desposar a la cuñada era una forma de incesto.

3. La reflexión constante, con cálculo y prudencia, que le hace esquivar a Hamlet valiosas ocasiones para cumplir con un pronto asesinato, como cuando halla a Claudio rezando a solas (para no mandarlo al Cielo sino, mejor, al infierno, en *Hamlet* III, iii.)

Así, en *Hamlet* la venganza no solo es un acto de justicia. También es ejecutada como un acto de redención (recuperación, liberación) y, principalmente, de reconocimiento, de adquisición de un nuevo sentido vital, incluso cósmico, es decir: La venganza es un acto de re-significación. Establecer esto no es tan importante, sin embargo, como el cambio que motiva en la enunciación de la premisa argumental de la obra, que queda ajustada de la siguiente manera: Un príncipe actúa (teatralmente) para re-significar su existencia.

Sin duda, estamos ante una obra compleja, todavía difícil de leer aun con herramientas teóricas especializadas. Pero eso es una verdadera bendición, pues *Hamlet* nos puede guardar todavía muchas posibilidades de interpretación lo cual, actoralmente, significa explorar nuevos y fascinantes perfiles de un personaje-reto.

Recordamos a Grotowski (1989) cuando subrayaba: “el texto *per se* no es teatro... se vuelve teatro por la utilización que de él hacen los actores, es decir, gracias a las entonaciones, a las asociaciones de sonidos, a la musicalidad del lenguaje.” (p. 16).

En este análisis se estableció la lectura de que la venganza de Hamlet ahonda hasta el plano mismo de la representación teatral: Un actor que haga teatro para re-significar su propia existencia. Esto nos da una razón más para escoger esta obra de Shakespeare como material de estudio sobre el fenómeno escénico: *Hamlet* es una reflexión profunda sobre el arte teatral.

El teatro dentro del drama

Hamlet es uno de los textos dramáticos más leídos, comentados y representados. La aportación que busca hacer esta investigación se inscribe primordialmente en el ámbito de la representación escénica, pero también en el estudio de Hamlet, el personaje, como un actor por méritos propios: Hamlet es el intérprete de una locura ficticia. Analicemos esta situación a continuación.

Recordemos el papel de la primogenitura noble en la sociedad feudal medieval. El delfín es el heredero no sólo del trono sino también de todos los valores y significados de la casa real, es decir, es el depositario del sello familiar, guardián de la casta, portador oficial de su semilla: se convierte en su signo. Por él tendrá sentido todo el orden y riqueza del reino. Su ascendencia asegura la continuidad de una paz cósmica prescrita por una pluma divina. En ausencia del rey, el príncipe sería el hombre de la casa real, el encargado legítimo de los poderes del reino. Otra atribución del hijo noble mayor es el tomar una esposa para asegurar su propia descendencia, la inmortalidad de su sangre. El sentido de ser de la escogida es proteger la permanencia del signo, y el príncipe es ensalzado como el varón de la casa, o sea como el semental oficial frente a Dios, el Estado y el pueblo.



(*Hamlet*. Laboratorio de Teatro Libertad, 2014. Casa de Cultura Las Jarillas.)

Pero cuando la continuidad es rota entonces se quiebra el orden del mundo. No sólo se pierde la protección de lo sagrado, sino además el sentido de las leyes humanas, el status en el mundo. Se interrumpe la narración de la historia, se pierde la unidad que daba un texto prescrito, es decir, se pierde el sentido de la existencia misma.

El príncipe deja de serlo porque no lo dejan ejercer sus derechos de sangre, su nombre ha dejado de significar. Hamlet es señalado como un alienado, un paria, porque su presencia en la corte, más aún, en el país, carece de sentido. De alguna forma, la aparición del Fantasma es como un reclamo del nombre que pide ser rescrito en las páginas de la historia, como símbolo de la voz de la sangre.

Claudio usurpa el trono de su hermano sin importarle las leyes mundanas de la descendencia directa ni las sagradas de respetar el lecho de su hermano de sangre y de su hermana política. Aprovecha la vulnerabilidad emocional y social de la reina viuda y solitaria que tiene lejos a su hijo, estudiando en el extranjero y, en medio del vacío de poder y el desconcierto momentáneo, se corona. El país paga las consecuencias del golpe de estado y del incesto volviéndose una cárcel, *dixit* Hamlet.³

Sin un nombre que defender, Hamlet pierde la oportunidad también de desposarse y de dejar una semilla valiosa. Sin reino, sin nombre, sin heredad pues, tener hijos no tendría sentido. Así, con graves problemas de estado y un crimen sin resolver, Ofelia se hace dolorosamente prescindible. Con mayor razón pesa sobre Hamlet el estigma de huérfano, desheredado y amargado. Es lógico que la gente le crea loco. Pero loco y criminal son casi lo mismo en un mundo donde, si no se sigue una verdad única y absoluta, la del Dios-Estado, entonces se está fuera del sentido de realidad, es decir, de la ley. Luego, representante de un pasado rápidamente enterrado, Hamlet se vuelve un peligro para el nuevo orden.

Lejos de huir, Hamlet vuelve una y otra vez al epicentro de su condena. Ya sin la protección de su casta, que antes lo hubiera reconocido persona, acepta interpretar el rol de loco que

³ En el acto II, escena 2, Hamlet pregunta a Rosencrantz y Guildenstern: "Let me question more in particular: what have you, / my good friends, deserved at the hands of fortune, / that she sends you to prison hither?"

le dan, asumiéndose personaje. Las características de este personaje son bastante atípicas: ser significativo sin significado o, más precisamente, con su significado puesto en entredicho (¿príncipe heredero, espejo de virtudes?⁴) Hamlet ahora significa por lo que ya no es aunque, sin embargo, lo siga siendo. El significado en entredicho es un contenido en crisis, en la tensión de ser o no ser.

Interpretando este personaje, “el hombre en entredicho”, Hamlet resulta ser un gran actor. Este perfil de un personaje extraído de leyendas medievales europeas anuncia ya el del individuo que toma distancia de Dios para hacerse responsable de sí mismo y de su mundo. Desde luego, se trata de la moderna visión humanista surgida en el Renacimiento. Hay que agregar, por tanto, al alienismo de Hamlet, el de su tiempo.

Podemos hablar de la historia universal como de un organismo vivo, es decir, un cuerpo organizado (un *cuerpo con órganos* en el sentido de Deleuze y Guattari [1979]),⁵ cuyos elementos constitutivos (los discursos oficiales, las leyes, las instituciones), en la era de la posmodernidad, son objeto de sospecha (al igual que todo lo que anteriormente se reconocía como verdades incuestionables.) ¿Con qué posición cuenta tal o cual persona o institución para afirmar que este o aquel acontecimiento sucedió efectivamente y de qué manera? En nuestros días, cualquier posición (académica, moral, política, económica, religiosa) implica una estructura de poder, y su discurso, gracias a la posibilidad de los análisis contemporáneos (de recepción, deconstructivos, culturales, hermenéuticos, poscolonialistas, post-feministas, postestructuralistas, semiológicos, lingüístico-pragmáticos, etc.), encuentra varios niveles de lectura que ya no se cierran a la univocidad.

En la historia, el objeto de reflexión no es ya el documento de la evidencia histórica, sino la interpretación a la que se ve sometido. El historiador de la crisis ya no sólo estudia el documento, sino principalmente la forma como éste es interpretado desde distintas perspectivas y con distintos fines. El documento –sea grabado, escrito, filmado, exhibido o reproducido de cualquier manera- no es ya el elemento que concluye los debates, sino el punto de arranque que inicia la polémica de las interpretaciones. (Zavala 1998, p. 93).

Desde este punto de vista, *Hamlet* es una prolongada discusión que inicia acaso con el mito de Orestes, enunciado por Homero, Esquilo, *et al*,⁶ cuya anécdota parece repetirse siglos después en la leyenda medieval de Amleth (siglo VIII.) Esta leyenda figura en la *Gesta Danorum (Historia dánica)*, manuscrita en latín en el siglo XII por el historiador y eclesiástico Saxo Grammaticus (impresa hasta 1514 en París.) Adaptada por Francois de Belleforest (1559-1570) para el volumen V de sus *Histoires tragiques* (impreso en 1576), la leyenda se hizo conocida entre los dramaturgos isabelinos, que la plasmaron en una primitiva *Tragedy of Hamlet* o *Ur-Hamlet* (hoy desaparecida, interpretada en Londres entre 1587 y 1589, reseñada por Thomas Lodge en 1596, posiblemente escrita por Thomas Kyd o por el mismo Shakespeare), antes de llegar a su versión más lograda, la de William Shakespeare (la cual sería estrenada entre 1598 y 1601.) Como Shakespeare escribía para la escena más que para los impresores, fueron seguramente actores quienes dictaron la primera edición de *Hamlet* en 1603, el llamado *Bad Quarto*, con tantas imperfecciones mnemotécnicas (quizá tantas como originales del mismo

4 En el acto III, escena 1, Ofelia hace nota de la pérdida: “The courtier’s, soldier’s, scholar’s, eye, tongue, sword; / The expectancy and rose of the fair state, / The glass of fashion and the mould of form.”

5 Estos autores analizan las estructuras sociales como un cuerpo viviente.

6 Orestes y Hamlet comparten la carga moral de vengar al padre asesinado, lo que implica una reivindicación de la Historia, a través de la recuperación de la dignidad de una memoria familiar.

autor) que, al año siguiente, cuando se imprimió la versión autorizada, y la más larga que se conoce, la llamada *Second Quarto* (o *Good Quarto*), las diferencias eran notorias. La versión más acabada que se conoce fue impresa hasta 1623, el *First Folio*, siete años después de la muerte del dramaturgo, con una dramaturgia claramente revisada que omite detalles de los *quartos* y agrega otros. Las ediciones modernas suelen combinar el *Second Quarto* y el *Folio*, o bien, imprimir la versión *folio* con notas a pie de página o anexos citando las diferencias con los *quartos*.⁷

Hablar de Hamlet es hablar del arquetipo del hombre encerrado en sus paradojas. Decidir entre la obra y la omisión es la angustia constante del Príncipe. Hamlet debe no sólo escoger rutas para lograr vengar a su padre sino, además, para adaptarse a muchas estresantes situaciones que se le presentan: un fantasma, un usurpador político, un incesto moral, la relación imposible con Ofelia, la falsa amistad de Rosencrantz y Guildenstern, inclusive su misma muerte. En estas escenas, él se ve obligado a adoptar diferentes conductas, algunas instintivas, otras conscientes, viéndose así convertido en una suerte de actor. Recordemos la simpatía con la que el Príncipe recibe a los Comediantes, y los consejos que no como productor, sino como colega de oficio, les dicta. Como actor, sin embargo, Hamlet no alcanza a comprender del todo el concepto de su puesta en escena existencial. Le es difícil orientarse en la tarea que satisfaga a un ¿ausente? director⁸. Así, no es extraño que nuestro héroe sufra tanto emocionalmente, que William Shakespeare lo describa “enfermo de melancolía”, diagnóstico que era, en tiempos medievales, y aun renacentistas, una forma de locura.

En los tiempos de Shakespeare, el saber médico sostenía que los individuos generaban diversas sustancias, los humores, dependiendo de su tipo de personalidad. Así, una persona colérica producía un humor amarillo, mientras que una persona sanguínea segregaba humor rojo, una persona flemática generaba humor blanco y una persona melancólica, como Hamlet, humor negro. Toda la caracterización de Hamlet, como sabemos, se basa en el color negro. Negro es el tono de su luto y de su vida. Con ánimo triste, pesimista, amargado, introspectivo, Hamlet ve visiones, se siente vigilado, habla solo, es a veces impulsivo y, otras, demasiado racional. El primer diagnóstico sobre su salud mental lo hace Polonio, quien yerra en considerar esta locura como un mero mal de amor. Todos los hechos presentados y la conducta del héroe danés hablan de la misma negrura por todos lados, es decir, de melancolía.

A partir de Sigmund Freud y Ernest Jones, muchos autores han descrito el comportamiento del Príncipe en términos psicológicos, hallando, sólo por mencionar algunas curiosidades: fijaciones con la figura materna (los celos y reproches a Gertrudis), intolerancia a la frustración (ante la boda de su madre y su tío), conflictos no resueltos con el padre (convertido en una Sombra inesquivable), incompatibilidad con la autoridad (representada por Claudio), misoginia (el inmoderado “Vete a un convento” contra Ofelia), homosexualidad (bastante discutible, y supuesta con base en la absoluta confianza y amistad depositadas en Horacio), megalomanía (al querer ordenar él solo el mundo), tendencias suicidas (la lectura más simple de “Ser o no ser”), pensamiento mágico (suponer que matar a Claudio mientras reza es enviarlo al Paraíso), etc. Con todo esto, lo único en lo que se ha consensuado es en que tenemos delante a uno de los personajes más complejos creados en la ficción.

7 Para los datos de este párrafo, se comparó el “Preface” de Cyrus Hoy para *Hamlet* de Shakespeare, de la edición de 1963 de Norton, con los comentarios críticos de otras ediciones.

8 Quizá el director es la sombra de su padre. En efecto, al orientar a Hamlet en la tarea de la venganza, ¿no es este espíritu como un director metafísico dando instrucciones al hombre como actor en el teatro del mundo?

Entre la correspondencia que Sigmund Freud (1887-1904) escribiera a su amigo Wilhelm Fliess (*Cartas a Wilhelm Fliess*, específicamente en la carta del 15 de octubre de 1897, pp. 291-294), se discuten comparativamente *Edipo Rey* de Sófocles y *Hamlet* de Shakespeare. Fue la analogía entre los deseos de la infancia y las acciones de Edipo, quien se casó con su madre y asesinó a su padre, lo que le sugirió el nombre del Complejo de Edipo. Los dos grandes crímenes de Edipo, el incesto y el parricidio, fueron concebidos para representar deseos que están presentes en las relaciones padre-hijo, según el teórico. En *Hamlet*, sin embargo, esas fantasías anhelantes del niño no se expresan, dadas las inhibiciones e indecisiones del Príncipe. La explicación psicoanalítica radica en la naturaleza peculiar de la tarea, pues no puede matar al tío que le muestra realizados los deseos reprimidos de su propia niñez. Sus escrúpulos, según esta perspectiva, nacerían de un sentido inconsciente de culpa.

Contra argumentos como el psicoanalítico, el argumento de la “locura con método”, explicado por Anne Barton, es decir, el de la actoralidad del personaje de Hamlet, resulta más esclarecedor.

Irónicamente, considerando que posteriormente se asignarían a los dos personajes más cerebrales y meditabundos de Shakespeare, los nombres de Hamlet y Bruto significan ambos “el estúpido”. Sin embargo, ni Amleth ni el Bruto original carecían de inteligencia. Los dos escaparon a la muerte tras el asesinato de sus padres sólo porque astutamente se fingieron necios, muchachos que no merecía la pena matar. (Barton 2003, [1980], pp. 7-8)

Hamlet es, sin duda, más que un simple depresivo, maniático o neurótico. No sólo es un personaje: es también un artista. Hamlet se desenmascara como un actor bastante creativo para enfrentar a un mundo lleno de máscaras. De hecho, Shakespeare nos lo muestra tan consciente de su naturaleza actoral, que se pone a dar consejos de actuación a actores profesionales⁹.



(*La espada del guerrero* [versión unipersonal de *La tragedia de Hamlet*], 2016.)

9 La Compañía de Comediantes que posteriormente representará la dramaturgia ideada por el mismo Príncipe: *El asesinato de Gonzago*, o *La Ratonera*.

Recordemos finalmente que sólo hay dos momentos en los que percibimos un Hamlet contento (que no feliz): uno, muy breve, por cierto, después de su monólogo existencial, al descubrir la presencia de su querida Ofelia, y el otro con la llegada de los Comediantes, sus iguales. Así, queda claro que las únicas dos alegrías del Príncipe le resultarán igualmente efímeras y, además, ficcionales: el amor, contingentemente, y el teatro, por naturaleza propia. Después de ellos, al acabar su último espectáculo personal, ¿qué quedará, sólo el silencio?

Hasta aquí esperamos haber ilustrado inusuales inferencias sobre las líneas de pensamiento del personaje Hamlet, mismas que consideramos de eventual utilidad para una interpretación actuarial, algo que siempre vale bien la pena experimentar.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. et al. (1969) *El teatro y su crisis actual*, Caracas: Monte Ávila.
- Barton, A. (2003), (1980) Introducción, en Shakespeare, W. *Hamlet*. Barcelona: RBA.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988), (1979) *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.
- Eliot, T. S. (1920) *The Sacred Wood. Essays on Poetry and Criticism*. Londres: Methuen.
- Freud, S. (1986), (1887-1904) *Cartas a Wilhelm Fliess*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grotowsky, J. (1989), (1968) *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI.
- Moston, D. (1998) Introduction, in *Mr. William Shakespeares Comedies, Histories, & Tragedies, A Facsimile of the First Folio, 1623*. London: Routledge, III.
- Patán, F. (2000) Prólogo, en Shakespeare, W. *Hamlet. Príncipe de Dinamarca*. México: UNAM. 9-52.
- Prado, J. (2011) La espada del guerrero, en *Teatro breve. Antología para formación actuarial*. México: Paso de gato.
- Shakespeare, W. (2013), (1798) *Hamlet*. Traducción de Inarco Celenio (Leandro Fernández de Moratín). Madrid: Imprenta Real. Biblioteca Cervantes Digital.
- . (2011) (2009) *Hamlet*. Traducción de Tomás Segovia. México: Ediciones Sin Nombre.
- . (2005) *Hamlet*. Versión para adolescentes de Jorge Prado Zavala. México: Laboratorio de Teatro Libertad. (Inédito).
- . (2003.) *Hamlet*. Traducción de R. Martínez Lafuente. Introducción por Anne Barton. Barcelona: RBA.
- . (2001) *Hamlet*. Edición de Manuel Ángel Conejero Dionís-Bayer. Madrid: Cátedra/Instituto Shakespeare.
- . (2000) *Hamlet, Príncipe de Dinamarca*. Trad. María Enriqueta González Padilla. Prólogo de Federico Patán. México: UNAM.
- . (1998), (1623) The Tragedie of Hamlet, Prince of Denmarke, en *Mr. William Shakespeares Comedies, Histories, & Tragedies. A Facsimile of the First Folio, 1623*. Edición de Doug Moston. NY/London: Routledge. 760-790 (152-282).
- . (1963) *Hamlet*. Edición por Cyrus Hoy. NY: Norton.
- Stanislavsky, C. (2013) *Mi vida en el arte*. La Habana: Alarcos.
- . (1998), (1933 y 1952) *El arte del actor (Principios técnicos para su formación)*, por Richard Boleslavski y Michael Chejov; selección y notas de Edgar Ceballos. México: Escenología.
- . (1994), (1947) *Ética y disciplina. Método de acciones físicas (Propedéutica del actor)*. México: Escenología. Selección y notas de Edgar Ceballos.
- . (1992) *Creación de un personaje* México: Diana.
- . (1990), (1963.) *Manual del actor*. México: Diana.
- . (1990), (1953.) *Un actor se prepara*. México: Diana.

Fotografías

Todas las imágenes pertenecen a las puestas en escena de *Hamlet* con el Laboratorio de Teatro Libertad. En 2005 actuaron: Lorena Soto, Cinthya Castillo, Daniel Millán, Guillermo Rodríguez, Juan Ambriz, Reyna Bravo, Pablo Robles, Tere Barajas y Jorge Prado Zavala. En 2014 (450 aniversario del natalicio de Shakespeare) actuaron: Gloria Romero, Raúl Luna, Salvador Sandoval, Alejandra Juárez, Silvia Trujillo, Alejandra Castillo y Jorge Prado Zavala. En 2016 (400 aniversario del deceso del Bardo de Avón) el Laboratorio ha experimentado con un espectáculo unipersonal, formato inédito en Latinoamérica para *Hamlet*) bajo el título de *La espada del guerrero* (publicado en México en 2011 por Paso de Gato en la antología *Teatro breve*), interpretado por Jorge Prado Zavala.

Literatura infantil para no lectores Una experiencia desde la universidad

Genoveva Ponce Naranjo*

Resumen

La lectura es un tema de indiscutible importancia, como lo refiere Michèle Petit (1999, p. 19), “la lectura es tanto un medio para elaborar su subjetividad como un medio para acceder al conocimiento”; por eso, la experiencia académica con estudiantes de la Carrera de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo, tuvo como objetivo, resignificar la lectura como práctica cotidiana, a través de una metodología cualitativa que apoyada en la mediación, utilizó entrevistas, lecturas y encuentros participativos, cuyo principal resultado fue el cambio de actitud frente a la lectura.

Palabras clave

lectura,
literatura infantil,
resignificación,
mediación.

Children’s Literature for non-Readers: An Experience Since the University

Abstract

Reading is a theme of unquestionable importance, as refers Michèle Petit (1999), “Reading is both a means to develop their subjectivity as a means to access knowledge”; therefore the aim of the academic experience with students of the Professional Career of Social Sciences of the Faculty of Education at National University of Chimborazo it was the redefinition of reading as a daily practice, through a qualitative methodology supported mediation, it used interviews, lectures and participatory meetings, whose main outcome was change in attitudes towards reading.

Keywords

reading,
children’s literature,
resignification,
mediation.

Recibido: 19 de septiembre de 2016/ Aprobado: 02 de noviembre de 2016.

* Doctora en Investigación Socioeducativa, Magíster en Literatura Infantil y Juvenil y Máster en Educación. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación y Coordinadora de Educación Continua de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). Correo: gponce@unach.edu.ec

Introducción

La lectura es un tema que puede abrir muchos espacios de discusión, de manera especial cuando se aborda: actitud y aptitud, elementos necesarios para fomentar el hábito y sin duda, promover la producción de textos; pero no se puede ocultar una notoria desidia ante una de las actividades más enriquecedoras.

Michèle Petit (1999, p.19) refería: “la lectura es tanto un medio para elaborar su subjetividad como un medio para acceder al conocimiento”; mas el problema, radica en la poca disposición para la lectura, basta con recordar que en el 2012 la CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe de la Unesco), anunció que un ecuatoriano lee en promedio medio libro por año; información que es corroborada con estudios diagnósticos dirigidos a estudiantes de todos los niveles educativos, sin que la universidad se halle exenta. El acercamiento a la realidad de los educandos de nivel superior presenta una fuerte apatía frente a la lectura; circunstancia problema que debía abordarse con seriedad, porque el aprendizaje es inherente a ella y ninguna ciencia, arte o técnica la excluye; pero no es menos cierto que muchas ocasiones se considera una actividad ajena, forzosa y desagradable; cuyos datos se recogieron a través de una encuesta inicial; en tanto, las entrevistas y el diálogo así lo confirmaron.

Ante el panorama de iniciar un semestre con un 90% de estudiantes “no lectores”, se planteó como alternativa, la inclusión de lecturas en cada encuentro, que sumarían un total de 32, por lo tanto, se procedió a seleccionar 32 textos, los 12 primeros de literatura infantil, 10 fragmentos de ensayos y 10 fragmentos de obras literarias de escritores consagrados; elección que acarrearía una duda: ¿por qué incluir textos infantiles para estudiantes universitarios?; decisión defendida por la premisa: leer implica una condición cultural y contextual que se fortalece cuando desde cortas edades se fomenta en el niño el hábito, primando el texto infantil, básicamente literario; insistiendo que iniciar con textos literarios infantiles de cierta forma, fue la estrategia conectada sobre el supuesto: si las primeras semanas son capaces de disfrutar, emocionarse, sensibilizarse con estos textos, entonces, estarán preparados para textos de otra índole, incluso relacionados con su formación profesional.

Los estudiantes seleccionados pertenecían al primer semestre de la Carrera de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo; quienes fueron parte de las rutinas lectoras presenciales en las que la mediación tuvo un papel protagónico.

Aunque al finalizar cada ciclo de lecturas se produjo un diálogo más extenso que fue enriquecido por lecturas personales, el artículo recalca características, vivencias y particularidades enlazadas a textos literarios infantiles cuya gran aceptabilidad se manifestó en modificaciones reflejadas en actitudes favorables hacia la lectura.

Un acercamiento a la literatura infantil

La Literatura infantil debe apreciarse fuera del encasillamiento de a quién va dirigida, o de quien la escribió, para evitar caer en la trampa de “autores infantiles” reconocidos. Apreciarla conlleva la responsabilidad de no segmentar temas que pueden conducirnos a peligrosos juegos creados desde visiones políticas, sociales, religiosas o de mercado. Parafraseando a María Teresa Andruetto (2009), existe un riesgo en la categorización de literatura infantil o juvenil,

siendo lo esencial la calidad que hace que un texto agrade, que atraiga a niños y jóvenes. La literatura infantil debemos apreciarla en cuando a “literatura”, despojada de su adjetivo “infantil”.

La Literatura debe converger entre varios personajes, quienes investigan, quienes escriben, los críticos, los lectores, los promotores, los mediadores, los editores; para juntos asumir una tarea que vaya más allá de adjetivar a la literatura, en una construcción social que permita apreciar sin etiquetas, pues es ella sola, la literatura calidad, la que nos conduce a formar lectores, construye puentes, mucho más, cuando se une con la infancia y en esa relación, valora a ese niño que habita en cada ser humano y posibilita el disfrute, los espacios, los tiempos en los que puede desarrollar su imaginación.

La mediación

Como lo recogió Orrú, (2003, p. 40), para Reuven Feuerstein la mediación se conceptúa como “un proceso por el cual se desarrolla una interacción entre un individuo con funciones cognitivas deficientes o insuficientes con otro que ya posea un conocimiento experimental con una visión determinada para provocar modificaciones o perfeccionamiento de tales funciones cognitiva”.

La mediación se convierte en el resultado de la exposición directa del individuo con el medio y la experiencia del aprendizaje mediatizado, en el que el mediatizador toma en cuenta la cultura y las necesidades del mediatizado. Para que la estimulación surta, por supuesto, se propone un reto, trabajar con personas que tienen dificultades y necesidades específicas.

La mediación sugiere interacción y dentro de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva, debe cumplir un rol explicativo sobre los elementos constitucionales y estructurales del hombre que forman parte de la capacidad humana de modificarse, pues la modalidad de acción entre él y el mundo es una mediación. Claro está que la aplicación se dificulta al no tener o no saber los ingredientes para una interacción responsable.

La teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva parte de la adaptación de nuevas situaciones circunstanciales que deben llevar a la transformación en cuanto a capacidad mental de cambio, que se evidencia en la práctica; pues; ante situaciones nuevas se ejecutan procesos mentales; y esa capacidad logra la continuidad y autooperpetuación, pues el ser humano se asume como modificable en todas las dimensiones: temporal, incluso focalizando los períodos críticos de desarrollo, como lo refiere Fonseca (1988)¹. En otras palabras, los esquemas de una persona se modifican para adaptarse a otra situación, los cambios pueden considerarse respuestas ante nuevas situaciones, que son parte de un proceso dinámico que requiere de la adaptabilidad de esa persona o ese grupo.

La modificabilidad refiere a las variaciones que pueden producirse en la personalidad, la forma de pensar, de adaptarse, que confluye en la evaluación; pues el cambio en un proceso mediatizado es duradero, coherente; cuando posibilita en el aprendiz la flexibilidad y adaptación para resolver problemas que se perciben en su autonomía y autoequilibrio.

¹ Enunciado por Orrú, Silvia Esther, *Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural*. De las Facultades Integradas de la Fundación de la Enseñanza Octavio Basto, Brasil, en <http://es.scribd.com/doc/45929713/teoria-de-modificabilidad-cognitiva-reuven-feuerstein>. Último acceso, septiembre 4 de 2016.

Al hablar de experiencia mediatizada consideramos los estímulos que provoca el mediatizador para una modificación, en el caso de la experiencia de aprendizaje, una mejor comprensión e interpretación del universo que se acompaña del desarrollo intelectual. No hay una simple comprensión, porque el sujeto es capaz de adaptarse, de crecer, de desarrollarse y tener autoimagen, entre la empatía y la autonomía; hay una implicación de perfectibilidad, de modificabilidad entre educando o aprendiz y el mediador, se dan procesos intencionados, relaciones, cambios, la reestructuración de la persona. La mediatización se produce a nivel cognitivo y afectivo para que pueda resolver desafíos venideros; de hecho, comprende significados. El enriquecimiento de sus estímulos le proporcionan la capacidad de transformar el ambiente porque se desarrolla a través de una modificación en la que convergen: intencionalidad, reciprocidad, interacción.

Metodología

El trabajo se desarrolló con un enfoque cualitativo a partir de la identificación del problema: el 90% de los estudiantes de primer semestre de la carrera de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo, no eran lectores; información que fue detectada a partir de una encuesta que contenía diez preguntas con respecto al gusto por la lectura, la cantidad de tiempo dedicada a ella, su reacción cuando debe leer, su capacidad de comprensión, la cantidad de libros que lee anualmente. Además tres preguntas para indagar su contexto, ¿sus padres con qué frecuencia leen?, ¿cuándo era un niño sus padres acostumbraban leerle antes de dormir o la lectura era una actividad divertida?, ¿tiene una biblioteca en casa?

También se realizaron entrevistas informales con la intención de comprender los motivos para su afinidad o aversión a la lectura; situación que fue ampliada cuando se socializaron los resultados de la encuesta y las entrevistas, con los debidos protocolos de confidencialidad.

Posteriormente se explicó la forma de trabajo colaborativo, cooperativo en el que desarrollaríamos nuestros tiempos de lectura, la forma en que estarían organizados, la petición de llevar una ficha de sistematización sin formalismo extremo, pero que se convierta en un registro de cada encuentro con el texto y los intercambios suscitados; pero lo verdaderamente importante fue el proceso de mediación, porque de acuerdo a uno de los principios de Feuerstein los seres humanos son modificables; por lo tanto debía emprenderse un trabajo permanente para romper costumbres y prejuicios, trabajar de adentro hacia afuera, posibilitando que los estudiantes combatan sus miedos que no son solo miedos individuales sino también compartidos; para efecto debía crearse un ambiente favorable, relajado, sin presión, en el que de forma espontánea se reconstruya el sentido de la lectura; aislando la medición que muchas veces se refleja en una nota del registro o un rechazo de lo que el otro codifica y decodifica a partir del texto.

Para tratar de sintetizar cómo se desarrolló la mediación vale la pena recalcar estos puntos:

1. La creación de un contexto favorable con criterios iniciales, para que todos se sientan parte de esta construcción de grupo sin buscar normas impositivas y peor una reproducción de medidas de control heredadas de un falso sentido de disciplina en las instituciones educativas.
2. Cada encuentro de lectura equivalía a un aprendizaje personal y grupal, experiencias libres, incluso los participantes podían decidir el momento de lectura; además, cada texto

correspondía a una situación cercana u obedecía a expectativas de algún integrante; dicho de otra forma, la cohesión se cumplió.

3. Los textos presentaban realidades que en algunas ocasiones se vinculaban con los lectores; por lo tanto, lo adverso podía asumirse como positivo; lo imposible como posible, lo difícil como fácil; para que surja el transformismo, condición reflejada en cambios notorios.
4. Los libros álbum y los textos ilustrados se convirtieron en los mejores estímulos para que los participantes, de manera espontánea, perciban mensajes, analicen el texto a partir de elementos encontrados, registren experiencias enriquecidas por la interacción; en tanto, la mediadora aprovechó aspectos significativos, entre ellos: novedad, intensidad, complejidad, efectividad cognitiva; sin perder de vista afectos y emociones.
5. La aproximación a la modificabilidad a través de estas lecturas deliciosas incluían aspectos lingüísticos por la riqueza lexical de los textos seleccionados, que no cayeron en el encasillamiento de búsquedas en el diccionario, sino que fueron resueltas a través del contexto.
6. Las lecturas mantenían conexión con aspectos personales (con mucho tino), sociales, culturales y profesionales.
7. Las experiencias debían registrarse de forma independiente, porque aunque existían datos mínimos, cada participante podía enriquecerlas, pero el plus fue el intercambio de estos registros con los miembros del grupo.
8. Al finalizar el ciclo de lecturas se cotejaba el antes y el después, incluyendo los ámbitos que estime cada participante.
9. El intercambio de ideas, posturas o motivaciones ayudaron a detectar afinidades las que servían para la conformación de subgrupos para la campaña de lectura en las calles.
10. La campaña incluía la animación, comprendida como reunión de estrategias para el acercamiento a la lectura.
11. La elección de lectores estuvo ligada a la selección de textos; por eso fue importante que cada subgrupo cuente con varios ejemplares en el caso de que el destinatario lo solicitase. La intención fue la armonía entre textos y posibles lectores.
12. Una mañana de recorrido lector por el parque, las calles cercanas a la universidad y la participación en corredores, patios y lugares de esparcimiento, significó momentos de libertad en los que el disfrute personal, grupal y de los destinatarios debían registrarse para un diálogo conjunto en el que se hablaría además de modificaciones.

Al finalizar cada ciclo de textos se desarrollaban tertulias que podrían asumirse como intercambios enriquecedores, porque se promovió un juego intertextual que fue conducido por la actividad mediadora docente, que sin duda contribuyó al cumplimiento del objetivo: resignificar la lectura como práctica cotidiana.

Los procesos permitieron la implementación de rutinas de lectura en cada clase presencial, en la que la mediación tuvo un papel protagónico y aunque todas las lecturas tuvieron aceptabilidad; las lecturas infantiles resultaron transcendentales para los participantes.

Como los textos infantiles tuvieron como destinatarios a estudiantes de nivel educativo superior, la selección mereció toda la responsabilidad para cuidar la calidad de los textos; por lo tanto, el trabajo de la mediadora se enfocó en el cuidado de la calidad estética, a partir de algunos aspectos: contenido, edición, ilustración, lenguaje; que influyeron en los puntos que aparecieron en el diálogo, en los que se refería la posibilidad de transmisión de lo leído, la originalidad, el lenguaje, el respeto a la propiedad intelectual, la sensibilidad y el gusto literario.

Resulta necesario puntualizar que los textos infantiles cumplieron otros requisitos, libros bellos, ilustrados o libros álbum, con la finalidad de estimular sensorialmente a los lectores,

quienes más de una vez solicitaron tocar, manipular o releer el texto; por eso se estima pertinente añadir la lista de selección de ese ciclo por el impacto obtenido, que de acuerdo a los contextos podrían replicarse.

Lista de textos infantiles seleccionados

No.	TÍTULO	AUTOR	ILUSTRADOR
1	El día más feliz del señor PI (cuento)	Álvaro Alejandro	Aleida Ocegueda
2	El hombre feliz (cuento)	León Tolstoi	Claudia Maggiorini
3	Solgo (cuento)	María Teresa Andruetto	Cynthia Orensztajn
4	Oliverio junta preguntas (cuento)	Silvia Schujer	Oscar Rojas
5	Las medias de los flamencos (cuento)	Horacio Quiroga	Guido Chávez, Pablo Pincay y Roger Ycaza
6	Los días raros (cuento)	María Fernanda Heredia	Roger Icaza
7	La otra orilla (cuento)	Marta Carrasco	Marta Carrasco
8	Te cuento que me contaron (cuento)	Gloria Kirinus	Fernando Cardoso
9	La tía paquetes (cuento)	Genoveva Ponce	Vilma Vargas
10	Mariposas (poema) del libro La diminuta voz	Jorge Dávila Vásquez	Guido Chaves
11	El niño mudo (poema) del libro Federico García Lorca para niños	Federico García Lorca	Federico García Lorca
12	Cultivo una rosa blanca (poema) del libro Versos sencillos	José Martí	Cada estudiante hizo su ilustración

Elaboración: Genoveva Ponce-UNACH

Resultados

La ejecución de las encuestas fueron de gran valor para detectar el problema, ya que solo al 10% de los estudiantes le agradaba leer, al 35% poco y al 55% nada. En lo relacionado a la cantidad de tiempo diario destinado a la lectura; el 5% respondió que lo hace 1 hora diaria, el 15% 20 minutos, el 35% 10 minutos y el 45% afirmó que no destinaba tiempo diariamente a la tarea lectora.

Fueron bastante reveladoras las respuestas sobre la reacción cuando debe leer; pues el 10% optó por agrado, el 30% indiferencia; el 35% desagrado y el 25% preocupación; que tiene correspondencia con su capacidad de comprensión: 10% alta, 45% baja, 30% media, 15% muy baja, que sin duda mantienen nexos con la cantidad de libros que leen anualmente, pues, el 5% respondió que 6, el 10% 2, el 30% 1 y el 45% ninguno y el 10% no contestó.

Ante la pregunta: ¿sus padres con qué frecuencia leen?, un 10% casi siempre, el 15% frecuentemente, el 35% a veces y el 40% casi nunca.

Al averiguar si ¿sus padres acostumbraban leerles antes de dormir o como actividad divertida?, tan solo un 35% afirmó que sí, en tanto el 65% lo negó; y en relación a la biblioteca, el 20% confirmó que la tenía frente a un 70% que respondió que no, mientras el 10% prefirió no contestar.

También se realizaron entrevistas informales para profundizar las respuestas y se pudo recopilar varios problemas que bien merecen analizarse en futuros estudios; entre ellos, la priorización del gasto familiar en aspectos urgentes y hasta emergentes; las pocas experiencias

de lectura compartidas con sus padres, el tiempo libre destinado a obligaciones académicas muchas veces innecesarias, la vida solitaria porque tuvieron que alejarse de sus hogares para estudiar en la universidad por el sistema nacional de asignación de cupos, los problemas de comprensión por la pobreza de vocabulario o la falta de orientación hacia la tarea lectora.

El diálogo generado durante el encuentro presencial fue enriquecedor, porque sin perder el sentido de confidencialidad se pudo abordar diversos inconvenientes relacionados a las preguntas planteadas, tanto en las encuestas como en las entrevistas; además fue la ocasión perfecta para explicar sobre las rutinas que dieron paso a las fichas de sistematización, las que demostraron primacía de aceptación a los textos infantiles, destacándose como razones: “el juego de situaciones”, “la relación texto e imagen”, “los hechos que vivimos a diario reflejados en historias llenas de imaginación pero a la vez tan cercanas a nuestras realidades”, “personajes con los que nos identificamos”, “historias que nos resultan familiares, pero que no se nos hubiese ocurrido”, “son las historias que me gustaría que me leyeran o me contaran mis padres”, “era como volver a ser niño”.

Los juegos intertextuales se generaron por el trabajo de mediación que partió de un selección de textos infantiles no convencionales, para evitar títulos clásicos que hubiesen obstaculizado la expectativa de los lectores, lista que además tuvo ligeras variaciones, que obedecieron a circunstancias particulares ocurridas en el grupo; asimismo, el trabajo mediador fue desterrando prejuicios negativos sobre la lectura, tildada como una actividad aburrida, forzada y hasta desagradable; con la finalidad de resignificar la lectura como práctica cotidiana, situación que los condujo a realizar una campaña de promoción en el sector a partir de “lecturas deliciosas” a los transeúntes.

Discusión

La experiencia de lectura en y fuera del aula arrojó interesantes cambios en quienes fueron parte de este trabajo, mucho más en las personas que carecían de registros en su niñez de lecturas compartidas, de expresiones literarias o de vivencias correspondientes a la animación lectora. La literatura infantil cobró vida en los encuentros con los participantes universitarios, que básicamente pertenecían a primer semestre; pues en los tiempos pactados no faltó la lectura; atendiendo a una idea fundamental, la literatura infantil es una literatura fundada en la lectura, que la ubica claramente como fuente de conocimiento y gozo inigualable; “no es la que se escribe para niños, sino la que los niños hacen suya” (Aguar 2010); por lo tanto, los jóvenes y adultos pueden disfrutar de ella y empezar su camino lector motivados con estos textos, pero se requiere actividades relacionadas a la animación, la promoción y la mediación. ¿Literatura infantil para estudiantes universitarios?, quizá resulte descabellado, pero si asumimos las funciones que cumple, independientemente de sus géneros, bien se puede afirmar que tiene inherencia en la formación de la personalidad porque entretiene, impulsa las competencias lectoras, construye un conocimiento crítico que no impide el desarrollo de la sensibilidad. La comprensión lectora requiere mecanismos, estrategias, técnicas y voluntades, que en tiempos actuales debe asumir los retos de la globalización, el poder mediático, la guerra, el desarrollo de las tecnologías de información, entre otros factores; todo, para ser parte de los procesos de construcción en los que el ser humano deja su individualidad para manifestarse y comprometerse en sociedad.

Es menester del mediador adaptar los estímulos para que el estudiante llegue a dar una respuesta; una reciprocidad evidencia que lo ha recibido; pues como asume Alquina (2012),

“es la mediación la que determina los factores cognoscitivos, físicos y fisiológicos, perceptivos, sociales, emocionales, culturales, lingüísticos, sensoriales del aprendiz, establecimiento que se logra con responsabilidad”. Además, la promoción de la lectura ha de recurrir a dos aspectos fundamentales: la difusión a todos los ambientes posibles y necesarios y la atención a la formación integrada e integral, para sumergir al individuo en una lectura placentera, libre y abierta, comprensiva y productiva, creativa, recreativa,

Debo enfatizar que hay varias clases de mediación, pero no toda persona puede ser o sentirse mediadora, si no ha dispuesto de forma anticipada y organizada su tarea; pues si todos se asumen como tales, caeríamos en una sobrecarga de mediaciones, que no tendrían norte, pues en lectura, los logros se vinculan con el desarrollo lingüístico, que incluye la ampliación del vocabulario, el manejo de significaciones, dominio semántico y contextual; uso de paráfrasis; y el uso de operaciones cognitivas que se proponen como requisitos para un quehacer lector.

Existen varias clases de mediación, pero no toda persona puede ser o sentirse mediadora, si no ha dispuesto de forma anticipada y organizada su tarea; pues si todos se asumen como tales, caeríamos en una sobrecarga de mediaciones, que no tendrían norte, pues en lectura, los logros se vinculan con el desarrollo lingüístico, que incluye la ampliación del vocabulario, el manejo de significaciones, dominio semántico y contextual; uso de paráfrasis; y el uso de operaciones cognitivas que se proponen como requisitos para un quehacer lector.

¿Quiénes pueden ser mediadores de la lectura?, pues todos pueden llegar a ser mediadores: padres, docentes, compañeros, amigos; siempre y cuando tengan mayor dominio sobre el tema, porque el aprendiz, el educando; de hecho requieren mediación, pues, “la actividad de la lectura ha dejado de ser espontánea para muchos de nuestros niños y adolescentes” (Benda, Lanantuomi y De Lamas 2006, p. 23); además debe surgir la mediación compartida, pues, “la escuela debe responsabilizarse de la enseñanza de los mecanismos, estrategias, contenidos, procedimientos que hacen posible la lectura. Y la familia debe asumir el rol cultural que implica la posibilidad de leer” (Benda, Lanantuomi y De Lamas 2006, p. 14).

Un texto debe atrapar, esa es la tensión comunicativa, como lo refiere Fanuel Hanán Díaz (2005), “la tensión es exactamente esa condición que nos atrapa desde las primeras páginas y nos sujeta al libro, que debe sumarse a los pilares de la tolerancia y el respeto, en otras palabras que el contenido de un texto no sea discriminatorio” (p. 11).

Es prioritario el respeto al receptor; por eso, la improvisación genera riesgos si en la planificación no se asumen particularidades, competencias lingüísticas y literarias, temas afines; con la finalidad de no caer en la tentación de imponer aquello que gusta a quien dirige la experiencia lectora; o utilizar textos bajo los clichés del resultado que el texto tuvo en el mercado, o peor aún, seleccionar libros extremadamente didácticos, simples o sosos, dicho en otra forma:

[...] un amplio abanico de posibilidades en lo que respecta a la temática de las obras sino también a los distintos momentos del camino lector. Más allá de la consideración de los grupos etarios y de los contenidos más afines (tramas, intereses, etc.), las competencias literarias y la enciclopedia lectora de cada individuo serán las que se vinculen más estrechamente con dicho camino y sus estadios, ya que es posible encontrarse tanto con lectores incipientes como con lectores en carrera y también con otros ya entrenados. (Fuentes 2013).

Conclusiones

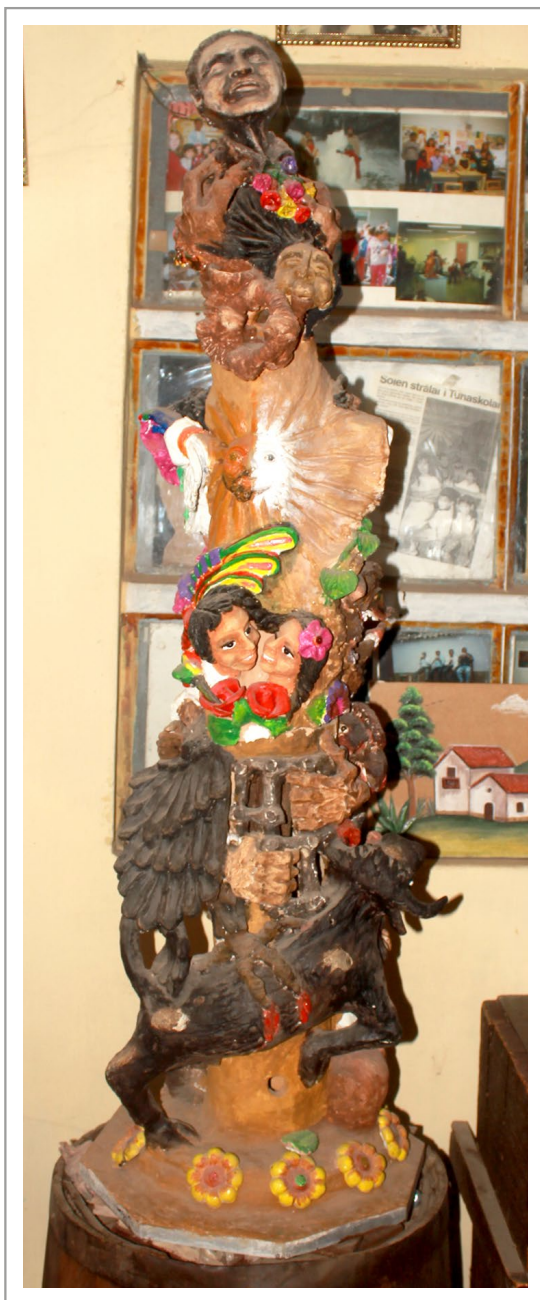
1. La experiencia de lectura propició no solo el acercamiento de los estudiantes a la lectura, sino, una resignificación de ella en el contexto académico y personal.
2. Los estudiantes que carecían de vivencias de lecturas compartidas, animadas y promovidas desde el hogar durante su infancia, demostraron mayor entusiasmo en los encuentros destinados al disfrute de textos infantiles.
3. El cambio de actitud fue evidente, pues no solo se mostraban predispuestos a los textos planteados por la docente sino se abrieron a la posibilidad de leer otros, en los que en una franca demostración de aprendizaje hallaban intertextualidades y eran capaces de descubrir aspectos implícitos.
4. Los textos infantiles generaron mayor aceptabilidad, fueron más aprovechados desde la intertextualidad y fueron elegidos para realizar una campaña de lectura a los transeúntes del sector donde se ubica la universidad.
5. La mediación lectora es una estrategia que no debe confundirse con animación, o actividades divertidas; porque responde a un trabajo planificado, organizado y efectivo que favorece la comprensión y modifica la actitud frente a la lectura, optimizando sus bondades.
6. La literatura infantil es aquella que agrada, que despierta la sensibilidad, que potencia el pensamiento crítico y que en cualquier etapa de la vida se constituye en un motor de aprendizaje y motivación.
7. La mediación lectora asumió como principal herramienta textos literarios infantiles y resultó una oportunidad de descubrimiento de pensares y sentires de los estudiantes que fueron claves para el acompañamiento, de manera especial para quienes se encontraban en circunstancias de privación cultural.
8. Se despertaron oportunidades de crecimiento grupal, posibilidades de trabajar en ambientes no convencionales; evaluar evitando la simple medición; facilitar cambios sin forzar; adoptar un pensamiento flexible para que permanezca el sentido de modificación, porque incluso el mediador comprende que es un ser modificable porque su compromiso ensambla: aprendizaje, contexto y mejoramiento continuo.

Referencias bibliográficas

- Aguiar, E. (2010) Cinco cosas que no es la literatura infantil y juvenil. (4-5-2016). <https://editarenvozalta.wordpress.com/2010/05/27/cinco-cosas-que-no-es-la-literatura-infantil-y-juvenil/>.
- Alquinga, M. (2012) *Estrategias de mediación lectora*. (1-9-2016). <http://www.slideshare.net/videoconferencias/estrategias-de-mediacion-lectoramgs-martha-alquinga>.
- Andruetto, M. (2009) Hacia una literatura infantil sin adjetivos. La ventana indiscreta sobre LIJ. En Peña Muñoz, M. (2010) *Teoría de la Literatura Infantil y Juvenil*. Loja: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja. p. 15-19.
- Benda, A, Lanantuomi, E., y De Lamas, G. (2006) *Lectura, corazón del aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Peña Muñoz, M. (2010) *Teoría de la Literatura Infantil y Juvenil*. Loja: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.
- Colomer, T. (2006) *Andar entre Libros: la lectura literaria en la escuela*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, F. (2005) De jueces a lectores: selección de libros para niños. Seminario Taller de promoción de la lectura. Barranquilla, Colombia.
- Orrú, S. (2003) Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. *Revista de Educación* (332), pp. 33-54. (4-9-2016). <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320311443.pdf?documentId=0901e72b81256ae0>.
- Fuentes, M. (2013) *Criterios para la selección de literatura infantil y juvenil*. *Revista Digital Cultura*. (mayo 2016) <http://melisafuentes.suite101.net/criterios-para-la-seleccion-de-literatura-infantil-y-juvenil-a57321#ixzz1iEf9zjSm>.

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN
CIENCIAS SOCIALES



Horizonte de la Ciencia 6 (11) diciembre 2016 FE/UNCP. ISSN (Impreso): 2304-4330/ ISSN (En Línea): 2413-936X
Alfaro, Clodoaldo [(2010)] *Arguedas*, escultura en arcilla. Fotografía: Yangali, M. (2016)

Fundamentos filosóficos de la psicología científica

*Kasely Esteban Hilario**

Resumen

Se realiza una revisión teórica del contexto positivista en el que se da el origen de la psicología como ciencia, que busca afiliarse a la fisiología y alejarse de la filosofía para cumplir con la perspectiva positivista. Así mismo de cómo en la actualidad se ha dado una excesiva importancia a las neurociencias dejándose de lado la reflexión filosófica, se argumenta por que debería dársele más importancia a la formación filosófica y como esto beneficiaría en el desarrollo de la psicología como ciencia, para ello se pone el ejemplo de dos disciplinas filosóficas, la ontología y la gnoseología. Se explica que el abordar de una manera correcta algún problema psicológico puede conllevar a solucionar dicha problemática, algunos tan antiguos como el de la relación mente - cerebro, que para muchos se solucionó con las neurociencias, pero que en realidad no es así, de la misma manera en el proceso del trabajo se analizan varias escuelas psicológicas como el psicoanálisis, el cognitivismo, el conductismo, la terapia cognitivo - conductual, dentro de esta última a la terapia racional emotiva conductual, identificando sus trasfondos ontológicos como el materialismo, idealismo, dualismo y gnoseológicos como el escepticismo, dogmatismo, racionalismo, empirismo, y trascendentalismo kantiano.

Palabras clave

Filosofía, ontología, gnoseología, psicología.

Philosophical Foundations of Scientific Psychology

Abstract

A theoretical revision of the positivist context in which the origin of the psychology like science is given, which seeks to affiliate with physiology and move away from philosophy to fulfill the positivist perspective. Also how today has been given too much importance to the neurosciences leaving aside philosophical reflection, it is argued that it should be given more importance to the philosophical formation and how beneficiary the development of psychology as a science, for it sets the example of two philosophical disciplines, ontology and epistemology. It explains that addressing of right way some psychological problems can lead to solve this problem, some as old as the relationship mind- brain, In the same way in the process of the work it analysis several psychological schools like psychoanalysis, cognitivism, behaviorism, cognitive- behavioral therapy, within the latter to rational behavioral emotional therapy, identifying their ontological backgrounds such as materialism, idealism, dualism; and gnoseological, such as skepticism, dogmatism, rationalism, empiricism, and Kantian transcendentalism.

Keywords

Philosophy, ontology, epistemology, psychology.

Recibido: 19 de septiembre de 2016/ Aprobado: 02 de noviembre de 2016.

* Magister en Psicología Educativa. Actualmente estudia en la Universidad Continental.
Correo: kasely@hotmail.com

La historia del pensamiento científico nos enseña que; el pensamiento científico nunca ha estado enteramente separado del pensamiento filosófico, las grandes revoluciones científicas siempre han sido determinadas por conmociones o cambios de concepciones filosóficas, el pensamiento, es decir las ciencias físicas, no se desarrollan in vacuo, sino que siempre se encuentra en el interior de un cuadro de ideas, de principios fundamentales, de evidencias axiomáticas que habitualmente han sido consideradas como pertenecientes a la filosofía.

Koyré, A.

Introducción

La psicología nació como una ciencia a finales de siglo XIX, en medio del apogeo del positivismo como demarcación de lo científico en las ciencias, esto conlleva a que para ser considerada una ciencia la psicología tendría que pasar de la especulación a la observación, experimentación y comparación, lo que estaban haciendo las demás ciencias como: la física, la química, astronomía, entre otros (Tamayo, 2015). Se puede afirmar que la psicología nació producto tanto de la filosofía y la fisiología (Bremner 1999; Caparros 1980; Garrett 1962; Mueller 1963; Ferrándiz, Lafuente y Loredo 2001) por lo siguiente; primero que la psicología hasta mediados del siglo XIX era considerada una rama de la filosofía, que tenía como objeto el conocimiento del alma y de sus facultades, estudiadas por el solo medio de la conciencia (Mueller, 1963) y que para poder liberarse de esa etapa pre - científica y convertirse en una ciencia tendría que tener un objeto de estudio que sea observable, se pueda comparar y todo lo anterior se realizara mediante el método experimental, mientras la psicofísica de Weber y Freshner preparaban la otra parte que había de convertirse en el nacimiento de la psicología, los estudios fisiológicos medibles y observables, prepararon el terreno para el nacimiento de la primera escuela psicológica, el estructuralismo fundado por W. Wundt que en 1879 organizaba el primer laboratorio dedicado exclusivamente a la investigación psicológica, dicha escuela psicológica tendría como objeto de estudio, la inmediata experiencia, que se expresan en la conciencia y sus tres objetivos principales serian: describir los componentes de la conciencia en términos de sus elementos básicos, describir las combinaciones de estos y explicar su relación con el sistema nervioso (Bremner 1999; Ferrándiz, Lafuente y Loredo 2001). Como se puede observar la psicología buscaba salir de la tradición filosófica que la había acompañado durante tantos siglos y lo haría adhiriéndose ahora a la fisiología, ya que esta le daría una visión más objetiva y científica en términos positivistas.

Desde entonces hasta la actualidad la historia de la psicología es muy basta, sin embargo si bien es cierto por un lado se le ha dado al origen fisiológico, a la base biológica mucha importancia en los últimas décadas (por poner un solo ejemplo en 1990 declaro la década del cerebro), tanto que en el último centenario surgió las neurociencias, entendida como una ciencia multidisciplinar (como la biología, fisiología, psicología, filosofía, entre otras) que estudian el correlato entre los procesos mentales y las reacciones neuroquímicas que ocurren en el cerebro (Portellano 2005; Kandel, Schwartz y Jessell 2001; Purves 2008) que en general están cumpliendo un papel importante en la comprensión del comportamiento en general del hombre, brindando según la neurociencias un mayor sustento fisiológico – biológico – científico a la psicología; podríamos mencionar a la neuropsicología, definida como una neurociencia, que busca encontrar la correlación entre las reacciones fisicoquímicas de las neuronas como causales y determinantes del comportamiento humano (Portellano 2005; Arnedo, Benbibre

y Triviño 2013; Ellis y Young 1992; Kolb y Whishaw 2006; Portellano 2005). La reducción del comportamiento a reacciones neuroquímicas ha conllevado como afirma el psicólogo español Marino Pérez, a que nos encontremos en medio de un cerebrocentrismo, es decir a un reduccionismo que consistente en buscar explicar todos los asuntos humanos como una propiedad del cerebro (Pérez 2011). Y que ha sido aceptada por muchos neurocientíficos, neuropsicólogos, psicólogos y hasta filósofos.

Sin embargo sobre la reflexión filosófica (como una parte esencial de la psicología, ya que de esta también nació la psicología) dentro de la psicología, no se puede decir lo mismo, ya que, con el paso del tiempo se ha dejado de lado la explicación gnoseológica, epistemológica, ontológica de la psicología y sobre la ética en psicología es casi nula en la mayoría de las explicaciones, teorías o escuelas psicológicas. Entre 1970 y 1980 en América Latina la cuestión filosófica dentro la psicología se centró en el problema epistemológico, científico y sus fundamentos metodológicos, para plantear si la psicología era o no una ciencia y si fuera, ¿Qué tipo de ciencia era? Sobre que metodología debería responder para ser una ciencia (Ardila, 2011). A dichas interrogantes se respondió en su momento afirmando que el problema de la psicología como ciencia, es un problema ideológico, del carácter de clase de la ciencia (Deleule 1972), que la proliferación de escuelas, teorías y métodos que propugnan para los mismos objetos, es un indicador del estado pre científico de la disciplina en la que se desarrollan y este era –y es aun– la situación de la psicología (Musso, 1970) hasta que en los últimos años de dicha década se afirmaba que la neuropsicología sería la verdadera psicología (Bunge y Ardila 1988). No obstante en los últimos 30 años lamentablemente se ha perdido esta discusión y la psicología se ha centrado en cuestiones más prácticas y tecnológicas.

Esto puede observarse casi universalmente ya que la formación del psicólogo en las últimas décadas se ha centrado en formar al psicólogo como profesional y no como científico, a comparación de Canadá en la cual, la formación puede tomar dos direcciones como psicólogos científicos o profesionales (Buse, 2007), en América Latina y específicamente en el Perú la mayoría de las universidades forman psicólogos profesionales de acuerdo a la demanda del mercado haciendo que la formación del psicólogo como científico sea casi nula. Por ende Excluyéndose parcial o totalmente la formación filosófica del futuro psicólogo, careciendo este último de una visión crítica, reflexiva y problemática frente a diversas asignaturas que se brindan en la formación del psicólogo, herramientas básicas para lograr una inclinación científica de investigación, sobre aquellos temas que haya reflexionado y que no los acepte a raja tabla sin previa demostración o contrastación.

Algunas cuestiones sobre la situación actual de la filosofía

En el presente artículo se tratara de dar una justificación del porque se debería (en algunos casos) volver a enseñar filosofía a nivel del pregrado, posgrado y en otros casos a dar una mayor importancia a la formación filosófica del futuro psicólogo.

Pero cuál es la situación de la filosofía en la actualidad, en los últimos años sea venido afirmando que la filosofía está en crisis, esto lo podemos encontrar en textos como los de Mario Bunge, la filosofía se halla lejos de estar muerta pero, en mi opinión está estancada (Bunge 2002). En el medio peruano, los cursos escolares y universitarios de filosofía han sufrido podas y restricciones hasta convertirlos en expresiones recortados, con los que la filosofía disminuye su presencia en la formación profesional (Cordova, y otros, 2012). En nuestra región se puede

afirmar que la suerte no es diferente, pues la mayoría de las universidades han relegado la enseñanza de la filosofía al área de letras, y dentro de estas solo algunas como trabajo social, educación, sociología, antropología entre otras (Moya 2006) pudiendo ver la poca importancia que se le da. Ahora de repente una de las preguntas que el lector se hará es ¿Qué es eso de la filosofía? ¿Por qué la filosofía es importante? ¿Qué función cumpliría en la sociedad actual y en la formación profesional? ¿Tiene algo que ver la filosofía y la investigación científica? ¿Qué tiene que ver la filosofía en la psicología?

La filosofía a grandes rasgos se caracteriza por problematizar, criticar y reflexionar sobre toda la realidad, es decir, la naturaleza, la sociedad y el comportamiento del hombre (Esteban, 2015). En sus inicios la filosofía abarcaba en sus reflexiones la totalidad de la realidad, ya que es considerada la madre de todas las ciencias, porque de esta fueron naciendo las distintas ciencias independientes como: la biología, química, física, astronomía entre otras. Así mismo fue especializando sus cuestionamientos y nacieron lo que hoy se conoce como las disciplinas filosóficas, que problematizan cierta parte de la realidad, así tenemos; la ontología, la gnoseología, la epistemología, la ética, la axiología, entre otras. En la actualidad cada una de ellas se ha convertido en una disciplina con un vasto conjunto de conocimientos.

Ahora bien, cuál ha sido y cuál es el rol de la filosofía en la actualidad, podemos afirmar que la filosofía cumple la función de formar en los estudiantes una visión crítica, reflexiva (Lavado 2007; Marcel 1971) y problematizar sobre las materias que estudian en cualquier carrera profesional, que lo lleve a preguntarse sobre la realidad, su campo de acción o de estudio, no aceptando las teorías solo porque un determinante autor lo asegura, porque un profesor lo dice así, porque es lo que la mayoría afirma como verdadero, o porque como siempre fue así, así debe ser. La filosofía puede dotar al estudiante la capacidad para poder poner en tela de juicio determinadas teorías científicas, cuestionarlas, analizarlas de manera detallada, minuciosa, puede brindar herramientas para poder cuestionar a dichas teorías, no aceptar de manera pasiva la teorías científicas, no volvernos dogmáticos con cierta teoría científica, esto conllevaría a investigar diversos temas por los cuales nadie se interesa hoy, pero que quizás si lo hagan mañana.

Fundamentos filosóficos de la psicología científica

Rara vez o casi nunca en los libros de psicología se puede observar cuestiones filosóficas, por decir así, los estudiantes aceptan todos los postulados de las diversas escuelas psicológicas los que generalmente no cuestionan, pues entre ellas hay muchas diferencias, hasta en algunos casos son opuestos como el conductismo y el psicoanálisis, pero la carencia de fundamentos básicos en filosofía los lleva a aceptar los dos por igual.

Lo que trataremos de hacer es realizar algunas reflexiones y/o cuestionamientos a la psicología a través de algunas disciplinas filosóficas, se abordará algunas cuestiones bajo dos disciplinas filosóficas, la ontología y la gnoseología. Ya que todo psicólogo en la práctica profesional y en el proceso de investigación hace filosofía sin saberlo, y esto es peligroso pues puede estar partiendo de principios filosóficos idealistas, sensualistas, subjetivos, pragmáticos, monistas, dualistas, o por el contrario puede estar haciendo uso de principios materialistas, empíricos, objetivos, éticos, entre otros.

Cuestionamientos Ontológicos en psicología, la ontología es una disciplina filosófica que en sus inicios era interpretada como metafísica, estudia el problema del ser, de las primeras

causas, es la ciencia de la realidad o de la existencia (Ferrater, 1964). A partir de la filosofía moderna los problemas que trata la ontología son ¿Cuál es lo primario la materia o la idea?, ¿Qué es la realidad?, ¿Cuál es la esencia de todo cuanto existe?, ¿Cuál es la relación entre la idea y la materia?, entre otros. La filosofía desde sus inicios ha buscado responder a dichas cuestiones, desde los filósofos griegos como: tales, Anaxímenes, Anaximandro, Pitágoras, entre otros. Existen dos corrientes filosóficas principales para lograr responder a la cuestión de la ontología el materialismo y el idealismo y las demás son derivaciones de estas dos.

El idealismo filosófico, se denomina así a la postura filosófica que responde al problema cardinal de la filosofía afirmando que lo primario es la idea y que esta genera o crea a la materia, es decir el pensamiento es la esencia de todo cuanto existe, es la única realidad, de la cual se deriva todo lo demás existente. La idea o en última instancia dios, es el que produjo o creó la realidad, la materia y hasta al mismo hombre, es una de la primeras concepciones del mundo que tuvieron los hombres. Así mismo dentro de la corriente del idealismo filosófico existes dos posturas: el idealismo objetivo, afirma que la realidad es producto de una idea pero diferente a la del hombre, es decir todo lo existente deviene de un ser supremo, una idea absoluta, Dios, etc. Esta filosofía es la que da origen a las diversas religiones. El idealismo subjetivo, afirma que es la idea del sujeto, de la cual deviene todo la realidad, todo lo existente, es la persona quien afirma que la realidad existente es producto de su idea, puede llegar al absurdo de decir que si algo existe como la computadora o este libro es porque así él lo desea y que la existencia depende de que si él lo desea o no.

El materialismo filosófico, se denomina así a la corriente filosófica que afirma la primacía de la materia y como secundario a la idea, es decir la naturaleza existido en primera instancia y que esta materia en proceso de evolución desarrollo las diversas formas de vida; plantas, animales y el hombre dentro de este último.

Esto quiere decir que tanto el idealismo y el materialismo han convivido en una contradicción constante a lo largo de la historia, y esta ha influenciado en el desarrollo de las ciencias, ya que, los filósofos materialistas pasaron a explicarse dichos fenómenos naturales de manera objetiva, racional y en base a la realidad, así fueron naciendo las diferentes ciencias como la biología, la medicina, la geografía, la astronomía, etc. mientras que los filósofos idealistas pasaron a explicar la realidad de manera subjetiva, dando origen a las diversas religiones, la parapsicología, la cartomancia, entre otros.

El lector podrá preguntarse ¿Cómo se puede observar esto en la psicología, o como es que esto se presenta en la psicología? A través de la historia el desarrollo de la psicología no ha estado exento de la influencia de dichas corrientes filosóficas tanto del idealismo como del materialismo en sus explicaciones. Esto se puede ver en las explicaciones monistas o dualistas en psicología. El término monista se usa para referirse a los filósofos que no admiten más que una sola substancia, se puede ser monista y admitir que hay solamente materia o que hay solamente espíritu, pero no se deja de ser monista cuando se admite que hay una pluralidad de individuos siempre que éstos sean de la misma substancia (Ferrater, 1964). Por otro lado son dualistas los que afirman la existencia de dos substancias, la material y la espiritual, a diferencia de los monistas, que no admiten más que una (Ferrater, 1964).

Cuando se revisa algún libro de historia de la psicología, en la mayoría de los casos se puede observar que se inicia con el clásico problema griego de que es lo esencial en el hombre el alma o el cuerpo, y podemos ubicar en primer lugar a dos grandes filósofos Platón y Aristóteles. Platón afirmaba que el alma era eterno y por ende este era la esencia del hombre, era

entonces un filósofo idealista. Basta recordar el célebre diálogo del Fedón en la cual Platón da la explicación de que el alma es lo que le da vida al cuerpo y trasciende al hombre (Platón, 1969). Por lo explicado podemos afirmar que Platón era un filósofo idealista ya que para él la esencia del hombre era el alma, así como monista pues de los dos elementos solo el alma es la esencia de todo lo existente. Por otro lado tenemos a Aristóteles considerado como el padre de la psicología antigua, pues su libro de alma o acerca del alma, es considerada la primera obra de manera explícita exclusivamente psicológica, pues en ellas aborda temas variados que hoy son propios de la psicología como: sensación, percepción, memoria, inteligencia, entre otros. Pero pasemos a analizar lo que nos importa, cual es la postura de Aristóteles frente a la dicotomía alma y cuerpo, a diferencia de su maestro Platón, afirma que al bien es cierto al alma es la esencia del cuerpo, esta no puede vivir sino es dentro de ella, el alma es pues quien dota al cuerpo de la capacidad de la facultad nutritiva, sensitiva, discursiva y movimiento, además es por el que vivimos, sentimos y razonamos (Aristóteles, 1996). Por lo explicado podemos afirmar que Aristóteles es un filósofo dualista, pues para el alma no puede vivir sin el cuerpo, ya que es en el donde reside, y el cuerpo es quien realiza los procesos básicos de sensación movimiento, entre ambos pueden ver como producto al hombre con sus facultades de razonamiento inteligencia. Es idealista ya que a pesar de que Aristóteles fue un biólogo, naturalista, afirma que la esencia y la que da vida al cuerpo es el alma.

Uno podría pensar que estos temas se quedaron en la época de Platón y Aristóteles, o que se superaron y se resolvieron en aquella época, pues tratare de demostrar que eso no es tanto como parece. En el siglo XVII, Descartes uno de las más grandes filósofos, retoma el tema de que era lo esencial en el hombre el alma o el cuerpo, claro que ahora los términos utilizados eran distintos, que era lo que determinada en el hombre la mente o el cuerpo, desde entonces y hasta la actualidad se ha arrastrado esta dicotomía, llamada en la actualidad el problema de la relación mente – cerebro, para descartes el cuerpo estaba unido al alma mediante una glándula que se encontraba en el cerebro (Descartes, 2005), esta glándula era quien transformaba los estímulos, impulsos nerviosos en ideas, pensamientos, imaginación, razonamiento. De las partes del hombre la mente y el cerebro cual era lo esencial, lo primordial, pues descartes afirma una de las frases más conocidas en la filosofía en general afirma “pienso luego existo”, esto deja entrever que para descartes lo esencial es el pensamiento, la razón, ya que para saber que existo debo pensar primero, convirtiéndose así el pensamiento como la prueba de que uno existe. Podemos afirmar entonces que descartes es dualista al afirmar la relación entre mente - cerebro y es idealista al afirmar que es el pensamiento lo esencial, lo primordial del hombre. A partir de descartes se trata de buscar la relación entre la mente y el cerebro, esto conlleva a que la psicología se desarrollase bajo esta herencia cartesiana, pues como ya se explicó líneas más arriba una fuente de la cual nació la psicología es la fisiología, expresada en ese entonces en la psicofísica, que justamente buscaba la relación entre la mente y el cerebro. Ello llevo justamente al nacimiento de una nueva ciencia la psicología, como aquella ciencia que se encargaría de solucionar dicha relación entre la mente y el cerebro. Así vemos los intentos hechos por Wundt y su teoría estructuralista que buscaba justamente la relación entre la mente y los procesos fisiológicos que la subyacen. A Wundt le seguirían, Kholer, Kofka, Werheimer y la Gestal en Alemania, James con el funcionalismo en EE.UU. Freud y el psicoanálisis en Viena, Watson y el conductismo en EE.UU., Piaget, Ausubel, Bruner y el cognitivismo, Pinker, Chomsky y las neurociencias, solo por mencionar algunos. Entonces vemos que el problema esencial de la filosofía está presente en el desarrollo de la psicología como ciencia.

El lector puede afirmar que en la actualidad ya no existe dicho problema en la psicología, pues “Hoy nadie habla sobre el tema” entonces debe estar resuelto, pues tenemos que hacer de conocimiento al lector que no es así, el problema es que dichos cuestionamientos se han

dejado de lado, pero no porque se haya resuelto dicho problema, sino porque ha sido ignorado y pasado por alto, ya que no es rentable hablar en psicología sobre esos temas. Como dicen para muestra un botón, en la actualidad se ha llegado a afirmar que con las llamadas neurociencias, se ha solucionado dicho problema y que por ello ya nadie habla sobre la temática. Pasaremos brevemente a analizar ontológicamente la llamadas neurociencias, como se definió líneas arriba, la neurociencia trata de reducir el comportamiento a ciertos procesos biológicos, fisiólogos que ocurren en el cerebro producto de la interacción de ciertas sustancias químicas, neurotransmisores, hormonas, que serían en alguna proporción, aumento, defecto, exceso, la causa de porque uno se comportaría de una u otra manera. Se puede observar que como ahora se tiene un órgano concreto, que se puede medir, pesar, tocar, es decir el cerebro sería la causa final del comportamiento del hombre. Es más los psicólogos, psiquiatras, han aceptado dicha sentencia como solución final al problema mente – cerebro. Lo anterior no es tan raro ya que la psicología y la psiquiatría por tradición han estado ligados muchos a las ciencias del cerebro, pero se ha llegado a afirmar no solo en el campo de la psicología, sino también en la educación, la economía, liderazgo, ética, etc. convirtiéndose en la actualidad en neuroeducación, neuroeconomía, neuroliderazgo, neuroética, etc. convirtiendo a los investigadores en neurocientíficos, neuropsicólogos, neuroeducadores, neuroeconomistas, neurofilósofos, etc. Hemos llegado a un cerebrocentrismo como afirma el psicólogo español Marino Pérez, es decir a un reduccionismo que consistente en buscar explicar todos los asuntos humanos como una propiedad del cerebro (Pérez 2011). Así mismo la controversia mente – cerebro a lo largo de la historia de la psicología la producido muchas alternativas de solución, por parte del monismo tenemos; al pampsiquismo, fenomenalismo, monismo neutral, materialismo fisicista, entre otros y por parte del dualismo tenemos; el paralelismo, epifenomenismo, interaccionismo, entre otros (Bunge y Ardila 1988; Caparros 1980).

El materialismo filosófico como ontología de la psicología científica

Entonces como podemos abordar el problema ontológico dentro de la psicología, para ello debemos definir correctamente una categoría esencial para abordar esta cuestión, realidad, ¿Que es la realidad?, se puede afirmar que es todo aquello que existe, lo existente, el ser real, es lo que es común a todas las especies de realidad que pueden describirse y en proceder a clasificar estas especies. Tenemos entonces la realidad articulada en realidad subjetiva, objetiva, experimentable, ideal, etc. (Ferrater, 1964). Ahora tal equiparación es doblemente otro problema importante, el del conocimiento (posibilidades y límites en la aprehensión de lo real que será abordado más adelante). Esta definición de realidad nos lleva a preguntarnos que es la existencia, en tanto que derivado del término latino existencia, el vocablo ‘existencia’ significa “lo que está ahí”, existencia en este sentido es equiparable a la realidad. De un modo general el término ‘existencia’ puede referirse a cualquier entidad; puede hablarse de existencia real e ideal, de existencia física y matemática, etc. (Ferrater, 1964). En resumen la realidad es todo aquello que existe, y la realidad puede existir en tres niveles; realidad material que hace referencia a todo lo concreto, que puede ser captado por los sentidos de manera directa, la realidad psicológica, es decir la conducta de pensar, sentir, y comportarse y la realidad social- cultural, la moral, normas, costumbres, etc. el problema de los filósofos que plantean ya sea en la antigüedad como la relación alma – cuerpo, ya sea en la actualidad mente - cerebro, es considerar ambos como opuestos, partes contrapuestas, y que una de ellas es la que debe primar sobre la otra, una debe eliminar a la otra, o es la mente o es el cerebro el que determina el comportamiento del hombre. Como se habrá dado cuenta el lector se ha puesto en la misma categoría tanto al pensamiento como al cerebro, ambos son la realidad, ambos existen,

porque no se puede negar que los recuerdos que Ud. tiene de su infancia existe, porque Ud. los puede recordar, entonces si existen son parte de la realidad, claro que no al mismo nivel, los materialistas mecanicista, vulgares, son los que afirmaban que la materia y al idea eran entes totalmente contrarios y no tenían relación alguna, entonces no se puede negar que los llamados “procesos psíquicos” existan, son una realidad conductual, si esto no fuera así, la psicología no tendría razón de ser.

Lo que se debe aclarar es que la realidad se desarrolla, se transforma, modifica, y no siempre es la misma, al estar en desarrollo sus cualidades cambian, sus propiedades no son las mismas, parafraseando a Marino Pérez afirmamos que el materialismo filosófico afirma que la materia, según se viene argumentando y de acuerdo con el materialismo filosófico, distingue tres géneros o tipos de materialidad: materia física, materia psicológica y materia de objetividades abstractas (Pérez 2011). Por su parte, el materialismo filosófico propuesto por Gustavo Bueno los denomina respectivamente M₁, M₂ y M₃, a fin de evitar sustancialismos metafísicos que pudiera sugerir el término “mundo” (Bueno 1972;1990. Citado por Pérez 2011). M₁ o materia física refiere las entidades que constituyen el mundo físico, es el cuerpo humano en relación con los demás cuerpos y objetos cotidianos. En relación con la neurociencia, M₁ refiere principalmente neuronas, moléculas asociadas y circuitos neuronales. M₂ o materia psicológica refiere experiencias como, por ejemplo, eventos mentales y actividades conductuales. M₃ o materia de objetividades abstractas refiere realidades supra-individuales, preexistentes a cualquier individuo, desde conceptos e ideas como las de las matemáticas a las producciones culturales e instituciones sociales, incluyendo la “moral dentro de mí” (Pérez 2011). Entonces solo existe una realidad, realidad material o según Bueno M₁ y realidad conductual, psicológica-abstracta o M₂ y realidad social – cultural o M₃. Si partimos de la premisa explicada el problema monismo – dualismo está resuelto, así como el problema mente - cerebro, pues los que plantearon dichos problemas partieron de la consideración que materia e idea son opuestos, naturaleza y pensamiento no tienen nada que ver, pero si partimos de la premisa del materialismo filosófico, de que lo único que existe es la realidad, la materia, claro que esta materia en proceso de desarrollo de manera dialéctica, se expresa en niveles diferentes, pero sigue siendo realidad. En términos del materialismo e idealismo, estaríamos hablando de la, materia como única realidad.

Cuestionamientos gnoseológicos en psicología, en época más reciente el término gnoseología, ha sido empleado con frecuencia para designar la teoría del conocimiento y realiza preguntas como: ¿Qué es el conocimiento?, ¿En qué se funda el conocimiento?, ¿Cómo es posible el conocimiento?, ¿Qué es la verdad? etc. (Ferrater, 1964). Abordaremos de manera sucinta dichos problemáticas, para luego ampliarlas al análisis de la psicología.

Posibilidad del conocimiento, buscar responder a la pregunta ¿Es posible el conocimiento?, se han dado respuestas radicales. Una es el escepticismo, según el cual el conocimiento no es posible. Otra es el dogmatismo, según el cual el conocimiento es posible; más aún: las cosas se conocen tal como se ofrecen al sujeto (Ferrater, 1964). En efecto, en las formas moderadas de escepticismo o de dogmatismo se suele afirmar que el conocimiento es posible, pero no de un modo absoluto, sino sólo relativamente. Por ejemplo los escépticos moderados usan con frecuencia un lenguaje psicológico o, en todo caso, tienden a examinar las condiciones “concretas” del conocimiento. Así, por ejemplo, los límites de que se habla son límites dados por la estructura psicológica del sujeto cognoscente, y los dogmáticos moderados, en cambio, usan un lenguaje predominantemente “crítico-racional”: lo que tratan de averiguar no son los límites concretos del conocimiento, sino sus límites “abstractos” (Ferrater, 1964).

Fundamento del conocimiento, una vez admitido que el conocimiento (total o parcial, ilimitado o limitado, incondicionado o condicionado, etc.) es posible, queda todavía el problema de los fundamentos de tal posibilidad. Algunos autores han sostenido que el fundamento de la posibilidad del conocimiento es siempre “la realidad” o, como a veces se dice, “las cosas mismas”. Se ha hablado de “realidad sensible” a diferencia de una, efectiva o supuesta, “realidad inteligible” (Ferrater, 1964). No es lo mismo decir que el fundamento del conocimiento se halla en la realidad sensible (en las impresiones, percepciones sensibles, etc.), como han hecho muchos empiristas, a que el fundamento se halla en la realidad inteligible (en las “ideas”, en sentido más o menos platónico), como han hecho muchos racionalistas (Ferrater, 1964). Puede adoptarse un empirismo que a veces se ha llamado “total”, es el empirismo que rehúsa atenerse a las impresiones sensibles por considerar que éstas son sólo una parte, y no la más importante, de la “experiencia”. La “experiencia” no es únicamente para este empirismo experiencia sensible: puede ser también experiencia “intelectual”, o experiencia “histórica”, o experiencia “interior”, o todas esas cosas a un tiempo (Ferrater, 1964). Otras dos posiciones capitales son las conocidas con los nombres de “realismo” e “idealismo”. Lo característico de cada una de estas posiciones es la insistencia respectiva en tomar un punto de partida en el “objeto” o en el “sujeto” (Ferrater, 1964). En algunos casos el partir del sujeto puede dar lugar a un subjetivismo, y hasta a un solipsismo. Pero en otros casos el término ‘sujeto’ designa más bien una serie de condiciones del conocimiento. En otros casos, el partir del objeto puede dar lugar a lo que se ha llamado “realismo fotográfico”, pero en muchas ocasiones el admitir que el fundamento del conocimiento se halla en el objeto no equivale a hacer del sujeto un mero “reflejo” del objeto (Ferrater, 1964).

Sobre la posibilidad del conocimiento en psicología, si comenzamos por preguntarnos, como se expresa el problema gnoseológico en la psicología a simple vista se puede afirmar que no existe, pero tras un análisis nos daremos cuenta que no es tanto así, la pregunta extrapolada a la psicología sería, es posible conocer las causas del comportamiento, es posible conocer el comportamiento, para demostrar la implicancia partiremos del análisis del psicoanálisis.

Si bien es cierto, para que una escuela psicológica pueda ser considerada científica dentro de la psicología tendría que tener un objeto de estudio ya sea, la conciencia, la mente, el inconsciente, la conducta, etc. y de antemano se tendría que aceptar que si se puede conocer dicho objeto de estudio, sino no tendría sentido se tratar de ser una ciencia que estudia algo, pues sería absurdo tener un objeto de estudio y afirmar que no se puede conocer, hasta ahí bien, pero ello no significa que todos afirmaran lo mismo, porque la siguiente pregunta sería, y que se puede conocer? Todo, solo una parte, ¿solo apariencias? Esto es lo que trataremos de identificar en el psicoanálisis.

Para el psicoanálisis la psicología debe estudiar el inconsciente ya que es ahí justamente donde está el origen del comportamiento humano (Esteban, 2015). Freud afirmaba que existían procesos o representaciones anímicas de gran energía, que sin llegar ser conscientes, es decir eran inconscientes, podían provocar en la vida diversas consecuencias, algunas de las cuales se podían hacer conscientes como nuevas (Freud 1953). Para el psicoanálisis no se podía conocer realmente la causa del comportamiento, pues el inconsciente como lo afirma Freud, estaba lejos de la capacidad cognoscitiva del hombre, es una fuerza que está en contradicción constante entre ellas (pulsión, inconsciente, censura, el yo, el ello, el súper yo, etc.). Entonces con que teoría del conocimiento se relaciona la escuela psicológica del psicoanálisis, la teoría del conocimiento de Immanuel Kant. Para la teoría kantiana del conocimiento, que nace como una crítica y alternativa de solución a las ya discutidas teorías sobre el conocimiento de Locke (empirista inglés) y Descartes (racionalista francés), consistía en un eclecticismo, es decir tra-

taba de juntar ambas teorías, afirmaba que la realidad estaba compuesta por dos elementos, los fenómenos, que eran las apariencias de la realidad y que se mostraba al hombre mediante los sentidos, era lo único que podía conocer ya que era lo único que los sentidos nos podían brindar, y los noumenos, que era la cosa en sí, la esencia de los fenómenos, la cual no era accesible al hombre pues no tenía un ente material el cual podía ser percibido por los sentidos (Kant, 2007). Al puro estilo kantiano en la teoría psicoanalítica, lo único que se puede conocer son los fenómenos del inconsciente, que se expresan en los mecanismos de defensa, en los sueños, actos fallidos, entre otros, que no son el inconsciente sino la forma, el fenómeno de cómo se expresa el inconsciente. Así esta escuela psicológica afirma que no se puede conocer sino solo los fenómenos, las apariencias, las representaciones.

Sobre los fundamentos del conocimiento en psicología, en esta sección examinaremos las dos posturas gnoseológicas opuestas, el empirismo y el racionalismo, examinaremos la psicología cognitiva y la psicología conductual clásica.

Para la psicología cognitiva, la conducta del sujeto depende de cómo procese e interprete la información, es por ello que no todos reaccionarán de la misma manera frente a un estímulo, ya que no todos interpretamos de forma similar, esto parece ser a simple vista cierto, pero no todo lo que brilla es oro (Esteban, 2015). Su objeto de estudio son los procesos mentales o procesos cognitivos que suceden al interior del sujeto, estos son los que determinan el comportamiento de las personas, si evaluamos esta escuela psicológica está en la postura del racionalismo, ya que la esencia del conocimiento no es la realidad externa al sujeto, sino los procesos que realice, el significado que le dé a la realidad, cada persona tiene una forma distinta de interpretar, de percibir la realidad. Se debe ser prudente cuando se afirma que cada persona interpreta de manera distinta un hecho o acontecimiento y que sobre todo esto depende de uno mismo, es el sujeto el que crea su realidad, es decir depende de cómo vea, de cómo interprete, cómo procese, si afirmamos lo anterior llegaríamos a un relativismo gnoseológico, al decir que cada uno tiene su propia verdad, esto es idealismo subjetivo a nivel ontológico, entonces no podríamos conocer la realidad en que vivimos.

La psicología conductual, nace como una nueva escuela de la psicología, en oposición a las teorías introspeccionistas, con una nueva definición para la psicología como ciencia, fue Watson quien demarcó la psicología, como la ciencia que estudia la conducta del ser humano, así mismo el interés del conductista no es solo conocer la conducta sino controlar las reacciones del hombre, pues estas conductas eran ocasionadas por el medio exterior, es decir los estímulos (Watson 1947). Para el conductismo clásico de Watson, era la conducta la que se tenía que estudiar y solo la conducta, y eran los estímulos los que provocaban las reacciones, las respuestas, las conductas de una determinada persona, esto solo podía ser comprobado por la experiencia, es decir el conductismo estaba afirmando lo que el empirismo inglés decía, que el conocimiento era producto de la experiencia, el conocimiento de la conducta para el conductismo no era de otro modo sino mediante la experiencia, pues solo en ella se podía observar de manera manifiesta la conducta.

Para terminar esta sección analizaremos el caso de las terapias, pondremos un caso, considerado la terapia más efectiva, la terapia cognitivo - conductual, que a la vez para muchos es la unión indispensable y hasta necesaria del conductismo y el cognitivismo, pero si observamos a esta teoría ontológicamente, es dualista - aparentemente - ya que considera que el hombre está compuesto por dos elementos, el material que sería la conducta y el racional que sería la idea, la mayoría de las revistas han dado fe de que esta es la terapia que más efectividad tiene, pero ¿Cómo puede ser tan efectiva si es dualista? ¿Será que la realidad es dualista? ¿Entonces todas las demás terapias deberían subyugarse a su método?

Primero pasemos a analizar la teoría de la TREC, considerada una terapia de segunda generación, pues se afirma que agregó a la terapia conductual el componente cognitivo para hacerla realmente objetiva, cuando se revisa la teoría de TREC uno podría dejarse llevar por las apariencias como diría Descartes, pues aparentemente es una visión completa del problema de la psicoterapia, ya que la TREC se define de la siguiente manera, la Terapia del Comportamiento Emotivo Racional se basa en la idea de que cognición, emoción y comportamiento no son funciones humanas aisladas sino que, por el contrario, están integradas intrínsecamente y son holísticas (Ellis y MacLaren 2004). Al leer la definición anterior uno podría afirmar que la teoría cognitiva - conductual ha logrado solucionar el problema de la psicología, pero esto no es tanto así, al seguir con el análisis del fundamento gnoseológico, observaremos que la TREC páginas más adelante afirma que, son las creencias tanto racionales como irracionales las que determina la terapia, es decir si una persona tiene creencias racionales es una persona que logra adaptarse a la realidad, y si por el contrario tiene unas creencias irracionales están serán las que va a generar los trastornos psicológicos, entonces la TREC se centra en cambiar las creencias irracionales por creencias racionales y así poder lograr curar al paciente, el mismo autor lo define así, el intento terapéutico de la TCER de ayudar a la gente a cambiar sus Creencias Irracionales por Creencias Racionales y, de este modo, mejorar sus funciones emocionales y conductistas siempre es integral (Ellis & MacLaren, 2004). No por el hecho de que una teoría nos hable de que toma en consideración tanto a la cogniciones, emociones y conductas como parte del problema, esto no conlleva a que los abordara de la misma manera o de manera integral, pues la TREC solo se centra en la cognición, es decir es racionalista monista a nivel ontológico, pues afirma que es esta la que determina el comportamiento del hombre, así como perciba el mundo así lo afectara o se adaptará a ella, en palabras de Ellis: "Cambiar una Creencia Irracional esencial puede provocar un cambio notable en varios sentimientos y comportamientos disfuncionales cuando el cambio se generaliza a otras áreas. Cambiar únicamente una emoción o comportamiento puede llevar a una mejora más limitada" (Ellis y MacLaren 2004, p. 36).

Como se puede observar, la teoría cognitiva conductual de la TREC no es mas que un monismo ontológico, en la cual el que predomina no es como afirma la TREC el pensamiento, la emoción y al conducta, sino que estos dos últimos están subordinados a la primera, la emoción y la conducta depende de la cognición, los pensamientos racionales o irracionales, en su famoso esquema del ABC, B que son las creencias racionales o irracionales son los que inciden sobre A que es el estímulo activador y C que es la respuesta emocional y conductual.

Ahora si pasamos analizar mas a fondo, a nivel gnoseológico, podemos encontrar que la teoría de la TREC tiene un trasfondo gnoseológico Kantiano, pues Immanuel Kant afirmaba como ya se explicó líneas arriba, que el conocimiento del hombre le era posible pero solo de manera parcial, ya que no podía conocer la esencia en sí, sino solo los fenómenos, las apariencias, esas apariencias eran dadas a los órganos de los sentidos del hombre, eran organizadas en el sujeto cognoscente en esquemas y categorías, que en el sujeto eran a priori, es decir que no necesitaban de experiencia (Kant, 2007). En la TREC las percepciones son organizadas en esquemas ya sean estas creencias racionales o irracionales, estos esquemas son los que enferman al sujeto, en palabras de Ellis: "La alteración surge de la tendencia biológica de las personas a ser constructivistas (ayudarse a sí mismas) y destructivistas (destruirse a sí mismas) y la interacción de estas tendencias con las condiciones ambientales y el aprendizaje social (Ellis y MacLaren 2004, p. 35)".

Así dentro de las creencias irracionales destructivistas, encontramos tres esquemas principales; yo debo absolutamente, otras personas deben terminantemente, las condiciones siem-

pre deben ser terminantemente como yo quiero (Ellis y MacLaren 2004). Entonces las personas al tener experiencias, vivencias lo que haran es organizar estas experiencias en algunos de esos esquemas mencionados, por ellos por más que se repita a cada momento que la TREC es integral, en la teoria lo prioritario es la cognición que tiene el sugeto del hecho o estímulo.

Lo que a la vista puede saltar es la pregunta, ¿entonces si es dualista porque es tan efectiva? ¿Por qué las diversas investigaciones la consideran como la más científicas? Aquí entaria el hecho de que la terapia cognitiva conductual como la TREC, en la practica no solo se concentra en las ideas irracionales, sino que se concentra mucho en la conducta, como tareas para la caza, registro de conductas, entre otros, estas tecnicas serian las que estarian dando tal rango científico a la TREC, ya que su teoria no es tanto como su practica, pues en la practica es un poco más completa, integral, como lo menciona Pérez sobre la pregunta porque es tan efectiva la terapia Cogintivo Conductual;

Uno es que, sin dudar de su eficacia, no se sabe en realidad por qué lo es: si por los componentes cognitivos que la caracterizan y son su razón de ser, si por los componentes conductuales de toda la vida que incorpora, si por la conjunción de ambos o si, acaso, por otros aspectos o componentes. Por lo pronto, lo que parece cierto es que la eficacia de la TCC no parece deberse precisamente al componente cognitivo, sino al conductual, como muestran los estudios de desmantelamiento de componentes que dieron lugar a la terapia de activación conductual. (Pérez 2015, p. 35).

El realismo filosófico – científico como gnoseología de la psicología científica

El realismo gnoseológico afirma que el conocimiento es posible sin necesidad de suponer que la conciencia impone a la realidad, ciertos conceptos o categorías a priori; lo que importa en el conocimiento es lo dado (Ferrater, 1964). Esto significa que para el realismo gnoseológico el conocimiento en primer lugar es posible, es decir que si se puede conocer, lo segundo es que este conocimiento se da en razón de la realidad y no de conciencia, es decir que el conocimiento parte de la realidad y no de la conciencia del sujeto que conoce.

Sin embargo esto no debe confundirse con un realismo ingenuo, pues este último supone que el conocimiento es una reproducción exacta, una “copia fotográfica” de la realidad (Ferrater, 1964). Por otro lado el realismo científico, empírico o crítico advierte que no puede simplemente equipararse lo percibido como lo verdaderamente conocido, y que es menester someter lo dado a examen y ver lo que hay en el conocer que no es mera reproducción (Ferrater, 1964). El conocimiento no puede entenderse como una copia y que se da de manera inmediata al hombre, sino que el conocimiento de la realidad se da en diferentes tres niveles, en palabras de Lora (2004) el conocimiento está integrado por tres niveles: a) sensorial, b) racional y c) práctico, es en este último que se encuentra la experimentación científica.

En psicología como se puede manifestar lo planteado anteriormente, primero que el psicólogo tiene una gnoseología realista – científica, pues afirma que si se puede conocer la causas, signos, síntomas, rasgos de personalidad, patrones de comportamiento del paciente a quien tiene en frente en la consulta, segundo que el conocimiento de las causas del trastorno o patología que presenta no se pude conocer con la simple presencia del paciente, ya que si enten-

demos a la realidad en tres niveles, o como lo afirma el materialismo filosófico de la escuela de Oviedo, M1, M2, M3, el método del conocimiento y el nivel no pueden ser el mismo para todos los niveles de la realidad, ya que se expresa de diversa índole.

Cuando se busca conocer y explicar el porqué de un comportamiento en el paciente, se debe partir de las siguientes premisas, que las causas son producto de una realidad y no de un ente extramaterial (ya que en ese caso no seríamos psicólogos sino chamanes o curanderos), son producto tanto de la biología del sujeto, de sus comportamientos y de la cultura en la cual se desenvuelve. Estas causas que son reales se pueden conocer, para ellos se tendrá que analizar los tres niveles de la realidad de su comportamiento, su biología (el cuerpo, su cerebro), su psicología (sus patrones de comportamientos, reforzamientos, pensamientos, entre otros), el medio cultural en cual se desarrolló y se desarrolla en la actualidad (historial familiar, la cultura, creencias, tradiciones, las normas, la moral, historial del comportamiento, los reforzadores sociales, los modelos sociales, entre otros). El primero corresponde a un conocimiento sensorial, pues para ellos se usa exámenes médicos que nos pueden decir en estado físico del paciente, es decir como esta su cuerpo, cerebro, si hay alguna patología a nivel fisiológico o anatómico. El segundo corresponde al nivel racional, pues para conocer la psicología, el comportamiento del paciente, se tiene que realizar una evaluación psicológica, para ello se usan métodos y técnicas como: observación, entrevista, anamnesis, test psicométricos, un análisis funcional del comportamiento, todo para poder conocer la causas del comportamiento del paciente que aquejan al paciente, cómo y en que circunstancia nació dicho comportamiento, como se ha ido desarrollando y en cómo podría seguir presentándose. El tercero corresponde a un conocimiento cultural, las creencias, costumbres, patrones de conducta cultural, un conjunto de normas, valores, que condicionan ciertos rasgos de la personalidad del paciente.

Ensayando una conclusión

En psicología como se puede manifestar lo planteado anteriormente, primero que el psicólogo tiene una ontología materialista filosófica, pues afirma que el paciente que tiene en frente en un sujeto real y que sus trastornos, patologías son tan reales y existen. Segundo el psicólogo tiene una gnoseología realista – científica, pues afirma que si se puede conocer la causas, signos, síntomas, rasgos de personalidad, patrones de comportamiento del paciente a quien tiene en frente en la consulta, y que las causas se tienen que ubicar en uno de tres niveles ya mencionados ya que si entendemos a la realidad en tres niveles, o como lo afirma el materialismo filosófico de la escuela de Oviedo, M1, M2, M3, el método del conocimiento y el nivel no pueden ser el mismo para todos los niveles de la realidad, ya que se expresa de diversa índole.

Referencias bibliográficas

- Ardila, R. (2011) *El mundo de la psicología*. Colombia: Manual moderno.
- Aristóteles (1996) *Acerca del alma*. España: Gredos.
- Arnedo, M., Benbibre, J., y Triviño Mónica (2013) *Neuropsicología*. México: Panamericana.
- Breman, J. (1999) *Historia y sistemas de la psicología*. México: Pearson.
- Bunge, M. (1981) *Epistemología*. España: Ariel.
- . (2002) *Crisis y reconstrucción de la filosofía*. España: Gedisa.
- . (2010) *Las pseudociencias*. España: Laetoli.
- . (2012) *Filosofía para médicos*. Argentina: Gedisa.
- Bunge, M., y Ardila, R. (1988) *Filosofía de la psicología*. España: Siglo veintiuno.
- Buse, M. (2007) La formación de los psicólogos en el Perú y en Canadá. *Nuevos paradigmas*, 136-142.
- Caparros, A. (1980) *Historia de la psicología*. España: CEAC.
- Cordova, C., Martel, V., Pisconte, A., Katayama, R., Viaña, C., Villanueva, J., Revolledo, Á. (2012) *Invitación a la filosofía*. Perú: Fondo editorial de la UIGV.
- Deleule, D. (1969) *La psicología, mito científico*. España: Anagrama.
- Descartes, R. (2005) *Las pasiones del alma*. Argentina: Edaf.
- Ellis, A., y MacLaren, C. (2004) *Las relaciones con los demás; terapia del comportamiento emotivo racional*. España: Oceano.
- Ellis, A., y Young, A. (1992) *Neuropsicología cognitiva humana*. España: Masson.
- Esteban, Y. (2015) Una evaluación epistemológica de la psicología como ciencia. *Horizonte de la ciencia* 5(8), 47-54.
- Ferrándiz, A., Lafuente, E., y Loredó, J. (2001) *Lecturas de historia de la psicología*. España: UNED.
- Ferrater, J. (1964) *Diccionario de filosofía*. Argentina: Montecasino.
- Freud, S. (1953) *Psicología de las masas y análisis del yo*. Argentina: Santiago Rueda.
- Garrett, H. (1962) *Las grandes realizaciones en la psicología experimental*. México: Fondo de cultura económica.
- Kandel, E., Schwartz, J., y Jessell, T. (2001) *Principios de Neurociencia*. México: Mc Graw Hill.
- Kant, I. (2007) *Crítica de la razón pura*. Argentina: Colihue.
- Kolb, B., y Whishaw, I. (2006) *Neuropsicología humana*. España: Panamericana.
- Koyré, A. (1994) *Pensar la ciencia*. España: Paidós.
- Lavado, L. (2007) *Los roles de la filosofía*. Perú: Fondo editorial de la UIGV.
- Lora, J. (2004) *Filosofía; anti-mitológica, anti-teológica, anti-hermeneútica*. Perú: Juan Gutemberg.
- Marcel, G. (1971) *Filosofía para un tiempo en crisis*. España: Guadarrama.
- Martel, V. (2006) *¿De que se ocupa la psicología?* Perú: San marcos.
- Moya, N. (2006). La sistemática exclusión de la filosofía en la currícula universitaria. *Educación y ciencia*, 5-11.
- Mueller, F. (1963) *Historia de la psicología*. México: Fondo de cultura económica.
- Musso, R. (1970) *Falacias y mitos metodológicos de la psicología*. Argentina: Psique.
- Pérez, M. (2011) El magnetismo de las neuroimágenes: moda, mito e ideología del cerebro. *Papeles del psicólogo*, 98-112.
- Pérez, M. (2015) *Las terapias de tercera generación como terapias contextuales*. España: Síntesis.
- Platón. (1969) *Dialogos*. Perú: Peisa.
- Portellano, J. (2005) *Introducción a la neuropsicología*. España: Mc Graw Hill.
- Purves, D. (2008) *Neurociencia*. México: Panamericana.
- Salazar, A. (1966) *Introducción a la filosofía*. Perú: Universo.
- Tamayo, R. (2015) *¿Existe el método científico?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Watson, J. (1947) *El Conductismo*. Argentina: Médico Qirúrgica.

Dos visiones generales de igualdad

Jesús A. Huamán Rojas*

Resumen

El artículo trata del análisis de dos visiones de la igualdad, se describe sus postulados básicos, luego se hace una interpretación y explicación de las mismas, se contextualiza al momento histórico de hoy. El liberalismo considera dos niveles para el estudio de la igualdad, el nivel conceptual y filosófico; mientras el marxismo, considera tres cuestiones: movimiento real de la sociedad, historicidad y diferencia.

Palabras clave

Igualdad,
liberalismo,
marxismo.

Two General Visions of Equality

Abstract

The article deals with the analysis of two visions of equality, it's basic tenets described, then an interpretation and explanation thereof is made, it contextualizes the historical moment today. The liberalism considers two levels for the study of equality, the conceptual and philosophical level; while Marxism, consider three issues: real movement of society, historicity and difference.

Keywords

Equality,
liberalism,
marxism.

Recibido: 19 de septiembre de 2016/ Aprobado: 02 de noviembre de 2016.

* Magister en Enseñanza de la Filosofía y las Ciencias Sociales. Miembro del Instituto Peruano de Educación (IPE). Docente en educación superior y en la Institución Educativa "Mariscal Cáceres".

Correo: jesushuamanrojas@hotmail.com

Las denuncias acerca de la desigualdad en el país son de proporciones a tener en cuenta, el cual podría llevarnos a niveles de conflicto social que luego estaríamos lamentando. Julio Cotler citando a Nora Lusting, afirma que el problema no es exclusividad peruana sino de toda la región latinoamericana, pues “la región latinoamericana es 19% más desigual que el África subsahariana, 37% más desigual que el este asiático y 65% más desigual que los países desarrollados” (Cotler 2011, p. 16). El celebrado economista, Thomas Piketty, señala que la desigualdad planetaria aumenta, ya que la tasa de crecimiento histórica del rendimiento del capital (r) es manifiestamente superior a la tasa de crecimiento de la economía en su conjunto (g) lo que equivale a constatar el distanciamiento progresivo de las rentas salariales y de los rendimientos del capital conduciendo a un capitalismo patrimonial y al dominio progresivo de la riqueza sobre el trabajo, la concentración de la riqueza ha llegado a niveles inimaginables. Es importante conocer los aspectos teóricos de un tema de importancia tremenda en la práctica, pues ayudará a entender mejor los problemas de nuestra sociedad.

El contraste a la desigualdad es la igualdad, sin embargo lo que se entiende por igualdad no es homogénea y única, de ahí la importancia de definir los aspectos teóricos y conceptuales de esta categoría, necesario para entender los problemas concretos de la realidad social en el cual estamos inmersos.

El concepto de igualdad presenta múltiples significados los cuales están ligados a las condiciones históricas concretas en el cual surgen (Vogliotti 2007, p. 8) es decir la definición de igualdad está determinado por las relaciones sociales concretas donde surge cada enfoque. Así, en los albores del capitalismo la lucha por la igualdad surge del conflicto entre castas, jerarquías y clases sociales propios del sistema feudal quienes de ninguna manera admitían la igualdad, mientras la aristocracia terrateniente justificaba las diferencias sociales como legítimas, naturales y divinas. Esas condiciones generaban un ideal de igualdad muy distinto al que podían generar los tribunos plebeyos de Roma.

Los enfoques predominantes del tema son el liberal y marxista, aunque muchas voces académicas sostienen que ambas posturas han sido superadas a lo largo del siglo XX y del XXI, muy en particular el marxista. Un nuevo enfoque de la igualdad se sostiene en John Rawls (2006) mediante la propuesta de justicia como equidad, el cual será tratado posteriormente.

Enfoque liberal de la igualdad.

El Liberalismo o una de las versiones de ella, sostiene en la voz y pluma del filósofo liberal italiano Paolo Comanducci (1995) que el tema debe ser visto en dos dimensiones y/o niveles: lógico-lingüístico, el cual será el soporte para abordar el otro nivel, el filosófico-político (moral). En el nivel lógico-lingüístico dice que “Parece posible identificar un concepto único de igualdad, bastante bien determinado, bajo el cual, sin embargo, hay muchas concepciones distintas de la igualdad” (Comanducci 1995, p. 82). Fíjese bien: ¡todos los enfoques parten de un mismo concepto!, el cual puede ser usado sea por liberales o no. Para el autor “el concepto es neutro, no valorativo y por sí mismo, no es generalmente discutido” (Comanducci 1995) lo cual implicaría que todos estarían de acuerdo con la definición del concepto igualdad dado por el autor ¿y cuál es el concepto que da? La siguiente:

Igualdad es el concepto por el cual se describe, se instaura o se prescribe una relación comparativa entre dos o más sujetos u objetos, que poseen al menos una característica relevante en común. Decir que dos entes son iguales no equivalente a afirmar que, a pesar

de que no son idénticos, hacemos una abstracción de sus diferencias, las dejamos de lado y tomamos como relevantes las características que tienen en común.(p. 84)

¿Cuándo alguien es igual a otro? Cuando tiene ciertas características relevantes comunes al otro, pues no es necesario que uno de ellos presente todas las características del otro para decir que son iguales, basta con unas características relevantes compartida por ambos para la existencia de igualdad, por ello dice “decir que dos o más entes son iguales equivale a decir que pertenecen a la misma clase lógica en la base de características comunes”. ¿Esto significa que el empresario de Gamarra y su empleado al que paga un salario mínimo pueden ser iguales si tuvieran los dos alguna característica en común? desde el nivel lógico-conceptual serán iguales por su condición de seres humanos.

Pero los liberales dirán que esa pregunta se responde a partir del marco ético, sin embargo no pueden negar que al momento de hacer un juicio ético de valor están partiendo de ese primer nivel, este marco ordena tomar como relevante para hablar de igualdad, las características comunes, de tal manera que el juicio de valor deja de lado las características diferenciales, ya que la idea de diferencia, encierra el peligro de decir que los “negros son menos inteligentes que los blancos entonces deben ser discriminados” (Comanducci 1995, p. 84) de ahí que “... un juicio de igualdad no es solo descriptivo de fenómenos, no es natural, sino valorativo. Todo juicio de igualdad presupone, implícita o explícitamente, la norma que instituye la igualdad, prescribiendo hacer abstracción de las características diferenciales, y considerar relevante las comunes” (Comanducci 1995, p. 84) Lo dicho confirma lo que decíamos líneas arriba, y desarrolla algo adicional: todo juicio de igualdad toma en cuenta las normas que instituye la igualdad, es decir la valoración debe tener muy en cuenta la norma instituida. ¿Quiénes instituyen la norma? el autor no desarrolla ese detalle importante, puesto que él quienes instituyen la norma plantea una pregunta imprescindible ¿Quiénes instituyen las normas de igualdad lo hacen según sus intereses de grupo o los intereses de la comunidad?

En el nivel filosófico-político el autor ya no habla de concepto sino de concepción que a decir de él, es el liberalismo consecuente, la misma que éticamente se asienta en el Kantismo, postura de quien toman el principio de universalización, uniendo indefectiblemente a ella el otro principio clásico, la autonomía del individuo. Universalización y autonomía son la base de la concepción del “liberalismo consecuente”, partiendo de ella se identifican dos principios de igualdad “la igualdad 1 afirma que no puede instituirse o justificarse ningún trato diferencial entre los hombres en función del sexo, la raza, la lengua o la religión. La igualdad 2, a su vez, afirma que todos los hombres tienen iguales derechos fundamentales. La igualdad 2, y esto hay que subrayarlo explícitamente, puede decirse universal porque se refiere a sujetos iguales (todos los seres humanos), pero no en cuanto se refiere a lo que es distribuido por la norma que instituye la igualdad. La igualdad 2 no prescribe que todos los hombres tienen que ser tratados totalmente de manera igual: solo prescribe la igualdad en la distribución de derechos, deberes y libertades fundamentales” (Comanducci 1995, p. 86) ¿Qué se entiende de aquí? Primero, que todos los hombres deben recibir el mismo trato aun cuando tengan sexo, raza, lengua o religión diferente contradiciendo tremendamente a las modernas posturas del momento que dicen que si son ontológicamente diferentes no se les debe dar el mismo trato, pues esto a decir de los liberales conllevaría a peligrosas formas de discriminación. Así mismo el liberalismo señala que a todos los seres humanos nos distribuyen los mismos derechos, es decir el estado quien es el que instituye la norma nos trata a todos en las mismas condiciones en cuanto a darnos iguales derechos y deberes.

El análisis ético filosófico de la igualdad debe tener en cuenta primordialmente la norma instituida donde todos deben ser considerados iguales por sus características semejantes. No hay lugar para las diferencias como el que pretenden sostener las posturas contemporáneas como el de los comunitaristas. Los liberales justifican la diferencia económica y social entre los hombres, que según ellos son por los méritos y status de los hombres. Sin duda todos los Estados, incluido el Estado Peruano han distribuido los derechos a todos por igual siendo el único problema el hacerlos cumplir, el problema consiste en la falta de promover el ejercicio de los derechos para garantizar su efectividad. Eh ahí el único problema de la igualdad.

Hasta aquí, tan solo se ha hecho referencia de la propuesta teórica del liberalismo. El Contexto en el que surge ayudará a valorar la grandeza y la limitación histórica que le rodea, pues su lucha frente a la organización del antiguo régimen o de la sociedad estamental, en donde no todos, (es más, pocos o poquísimos), disfrutaban de bienes y derechos es francamente progresista. El liberalismo considera que todos los hombres tienen los mismos derechos y deberes.

Sin embargo, en la realidad concreta e histórica, ese todos no comprende la totalidad del género humano sino la “totalidad de los pertenecientes a un determinado grupo social” en la medida en que se trata de un grupo más extenso del que hasta entonces había detentado el poder. Este grito burgués es indudablemente progresista y revolucionario para su tiempo. Proclamar que todos éramos iguales fue realmente audaz para fines del siglo XVIII pero en ese mismo instante de la proclama viene toda la limitación histórica, pues ese “todos” realmente no contemplaba a todos los hombres, solo a blancos, varones y propietarios, quiere decir a los burgueses quienes ostentaban la posesión de la riqueza, siendo una ironía de la historia, pero trágica, el hecho histórico de los revolucionarios franceses quienes se oponían a la independencia de Haití, puesto que los sublevados de ese país habían tomado en serio el mensaje de libertad e igualdad escuchado de París y se habían sublevado para declarar el fin de la esclavitud (Chatterjee 2007, p. 168). Los revolucionarios franceses decretaron que la igualdad y la libertad no se podían extender a los negros, es más, enviaron una fuerza militar expedicionaria a ese país para acabar con tamaña osadía de los negros haitianos. Demás está decir que en esa misma situación se encontraban las mujeres, ellas estaban relegadas a la esfera privada, a la casa, a las labores domésticas.

El enfoque marxista de igualdad

Para entender este enfoque nos apoyamos en los obras de Marx y Engels, para quienes el mundo y la sociedad existen independientes de nuestra conciencia y se encuentran en una dinámica permanente de cambio, entonces el estudio de la sociedad y los problemas que ellas tienen deben tratarse desde su historicidad es decir en el proceso de su nacimiento, desarrollo y ocaso. La igualdad no escapa a esta visión, Engels (1963) dice:

La representación de que la igualdad es la expresión de la justicia, el principio del ordenamiento político-social perfecto, ha surgido de manera absolutamente histórica. No existió en las comunidades primitivas, o existió, y tan solo de manera muy limitada, por cierto para el miembro de pleno derechos de determinadas comunidades y estaba afectada por la esclavitud. (p. 458).

De esto se entiende que la idea y la lucha por la igualdad tiene un origen, un nacimiento y un ocaso. Esa lucha no parte del ideal de justicia sino cuándo se presentan condiciones

materiales concretas de diferenciación social y económica entre los grupos humanos, y esto es cuando aparece la propiedad privada y con ella las clases sociales, además esa idea de igualdad estaba limitada a los hombres libres, es decir a los esclavistas, era insensato y criminal creer que en Roma los bárbaros, los griegos y los extranjeros fueran considerados igual a los romanos.

Así como hay un comienzo del reclamo de igualdad, llegará el momento histórico en el cual esta exigencia sea considerado como algo pueril, ya que será innecesaria, pues...

Unas pocas generaciones de desarrollo social bajo un régimen comunista y con una acrecentada cantidad de medios de subsistencia, llevarán a los hombres a un nivel en el que todas estas balandronadas sobre igualdad y derecho les resultarán tan ridículas como resultan hoy las balandronadas sobre los privilegios nobiliarios y de nacimiento... ahora ¿y a donde irán entonces la igualdad y la justicia sino al desván de trastos viejos de los recuerdos históricos? (Engels 1963, p. 459).

De esto se entiende que el reclamar igualdad para todos los hombres tiene necesariamente un inicio y un final, también se entiende que no existe una igualdad comunista que como dice Engels en ese momento histórico, será una cosa ridícula hablar de ella ¿pero a todo esto, qué entienden sobre igualdad tanto Engels como Marx? Si bien es cierto, estos autores no dan una definición de igualdad, podemos entender los puntos de vista de este enfoque a partir de sus escritos.

Para Engels el reclamo de igualdad ha cumplido y cumple un papel político-práctico de primer orden en el movimiento social, especialmente en el movimiento proletario del siglo XIX, que a nuestro juicio se ha extendido hasta hoy, sin necesariamente tener los postulados originales de estos autores.

Engels parte señalando que la propiedad común de todos los hombres, (que es precisamente el ser hombre) da derecho al reclamo histórico de igualdad política-social, esta reivindicación es el grito histórico que hará la burguesía, puesto que a esta clase le interesaba eliminar las trabas feudales y mercantilistas en la economía, así como los privilegios feudales existentes en el siglo XVIII, ahora, al pedir esto arrastraba con ellos a las diferentes clases sociales: obreros y campesinos fundamentalmente. Teniendo en cuenta que el ser social determina la conciencia social, Engels enfatiza que todo este movimiento por la libertad, la igualdad, la justicia era expresión del desarrollo económico-social de Europa, maquinismo e industrialización tenían hondas repercusiones en el plano del pensamiento, lo social y lo político. Producto de esas circunstancias, Engels (1963) señala que hay dos formas de entender la igualdad, una burguesa otra proletaria,

... a la reivindicación burguesa de igualdad [viene] la de igualdad proletaria. Desde el instante mismo en que se proclama el postulado burgués de la abolición de los privilegios de clase, se alza a su lado el postulado proletario de la abolición de las mismas clases... apoyándose en la misma teoría burguesa de igualdad. Los proletarios cogen a la burguesía por la palabra: es menester que la igualdad no sea solo aparente, que no se circunscriba tan solo a la órbita del Estado, sino que de modo efectivo tome cuerpo de realidad, haciéndola extensiva a la vida social y económica. (p. 130).

Puede notarse explícitamente que en el análisis de Engels es fundamental las clases sociales, una y otra clase son las que luchan por la igualdad, pero no cualquier clase, sino la burguesía, esta es la clase que dará origen al movimiento de lucha por la libertad e igualdad. Pero al verse rebasado por la misma historia, y no cumplir esa promesa histórica será la otra clase social, el proletariado, quienes tendrán que concluir la tarea inconclusa de su predecesora, esto es la igualdad económica y social.

¿Es posible esa igualdad económica social? Engels lejos de evadir esa pregunta responde diciendo que la única manera de lograr esa igualdad es suprimiendo las diferencias de clase. Pero de ella no se desprende que la igualdad en los socialismos sea plena y total entre los hombres. De ninguna manera dice Engels siempre existirá diferencias, sin ninguna duda es Marx (1973) quien da una explicación más integral al tema, en la "crítica del programa de Gotha" se puede leer.

Unos individuos son superiores física o intelectualmente a otros y rinden pues, en el mismo tiempo más trabajo, o pueden trabajar más tiempo; y el trabajo, para servir de medida tiene que determinarse en cuanto a duración o intensidad, de otro modo, deja de ser una medida. Este derecho igual es un derecho desigual para trabajo desigual. No reconoce ninguna distinción de clase porque aquí cada individuo no es más que un obrero como los demás; pero reconoce tácitamente como otros tantos privilegios naturales, las desiguales aptitudes de los individuos, y, por consiguiente, la desigual capacidad de rendimiento. En el fondo, es por tanto, como todo derecho, el derecho de la desigualdad... Prosigamos: unos obreros están casados y otros no; unos tienen más hijos que otros, etc, etc. A igual rendimiento y, por consiguiente a igual participación en el fondo social de consumos unos obtienen de hecho más que otros, unos son más ricos que otros, etc. Para evitar todos estos inconvenientes, el derecho no tendría que ser igual si no desigual. (p. 15).

Sin duda la cita es larga pero necesaria, permite hacernos una comprensión integral sobre la concepción marxista de igualdad. Se entiende que ni Marx ni Engels jamás creyeron ni defendieron la idea del igualitarismo puro, pleno o total; siempre hay diferencias, entonces la igualdad debe tener en cuenta dichas diferencias. La diferencia entre los hombres es punto fundamental en la crítica que hace Marx del Programa de Gotha. Modernamente se postula las diferencias como punto de partida para el análisis de la ciudadanía y la igualdad, estos enfoques enfatizan bastante este aspecto, habría que señalar que el autor citado también lo hacía, pero sin olvidar el otro aspecto, la generalidad. Es necesario tener en cuenta lo particular y lo general frente al problema de la igualdad.

Entonces historicidad, diferencia y totalidad son aspectos claves para entender el enfoque marxista de igualdad. Historicidad, puesto que la lucha de igualdad en los tiempos de la esclavitud nada tiene que ver con la lucha por la igualdad liderada por la burguesía; lo mismo podríamos decir la igualdad enarbolada por los trabajadores del mundo. Los hombres no son iguales, se debe tener en cuenta las diferencias naturales-biológicas entre los hombres, pero esto no quita la generalidad que puede hacerse para reivindicar la idea de igualdad. De esto entendemos que aquella idea de igualdad según las diferencias no es tan nueva ni moderna, tiene algo así como un abuelo al que se le quiere desconocer. Totalidad, principio acuñado por Lukacs, pero fundamentado por Marx, cuando proponía que cualquier problema debía ser visto desde las múltiples relaciones históricas y concretas del que surgen.

Aunque no se haya asentado con total plenitud el liberalismo en nuestro país, es evidente que las normas y las leyes fundamentales tienen esa inspiración, y los grupos de poder la

reclaman como suya cuando se refieren a la igualdad. También puede notarse organizaciones políticas y sindicales buscando el cumplimiento de los derechos y la eliminación de los privilegios, y otros la eliminación de las condiciones que dan lugar a esos privilegios. El marxismo ha sido inspiración teórica y filosófica de esos movimientos.

La promesa de la modernidad por medio de sus filósofos ilustrados quienes en palabras de Rousseau habían señalado que la igualdad es hecho natural, mientras que la desigualdad sería antinatural (Cuenca 2011, p. 28) es precisamente el talón de Aquiles del discurso moderno, donde son incluidos liberales y marxistas, cuestionado por el discurso post moderno. Es decir, el discurso postmoderno cuestiona a ambos enfoques su promesa incumplida, proclamando así su superación por una nueva forma de plantear el problema y su solución.

Referencias bibliográficas

- Chatterjee, P. (2007) *La nación en tiempo heterogéneo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Comanducci, P. (1995) *La igualdad liberal*. Palermo: Italia.
- Cotler, J., y otros. (2011) *Las desigualdades en el Perú*. Lima: IEP.
- Cuenca, R. (2011) *Argumentos filosóficos sobre la desigualdad*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Engels, F. (1963) *Anti-dühring*. Montevideo: Editorial Pueblos Unidos.
- Marx, C. (1973) *Crítica al Programa de Gotha*. Moscú: Editorial Progreso.
- Lukács, G. (1968) *Historia y Conciencia de Clase*. Editorial Grijalbo. México.
- Piketty, T. (2014) *El Capital del siglo XXI*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Vogliotti, A. (2007) *La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la Pedagogía de la política cultural*. Argentina: Editorial Praxis.



Raíces sociales y gnoseológicas de la religión en la sociedad primitiva

Régulo Antezana Iparraguirre*

Resumen

Para estudiar las raíces sociales de la religión, debemos empezar con la revisión de la historia de la sociedad, con su respectivo análisis y síntesis, a la luz del materialismo dialéctico e histórico, ligados en los modos de producción: comunista primitiva, esclavista, feudalista, capitalista y comunismo científico. Cabe señalar, que no basta con el estudio de sus raíces sociales, sino con el estudio de sus raíces gnoseológicas, porque se complementan, porque lo uno necesita del otro. Esta vez, vamos a tratar brevemente sus fuentes o raíces sociales y gnoseológicas de la aparición de la religión, cuyo principio fue en la sociedad primitiva, en donde ella se presenta, como una de sus formas terrenales; animatismo, animista, magia y totemismo, mas no así, en su forma supraterrrenal, o religión propiamente dicha.

Palabras clave

religión,
raíces sociales,
raíces gnoseológicas

Social and Gnoseological Roots of Religion in Primitive Society

Abstract

To study the social roots of religion, we must begin with a review of the history of society, with its own analysis and synthesis, in the light of dialectical and historical materialism, linked in the modes of production: primitive communism, slavery, and feudalism, capitalist and scientific communism. It should be noted, is not enough to study their social roots, but with the study of their epistemological roots, because they complement, because they need each other. This time, we will briefly discuss your sources or social and epistemological roots of the emergence of religion, the principle was in primitive society, where she is presented as one of their earthly forms; animatism, animism, magic and totemism, but not, in its unearthly form, or religion itself.

Keywords

religion,
social roots,
epistemological roots

Recibido: 19 de septiembre de 2016/ Aprobado: 02 de noviembre de 2016.

* Maestro en Ciencias de la Educación. Docente en la Universidad Nacional de Huancavelica.
Correo: regulo66@hotmail.com

Introducción

La religión nace dentro de la sociedad comunista primitiva, pero para determinar cuándo surgió, es de imperiosa necesidad hacer el estudio en su interrelación e interacción con algunas ciencias, con las cuales ayudarán a comprender las verdaderas raíces de la religión. Por eso, Sujov (1968) afirmaba, que para resolver dicho problema debemos empezar con la participación conjunta de la antropología, arqueología y etnografía, con lo cual ayuda a comprender una serie de problemas relacionadas a la sociedad.

La antropología, como ciencia que estudia el origen, transformaciones y desarrollo físico de los hombres, se basa bajo ciertas condiciones en que transcurre la vida de la sociedad. La etnografía como proceso sistemático de aproximación a una situación social, se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa; se propone descubrir sus creencias, valores, etc. La arqueología nos proporciona cantidad de información a través de monumentos, cerámicas y documentos que sobreviven hasta la actualidad.

El animatismo como base para desdoblar el mundo del más acá y del más allá, originó la primera forma de religión, el animismo, luego la magia, posteriormente el totemismo, hasta la finalización de la sociedad primitiva. Además, cabe mencionar que dicha sociedad no existía clases sociales, menos la explotación del hombre por el hombre, su educación era espontánea y aclasista.

Por último, una de las fuentes sociales fundamentales de la religión, fue la impotencia del hombre frente a la fuerzas de la naturaleza, producto del bajo nivel de desarrollo de las fuerzas productivas, lo que indica también aún más bajo en que se encontraba el hombre y su pensamiento, su intelecto.

Raíces sociales de la religión en la sociedad comunista primitiva

Entendiendo que la producción es ante todo, un proceso permanente de interacción entre la sociedad y la naturaleza, el trabajo es un factor importante para que el hombre se forme como ser social. Y es precisamente, que nos diferenciamos de los animales, fundamentalmente por la producción de los instrumentos de trabajo, el lenguaje articulado y el pensamiento abstracto. Dentro de los tres, Marx y Engels, consideran como un punto de partida la producción de los instrumentos de trabajo: “El hombre se diferencia de los animales a partir del momento en que comienza a producir sus medios de vida” (Academia Ciencias de la URSS 1975, pp. 33-34).

Sin embargo, el proceso de producción de los hombres no sólo crea los instrumentos de trabajo, sino que también al elaborarlos, producen y reproducen sus propias relaciones sociales.

En este curso la producción se constituye en la base de la naturaleza. De modo que históricamente de la simple utilización de los objetos proporcionados por la naturaleza, observable no pocas veces entre los animales, el hombre primitivo pasó a la confección de instrumentos de trabajo y éste fue el momento principal en el surgimiento del trabajo propiamente humano. (Arauco y Moya, s. f., p. 13).

Las fuerzas productivas y las relaciones de producción, son dos elementos indisolublemente interrelacionados en todo proceso de producción, donde el primer aspecto es el elemento fundamental para influir en la naturaleza y transformarla.

Las fuerzas productivas y las relaciones de producción son dos componentes inseparables de la producción social, así como “el contenido determina la forma, las fuerzas productivas determinan las relaciones de producción. A su vez las relaciones de producción dan una cualidad social determinada al funcionamiento de las fuerzas productivas” (Academia Ciencias de la URSS 1975, p. 62).

Para ingresar al estudio de una de las formas de religión, y posteriormente religión, propiamente dicha, muchos estudiosos del tema comprendieron que los datos otorgados por la ciencia de la arqueología, etnografía y arqueología son de pronto, una gran ayuda para explicar científicamente la esencia de la raíces de la religión.

La Arqueología, que estudia los monumentos materiales del pasado, los instrumentos de trabajo y aún ciertos vestigios de origen natural; esos monumentos, esos objetos varía con las relaciones que los hombres contraen entre sí y con la naturaleza, por el estudio cronológico permite seguir a la sociedad prehistórica en su evolución. [...] La etnografía como proceso sistemático de aproximación a una situación social, se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, como interactúa; se propone descubrir sus creencias, valores, etc. La antropología, como ciencia que estudia el origen, transformaciones y desarrollo físico de los hombres, pero su estudio se basa bajo ciertas condiciones en que transcurre la vida de la sociedad. (Henry 1957 p. 39).

Con todo este conjunto de datos científicos que nos proporciona, se evidencia que la religión, como una de sus formas, surgió en la sociedad primitiva.

Clases y lucha de clases

La sociedad se encuentra dividido en clases, en grandes grupos de hombres: edad, sexo, raza, profesión, nacionalidad, ocupación, etc. Sin embargo, estos grupos no determinan el nivel de desarrollo socio-económico y cultural de una sociedad. La división de la sociedad escindida en clases sociales es resultado de la división del trabajo en el seno de una sociedad.

Por tanto, las clases sociales son grupos de hombres que se diferencian entre sí, ante todo, por el lugar que ocupan en un sistema de producción históricamente determinado, con relación en que se encuentran con respecto a los medios de producción, por el modo y la proporción en que perciben la parte de la riqueza social de que disponen. (Academia Ciencias de la URSS 1975).

Pero hubo una sociedad donde se desconocía clases sociales, la sociedad comunista primitiva, cuya base de las relaciones de producción es la propiedad social sobre los medios de producción, no existía la propiedad privada, no había explotación del hombre por el hombre, tenían una educación espontánea, aclassista, todos trabajan para todos, eso generaba la solidaridad y mantener la propiedad en común.

Producto de la división social del trabajo y el comienzo de las relaciones de intercambio y la desigualdad de bienes, la organización gentilicia y tribal cedió su puesto a una forma

de comunidad humana, con característica individual, la propiedad privada, el Estado. Surge nuevas clases sociales, las mismas que se engendraron en el seno de la sociedad primitiva. Así nace la primera sociedad antagónica, clasista, la primera experiencia de dos clases que entran en pugna, en lucha de clases; el esclavismo (esclavos y esclavistas), posteriormente el feudalismo (siervo y el señor feudal, el amo), luego el capitalismo (proletariado y la burguesía). En el socialismo también existe clases sociales, pero con tendencia a su desaparición, abolición de la propiedad privada sobre los medios de producción, donde se construye las bases para la construcción de la sociedad comunista.

Formas de religión en el comunismo primitivo

Animatismo

La forma más temprana de religión fue la fe en la existencia de almas y espíritus (animismo), y surgió en la primera formación económico-social, llamada sociedad primitiva o comunismo primitivo, pero gracias a ciertas condiciones, donde el hombre primitivo consideraba a las cosas, los objetos como seres vivos, llamada por L. Y. Shternberg, el animatismo.

En esta etapa, el hombre primitivo no distinguía entre lo orgánico y lo inorgánico. Más bien éste figuraba a la realidad circundante como seres orgánico, vivos. Shternberg, realizó trabajos en Siberia, referido a las creencias animistas: “Cuenta que los guilliaki (nivji) del río Amur le aseguraron numerosas veces que una roca que se alzaba en el mar, no lejos de la costa, había llegado de lejos, del norte, después de haber reñido con su hermana.” (Citado por Sujov, 1968, p. 36). Lo anecdótico es, que el propio Shternberg observó que “en aquellas latitudes los enormes bloque de piedra que trasladan los témpanos de hielo empujados por la corriente marítima, lo que para él quedaron claros los motivos que habían dado lugar a semejante mito”. (Cita encontrada en Sujov 1968, p. 37)

También Sujov (1968, p. 37) recoge de V. G. Bogaraz, lo siguiente, respecto del animatismo:

Las piedras, los árboles, las colinas o las nubes y también los fenómenos de la naturaleza (el viento, la lluvia, etc.), se consideran vivos (...). El objeto se mueve; por consiguiente está vivo. Exactamente igual, el hombre primitivo convierte en seres animados a los árboles que susurran, al viento que sopla, a la piedra, que durante tiempo permanece tranquila en su sitio, pero que puede hacer tropezar a quien pase junto a ella; a los lagos, los ríos y arroyos y a las colinas que se elevan sobre la llanura y proyectan su sombra sobre ella.

En consecuencia, Shternberg, en su libro *La religión primitiva a la luz de la etnografía*, nos presenta determinadas premisas para la existencia de la fe, como una de sus primeras formas de religión, pero no religión propiamente dicha; animatismo, que “consiste en considerar todas las cosas de la naturaleza como seres vivos, semejantes al hombre (...) vivificación general de la naturaleza” (Citado por Sujov 1968, p. 37).

También el inglés Marett, afirma que:

El animismo ha sido precedido por un período caracterizado por el animatismo: el hombre primitivo, bajo el imperio del miedo permanente en el cual sufría, atribuía a las cosas una fuerza inmanente y misteriosa. La creencia en los espíritus habría sido precedida, por tanto, por una creencia en un poder temible, impersonal, desnudo de todo carácter físico,

pero estar, sin embargo, vinculado a ellos de una manera permanente, durable. (Henry 1957, p. 47).

Del conjunto de estos datos se obtiene la prueba de que la religión nació en la época arcaica, en la época del comunismo primitivo, cuya existencia ha sido probada en la etnografía clásica también por Lewis Morgan. Marx hacía referencia que, "Ese comunismo primitivo era de tipo cooperativo y resultado, no de la socialización de los medios de producción, entonces tan rudimentarios, tan raros, sino de la debilidad –ante la naturaleza, de los individuos aislados" (Citado por Henry 1957, p. 40).

El desarrollo de la ciencia, opacó las intenciones de muchos estudiosos intelectuales idealistas burgueses, quienes planteaban que la religión es propia del hombre desde sus comienzos. O sea, que la ciencia refuta y rechaza categóricamente la posibilidad del fenómeno religioso y el hombre aparecieran simultáneamente.

Sin embargo, existe cantidad de editoriales y volúmenes de libros, que se ofrecen desinformar y desacreditar a sus opositores. Por ejemplo Del Castillo en el prólogo de su libro, *Historia de las religiones* advierte lo siguiente: "En nuestro mundo desquiciado e invadido por el materialismo, la recapitulación de los valores espirituales de la humanidad es una necesidad perentoria" (Cid, Riu, y Del Castillo 1965, p. 7).

Asimismo, Cid, Riu, y Del Castillo (1965, p. 31) define a la religión como: "Un sistema en que el hombre reconoce la existencia de uno o varios seres espirituales superiores, que organizan y dirigen el mundo e impone ciertas reglas a los humanos, que éstos deben respetar bajo pena de duros castigos (...) En la religión, el hombre por sí mismo no es nada, está a merced de la divinidad con la que se relaciona y une".

Asimismo, el controvertido intelectual Fernando Savater, en su reciente obra *Los diez mandamientos del siglo XXI*, asume que "Los diez mandamientos forman parte de la humanidad desde hace siglos y, en mayor o menor medida, han acompañado con sus conceptos el desarrollo de más de la mitad de la civilización" (Savater 2015, p. 10).

Para el escritor y filósofo Marcos Aguinis, refiriéndose al primer mandamiento (Amarás a dios sobre todas las cosas), afirma que: "El monoteísmo ha sido un avance prodigioso de la humanidad hacia niveles de abstracción que no existían hasta ese momento (...) un dios celoso que no aceptaba competencias. De manera que el monoteísmo significó dos cosas contrapuestas: una muy positiva que era un progreso espiritual y otra muy negativa que fue el progreso de la intolerancia" (Citado por Savater 2015, p. 20).

El problema es que no está claro, sobre el establecimiento de la etapa en que surgió la religión. Sin embargo, la religión nació en la comunidad primitiva, pero se desconoce exactamente la fase en que se originó ella. Luego, después de un largo proceso de desarrollo del hombre, surgió el fenómeno religioso y no paralelamente.

Henry (1957, p. 40), manifestaba al respecto: "Del conjunto de datos se obtiene la prueba de que la religión nació en la época arcaica, en época del comunismo primitivo, cuya existencia ha sido probada en la etnografía clásica por L. H. Morgan".

Por tanto, denominamos animatismo a todo objeto de la naturaleza que se halle en movimiento, tiene vida, parecido al hombre, y tiene su propia alma, su propio espíritu las cosas.

Animismo

Aunque el animatismo no es aún una forma de religión, dado que no existe desdoblamiento del mundo real, un mundo del más allá y un mundo del más acá, el terrenal con el extraterrenal o supraterrrenal, pero es el camino a crearla; son sus bases, sus premisas de ciertas condiciones, para darle el gran paso al llamado, animismo, como una forma de religión, hasta la descomposición final de la sociedad primitiva.

La religión comienza con el animismo, el cual se caracteriza porque tras las cosas de la realidad se oculta, según el hombre primitivo, la actividad de numerosas almas y espíritus, que pueden serles favorables o desfavorables al hombre, y a los cuales, mediante determinadas acciones, se les puede inclinar a favor de unos o, por el contrario, predisponerles en su contra (Sujov 1968, p. 38).

Una vez más, la ciencia da muestra que la religión no nació con el hombre. "Ninguna forma se debe pretender que la religión haya nacido con el hombre y haya existido desde la horda primitiva; eso sería retomar de un modo torcido la tesis, cara a los idealistas, del innatismo del sentimiento religioso, o la de la revelación, cara a los teólogos" (Henry 1957, p. 40).

Por tanto, la definición científica de religión la encontramos en la obra *Anti-Dühring*:

La religión no es más que el reflejo fantástico, en las cabezas de los hombres, de los poderes externos que dominan su existencia cotidiana: un reflejo, en el cual las fuerzas terrenas cobran forma de supraterrrenas. En los comienzos de la historia son las fuerzas de la naturaleza las primeras en experimentar ese reflejo, para sufrir luego, en la posterior evolución de los distintos pueblos, los más complejos y abigarrados procesos de personificación. (Engels 1968, p. 313).

Al respecto, cuando Engels habla de la religión como un "reflejo fantástico", inmediatamente inferimos que la religión es un mito.

El mito es un reflejo fantástico de la realidad en la conciencia primitiva, encarnado en la creación popular característica de la Antigüedad. El mito es una narración que nace en las etapas tempranas de la historia y cuyas imágenes fantásticas (dioses, héroes legendarios, acontecimientos, etc.), marcaron un intento de sistematizar y explicar diversos fenómenos de la naturaleza y sociedad. (Rosental 2005, p. 418).

Sin embargo, el historiador rumano Mircea Eliade, en su obra *Mitología y realidad*, afirmaba que gracias al mito, la vivencia es una realidad, donde nos desarrollamos, y su existencia hasta la actualidad es producto de fuerzas sobrenaturales. Es decir, que la religión lo considera hasta el punto de ayudarnos a explicar quiénes somos, fuente de fuerza, de supervivencia que nos ayuda en la vida. Tal parece, que Eliade no quiere desmitificar, sino vivir con la mitología.

El mito cuenta una historia sagrada; relata un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo primordial, el tiempo fabuloso de los 'comienzos'. Dicho de otro modo: el mito cuenta cómo, gracias a las hazañas de los Seres Sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia, sea ésta la realidad total, el Cosmos, o solamente un fragmento: una isla, una especie vegetal, un comportamiento humano, una institución. (Citada por Ortega, 2013).

La práctica y el pensamiento contemporáneo nos enseñan, que nosotros intentamos vivir sin mitos, de sujetarnos a atenernos que nos enseña la ciencia, la razón, y sólo a partir de ello, tenemos conciencia de sí mismos y lo que hacemos, pero bajo ciertas leyes de la naturaleza y sociedad, las mismas que debemos superar.

Fue la impotencia, la incapacidad de explicarse de los fenómenos de la naturaleza que se presentaba, sus raíces, el origen de la religión.

El bajo nivel de las fuerzas productivas que motiva esta impotencia, fue la principal fuente social de la religión en la sociedad primitiva. Al depender de las fuerzas naturales, surge por vez primera imágenes fantásticas, donde las fuerzas naturales se convierten en una posición sobrenatural. (Sujov 1968, p. 36).

Al respecto, Lucien Henry citando a Marx, indicaba, que en esta sociedad no existían clases sociales y que dependían fuertemente de los fenómenos de la naturaleza.

En esta sociedad que no estaba dividida en clases sociales, el hombre, ligado muy fuertemente a la comunidad, carecía aún de madurez individual y no había roto todavía el cordón umbilical que lo ligaba a sus congéneres; también se sentía impotente frente a las fuerzas enormes, aplastantes de la naturaleza, y es de esa imperfección nació la religión. (Henry 1957, p. 40).

La primera forma de temprana de la religión fue que dentro de las cosas materiales se encontraban su alma, su espíritu, que influían sobre el que hacer del hombre primitivo." Basada en la creencia en que las almas y espíritus influyen sobre la vida de las personas y los animales, sobre los objetos y fenómenos del mundo circundante. Las representaciones animistas surgieron en la sociedad primitiva. El hombre primitivo se imaginaba que las cosas, plantas, animales tenían su propia alma" (Rosental 2005, p. 15).

En las condiciones que se desarrolló el hombre primitivo, la religión fue consecuencia de la lucha contra la naturaleza y el carácter de las fuerzas productivas. Esta debilidad e impotencia ante los fenómenos de la naturaleza, condicionada por el bajo nivel de desarrollo de la producción social, era un fenómeno social, el cual tuvo como producto, por vez primera las condiciones para que surgiese el fenómeno religioso.

Pero las relaciones de producción de la comunidad primitiva, de colaboración y de ayuda mutua, no constituían la fuente social de la religión, y asimismo estas relaciones de producción son el resultado del débil desarrollo de las fuerzas productivas.

La estructura de la base económica del comunismo primitivo, estaba orientada a la propiedad colectiva de los medios de producción, no existía clases sociales, ni la explotación del hombre por el hombre, practicaba una educación espontánea, y la distribución de la riqueza estaba en beneficio de los todos los miembros de la sociedad.

Hubo y existe hasta la actualidad, posiciones de estudiosos burgueses, de embellecer el papel, importancia y el trabajo de la religión para desarrollar y mejorar las condiciones de vida desde los comienzos de la historia de la humanidad hasta la actualidad. Por ejemplo, Sujov (1968) parafraseando al francés Mallver, menciona: "los enormes méritos de las religiones antiguas para con la humanidad" (p. 40); asimismo indica que "durante la infancia de la humanidad, la religión ejerció una influencia altamente benéfica. Constituía entonces el órgano

fundamental del progreso, y sin ella la humanidad seguirá hundida en la barbarie.” (p. 40). También cita a F. Brentano, quien afirma que “la religión proporciona al hombre la máxima felicidad” (p. 40).

De igual manera encontramos en Henry (1957, p. 43) citando a Tylor, la siguiente expresión:

Bajo el nombre de animismo, me propongo estudiar la doctrina de los ‘seres espirituales’, creencia que es la esencia misma de la filosofía espiritualista, en tanto opuesta a la filosofía materialista. La inteligencia, en un estado de cultura poco avanzado, parece sobre todo preocupada por dos categorías de fenómenos biológicos; primero: lo que constituye la diferencia entre un cuerpo vivo y un cuerpo muerto, la causa de la vigilia, del sueño, de la muerte, de la enfermedad; luego, la naturaleza de las formas humanas que aparecen en el sueño y en las visiones. De ahí, esta inducción de que en cada hombre hay una vida y un fantasma.

La intención de los intelectuales burgueses es darle importancia y significado de la religión, en su desenvolvimiento del hombre frente a la sociedad y naturaleza. Quieren dar a conocer, pero sin un fundamento científico, que este fenómeno es innato y nació junto con el hombre. Pero esto es totalmente falso, escribía Lenin:

En realidad, no fue la idea de Dios la que refrenó el ‘individualismo zoológico’ sino que lo refrenaron la horda y la comunidad primitivas. La idea de Dios, ha adormecido y embotado *siempre* los ‘sentimientos sociales’, sustituyendo lo vivo con la carroña, ha sido *siempre* la idea de la esclavitud (de la esclavitud peor, sin salida). La idea de Dios jamás ha ‘vinculado al individuo con la sociedad’, sino que ha maniatado a las clases oprimidas con la fe en el *carácter divino* de los opresores. (Lenin 1973, p. 47).

Asimismo, existen muchos que dicen llamarse marxistas o izquierdistas, ateos, que a la larga, son inconsecuentes en su materialismo, tales como Ludwing Feuerbach, Eugenio Dühring, Fernando Savater, entre otros, cuyo objetivo no luchan en contra la religión, sino luchan a favor de él, luchan para renovarla y reconstruirla.

Por último, así como el hombre primitivo consideraba que los animales tenían alma, conocido como animismo, también debemos tener en cuenta, que durante su predominio, se conservaban o existían aún rezagos del animatismo. Porque no del todo, y de una buena vez, desaparece, sino que se conservan todavía aún, algunas características del dominio anterior.

Magia

Plantear la magia, como una de las otras formas de religión no es analizarlo independientemente, sino ella se halla íntimamente ligado al animismo y al totemismo, y que al mismo tiempo la refuerza. Es decir, la magia influye y la complementa al animismo, y ambas constituyen el principio base de la religión, pero no religión propiamente dicho, sino como forma de religión u orígenes de las raíces de la religión.

Al respecto, Henry (1957) afirma sobre las primeras formas de religión:

Tanto el animatismo, como el animismo y como la magia solo las formas primarias de la religión, como lo demuestra el estudio de los datos prearqueológicos y prehistóricos. Las más antiguas tumbas conocidas que testimonian una creencia religiosa es un espíritu o en un alma, se remontan a la época musterense (hombre de Neanderthal enterrado con sus armas de sílex) (p. 63).

Luego la magia, decía Henry (1957, p. 64), es un “elemento activo, conjunto de acciones que procede del mismo desdoblamiento del mundo y que testimonia la creencia, sea en una eficacia del contacto, sea en una eficacia de los aparecidos.”

Efectivamente, participar en una danza alrededor de un símbolo de la presa, que requiere satisfacer su necesidad, ayuda a la caza, lo que no es otra cosa que anticiparse a lo real.

El juego de la caza ayuda a la caza (...); el simulacro y el símbolo equivalen a la realidad. Los australianos, antes de partir a la búsqueda del canguro, danzan religiosamente alrededor del dibujo que representa esta presa tan codiciada. (...) por ejemplo: si se quiere que el niño sea un pescador, se coloca el cordón umbilical en una piragua. (Henry 1957, pp. 64 - 65).

Por tanto, plantea Henry (1957, p. 65), “la magia es esencialmente religiosa, así como la religión es esencialmente mágica”. Queda claro, que no podemos negar los elementos mágicos que contienen las religiones y definitivamente evitamos disolver el vínculo entre la magia y el animismo, entre el cristianismo, islamismo, judaísmo, etc.

Esta forma religiosa, impide el desarrollo de la ciencia, motiva la explicación de los fenómenos naturales, desde la superstición, la fantasía, el mito de los procesos reales; concluyendo que todo está dado por la mano de un ser, de un hombre, de un ser divino, porque los seres terrenales somos incapaces de realizar tales actos. El desenvolvimiento fantástico y dogmático de una técnica ilusoria, la magia, que refuerza el animismo, especialmente cuando el hombre, es tentado a interpretar todo proceso natural como resultante de la acción de una persona, de un espíritu; así el alma determina ante sus ojos todo ser, todo fenómeno, así como toda evolución.

La magia se presenta a la luz de los resultados. Por un lado, la magia positiva, y por otro la magia negativa. La primera, es un acto bueno para el hombre, Por ejemplo, danzar alrededor de un símbolo cuya presa se hará realidad; es decir, si llamamos a algún fenómeno natural conseguiremos lo codiciado. La segunda, llamada también tabú, corresponde a ciertas conductas prohibidas que deben impedir hacer algo, para evitar su desgracia. Así, en la actualidad se muestra, cómo a los judíos les está prohibido comer carne de cerdo, los cristianos evitan comer carne roja en ciertos días festivos, etc., pero su origen es que eran tótems. Cabe indicar, que la magia negativa se presenta generalmente en el aspecto alimenticio y pocas de otro orden, por ejemplo, que las mujeres evitarían acercarse a una embarcación, ni tomar la silla de un hombre, ni preparar los platos en un fuego encendido por un hombre, etc. La mayoría de estos tabús, se dirigían más a las mujeres, que a los varones

La lista de tabús correspondiente a las prohibiciones de matar y comer animales, se fundamenta en el totemismo.

Totemismo

El totemismo como fuente también de la forma de religión, se halla referido al “culto de los antepasados bajo la forma de animales o muy raramente de plantas, representa por tanto la ideología religiosa que corresponde a relaciones económicas ya complejas” (Henry 1957, p. 62).

El totemismo se encuentra relacionado de rendir ceremonias de nacimiento y muerte de ciertos animales. En algunos lugares de Austria, quedan rezagos, cuando se observa llevar luto se ha visto el “cadáver de un animal tótem; se lo entierra con ceremonias, costumbre que puede

persistir aun cuando la estructura de la sociedad haya desaparecido y el totemismo concluido” (Henry 1957, p. 70).

No obstante, Lévi- Strauss presenta su crítica a los defensores del totemismo, empezando de Malinowski y Durkheim. Por un lado, “Malinowski admitía esta posibilidad reconociendo la realidad de esta institución objetiva. Trata de recuperar la unidad del totemismo, a través de generalizaciones, pero sin fragmentarlo en entidades distintas, otorgándole coherencia interna.” (Cucchetti & Mellado 2008). Émile Durkheim, sostenía de forma similar a Malinowski:

El totemismo es tanto el nombre del clan como su emblema; el mismo ocupa un lugar de privilegio en la vida social de los grupos clánicos, permitiendo su continuidad. Por lo tanto, es el emblema y el nombre lo que necesitan estos grupos para subsistir. Por esta razón, el tótem no puede ser más que un signo arbitrario, aquello que cualquier sujeto puede concebir con facilidad. Los animales y las plantas se hallan presentes en la vida de los primitivos y son fáciles de significar. (Cucchetti & Mellado 2008).

Por ello Lévi-Strauss, agrupa su crítica, tanto a Malinowski y Durkheim indicando que: “su teoría parte de la necesidad y culmina en un recurso al sentimiento” (Lévi- Strauss 1997, p.106).

Así como Malinowski, Durkheim y otros, que aparentan luchar contra la religión, hacen el papel sutilmente, de sacar a la concepción religiosa por la puerta, pero la regresan por la puerta; por tanto, sirven de caballo de batalla, como por ejemplo a Lévi-Strauss, llenar la crítica a la concepción opuesta.

Pero Marx, hizo las observaciones y críticas como Durkheim: “Olvida analizar las bases materiales de la sociedad, sus contradicciones internas, las relaciones entre aquella base y las famosas ´realidades mentales superiores” (Conserva comillas simples y al final se le cierra como comillas dobles) (Citada por Henry 1957, p. 51).

Kreglingerf afirmaba lo siguiente, sobre el alcance que tienen los tabús hacia los hombres:

El hombre de un clan totémico cuida normalmente a su pariente animal y evita comerlo. Es decir, que las ceremonias que él organiza y que le suministran la alimentación indispensable, permiten a los miembros de la tribu saciar su hambre; sólo los propios cazadores se abstendrán de consumir la víctima de sus esfuerzos. Así, en las sociedades totémicas, cada uno depende del otro para la conquista de su alimentación; son vastas cooperativas donde cada uno se ocupa de la alimentación de todos los demás y él mismo no puede tocar más que los alimentos adquiridos por clase distintos al suyo. (Citado por Henry 1957, p. 73).

El tabú es elevado a la sociedad, al hombre. La muerte de algún miembro de la familia, se entraña ceremonias con la carne del tótem, por ejemplo dar la hija a un miembro de otro clan, significa asegurar otra especie de alimentación.

En consecuencia, el totemismo, sostiene Rosental (2005, p. 604) como: “Una de las formas iniciales de la religión de la sociedad primitiva (...) lo fundamental del totemismo estriba en la creencia en un origen común y en la afinidad consanguínea de un grupo de personas con una determinada especie de animales, de plantas, de objetos o de fenómenos”.

Raíces gnoseológicas de la religión en sociedad comunista primitiva

Las causas que motivaron la existencia de la religión no sólo son sus raíces sociales, sino también sus raíces gnoseológicas. Las raíces sociales y gnoseológicas de la religión se encuentran estrechamente unidas.

¿Dónde detectamos o encontramos sus raíces gnoseológicas de la religión? La respuesta acertada lo plantea Sujov (1968, p. 110): “Las raíces gnoseológicas de la religión tienen por base el conocimiento humano, vivo, poderoso y omnipotente, que se realiza según leyes determinadas.” Pero no es cualquier ley, sino corresponden a leyes del pensamiento, las cuales reflejan la realidad objetiva en la conciencia del hombre.

Entonces la religión es un producto de la actividad del pensamiento humano lógico y no alguna actividad prelógica, toda vez que no existió semejante forma de pensar. Por eso, “es la actividad del pensamiento lógico, y no del prelógico, lo que da lugar a la religión” (Sujov 1968, p. 113).

Nuestra propia percepción, nuestra observación de la realidad puede ser errónea, equivocada. Por ejemplo, cuando observamos el amanecer, afirmamos lo siguiente: “*el sol está saliendo*”, pero la ciencia demuestra, que es producto del movimiento constante de rotación y traslación del globo terráqueo.

Por consiguiente, decía Sujov (1968, p. 119), “la percepción equivocada de la realidad constituye una de las premisas gnoseológicas de su reflejo equivocado en la conciencia del hombre. Por su parte, la toma de conciencia equivocada ayuda a la percepción errónea”.

La imaginación, la fantasía es otra propiedad o atributo que tiene el hombre en su actividad mental, donde ayuda a prever, anticiparnos mentalmente al futuro. Y, gracias a la imaginación el hombre es capaz de separar su propia actividad mental de su base material, haciéndola aparecer como inteligencia divina, lo que conduce a la religión.

Por tanto, “gracias a la imaginación puede surgir la idea del minotauro, monstruo con cuerpo de hombre y cabeza de toro, y de los gritos, animales fabulosos con cuerpo de león y cabeza y alas de águila” (Sujov 1968, p. 121).

En la antigüedad el griego Jenofonte sostenía lo siguiente: “Si los toros y los leones tuvieran manos que les permitiera crear, como los hombres, obras de arte, también se habrían dedicado a representar a los dioses y darles a sus cuerpos las mismas formas que poseen ellos” (Citado por Sujov 1968, p. 117). A raíz de ello, Lenin plantea “Dioses a imagen del hombre” (Citado por Sujov 1968, p. 117).

Disolución de la sociedad primitiva

En la comunidad primitiva, las relaciones eran reguladas por la fuerza de la costumbre, por los hábitos, etc. No existía la explotación del hombre por el hombre, dado que no había la propiedad privada. No quedaba excedente alguno, porque los escasos productos que conseguían eran consumidos por todos y en día. Por tanto, no había necesidad de un instrumento de coerción, El Estado, toda vez que los ancianos dirigían el reparto de los productos, así como su

búsqueda. Es decir, el gobierno, la autoridad era ejercido colectivamente o se encargaba a los ancianos más respetables, para su orientación y sugerencias, por su amplia y sabia experiencia.

Sin embargo, “el cultivador, gracias al ganado, ve crecer la productividad de su trabajo en cantidad enormes y la cooperación primitiva, al hacer inútil, tendió a disolverse después de haber sido momentáneamente reforzada” (Henry 1957, p. 80).

El incremento productivo se explica, por la necesidad y el deseo de aliviar el trabajo y de disponer de reservas para hacer frente a las calamidades naturales, perfeccionando los instrumentos y los hábitos de trabajo, pero al desarrollar los instrumentos de trabajo, los hombres al margen de su voluntad preparaban una transformación radical de la sociedad; el paso de la comunidad primitiva al esclavismo, ya que las fuerzas productivas con su desarrollo, exigían nuevas relaciones de producción. (Arauco y Moya, s. f., p. 35).

Con el tiempo, la administración gentilicia se convirtió en una contradicción con las nuevas condiciones materiales, producto de elevadas formas de la división del trabajo y la propiedad privada de los medios de producción. Por ello, precisaba Engels en su obra *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, que el régimen gentilicio “fue destruido por la división del trabajo, que dividió la sociedad en clases, y reemplazado por el Estado” (Citado por la Academia Ciencias de la URSS 1975, p. 156).

Conclusiones

La premisa para el surgimiento de una de las formas de religión (animismo) fue cuando los hombres primitivos consideran todas las cosas de la naturaleza como seres vivos, semejantes al hombre, llamado animatismo. En esta etapa no existe el desdoblamiento del mundo en el más acá y el más allá. Esas fuerzas terrenas no constituían aún la forma extraterrenal.

Cuando el hombre se encuentra desdoblado el mundo de la forma terrenal a lo extraterrenal, o al considerar la fe en los espíritus y almas, además que éstos existen con apariencia de animales, llegan a la primera forma de religión, el animismo.

Fue la impotencia, la incapacidad de explicarse de los fenómenos de la naturaleza que se presentaba, sus raíces, el origen de la religión. El bajo nivel de las fuerzas productivas que motiva esta impotencia, fue la principal fuente social de la religión en la sociedad primitiva. Al depender de las fuerzas naturales, surge por vez primera imágenes fantásticas, donde las fuerzas naturales se convierten en una posición sobrenatural.

El surgimiento de la religión, no sólo es producto de la debilidad del hombre primitivo en su lucha contra la naturaleza, sino también del desarrollo intelecto en dicha etapa. Y, como resultado de la división del trabajo: en intelectual y físico, da lugar a la división del trabajo, y comienza la primera forma de explotación y sociedad clasista, un nuevo régimen llamado, esclavista.

La percepción equivocada de la realidad constituye una de las premisas gnoseológicas de su reflejo equivocado en la conciencia del hombre. Y, gracias a la imaginación el hombre es capaz de separar su propia actividad mental de su base material, haciéndola aparecer como inteligencia divina, lo que conduce a la religión.

Si la religión no nació con el hombre, porque estuvo condicionada históricamente de ciertas circunstancias sociales, entonces no es eterna. Por consiguiente, la religión gradualmente tendrá que extinguirse, desaparecer, dado que hubo un tiempo que el hombre vivió, sin la necesidad de religión y menos de un Estado. Sólo quedará recuerdos en los libros, como algo histórico.

Referencias bibliográficas

- Academia Ciencias de la URSS (1975) *Fundamentos de filosofía marxista - leninista*. Vol. II. Moscú: Progreso.
- Arauco, T., y Moya, N. (s. f.) *Materialismo Histórico*. Huancayo: Instituto de Investigación y Difusión Pedagógica JCM.
- Cid, C., Riu, M., y Del Castillo, A. (1965) *Historia de las religiones*. Barcelona: Ramon Sopena, S. A.
- Cucchetti, H., y Mellado, M. V. (2008) *Estructuralismo y religión: Lévi-Strauss y el análisis de la vida religiosa*. s.l.: s.e.
- Engels, F. (1968) *El Anti-Dühring. La subversión de la ciencia por el señor Eugen Dühring*. México: Grijalbo.
- Henry, L. (1957) *Los orígenes de la religión*. Vol. 23. Buenos Aires: Claridad.
- Lenin, V. (1973) *Acerca de la religión*. Moscú: Progreso.
- Ortega, P. por M. V. (2013) *Mito y realidad. Mircea Eliade*. <http://lecturasdeunfilosofo.blogspot.com/2013/07/mito-y-realidad-mircea-eliade.html>
- Rosental, I. (2005) *Diccionario filosófico*. Lima: Huascarán.
- Savater, F. (2015) *Los diez mandamientos del siglo XXI*. Lima: Penguin Random House.
- Sujov, A. D. (1968) *Las raíces de la religión*. México: Grijalbo.



La semiótica del silencio

Leoncio Taipe Javier*

Resumen

El silencio es un recurso fundamental que tiene la propiedad de conducir adecuadamente el proceso de la comunicación oral, haciendo posible un mejor entendimiento y un diálogo más eficaz entre las personas. Constituye una habilidad de saber escuchar, y posibilita una actitud comunicativa favorable en el proceso de la comunicación y del aprendizaje. El silencio es un lenguaje cognitivo y metacognitivo que tiene diversas bondades didácticas y que se puede usar sus diversas polifonías en el proceso de la conversación. Desde las premisas de la semiótica y la lingüística, el silencio forma parte del lenguaje humano, por tanto es una herramienta fundamental para el ejercicio de un verdadero diálogo en el proceso de la comunicación humana.

Palabras clave

silencio,
polifonía,
didáctica.

The Semiotics of Silence

Abstract

Silence is a fundamental resource that has the ability to properly conduct the process of oral communication, enabling a better understanding and a more effective dialogue between people. It is an ability to listen, and enables a favorable communicative attitude in the process of communication and learning. Silence is a cognitive and metacognitive language that has various educational benefits and can use its various polyphony in the process of the conversation. From the premises of semiotics and linguistics, silence is part of human language, so it is fundamental to the exercise of a real dialogue in the process of human communication tool.

Keywords

silence,
polyphony,
didactic.

Recibido: 19 de septiembre de 2016/ Aprobado: 02 de noviembre de 2016.

* Magíster en Educación de la Creatividad por la Universidad de Ciencias Pedagógicas, La Habana. Docente en la Universidad Peruana Los Andes, Facultad de Ciencias de la Salud. Correo: leotaipe@hotmail.com

Introducción

La comunicación humana surgió en el momento en que nuestros ancestros en su lucha por la supervivencia y en respuesta a sus instintos y necesidades se vieron obligados a transmitir sus impresiones, sentimientos y emociones a quienes les rodearon. Para ello se valieron de la mímica, de los gritos y las interjecciones, lo que constituyó un lenguaje biológico. Pero el hombre ha ido definiendo el infinito universo del lenguaje hasta llegar al desarrollo del lenguaje hablado, pudiendo así expresar sus pensamientos y emociones mediante la palabra como la forma más importante del lenguaje.

Desde entonces el ser humano está inmerso en una cultura que sublimiza frecuentemente la “verbalización”. Se ha convertido en comentarista y crítico de la vida, de la realidad social, de los problemas educativos, de la vida política y otros aspectos, a tal punto que en la sociedad se cuestiona o se castiga más a “quien no tiene palabras”(Urpí 2004, p. 15), a quien se queda mudo en público, mas no así a quien habla mucho y no dice nada ni hace nada; pero ¡mucho cuidado!, tantas tertulias son banalizaciones de la palabra y del saber, como también innumerables discursos no dicen nada y banalizan los conocimientos. Al respecto, Carriere (1998) afirma que el hombre ha erigido el culto al habla y cree que conversando y polemizando sin escuchar al otro está construyendo algo. Claro que sí se construye... pero un palacio de letras.

Los debates y los diálogos son muy importantes si tienen propiedad y cuando conducen al entendimiento y a la comunicación eficaz entre las personas, pero si el receptor no sabe escuchar, es decir, si no sabe guardar silencio y no asume una actitud comunicativa, no logrará entenderse ni comprender lo que ha dicho el interlocutor. Por eso, en medio de tanto bullicio y de tanta información audiovisual que lapida diariamente, es conveniente conocer algunas bondades del silencio y del saber escuchar, pues desde las premisas de la semiótica y la lingüística, el silencio forma parte del lenguaje, por tanto una herramienta fundamental para el ejercicio de un verdadero diálogo en el proceso de la comunicación humana.

El silencio: un lenguaje cognitivo y metacognitivo

¿Se puede aprender del silencio y con el silencio? Aunque parezca increíble, claro que sí. A través del silencio el hombre puede descubrir su propia grandeza, reflexionar sobre sus actos y evaluarlas, ejercitar la capacidad reflexiva acerca del mundo, comprender la realidad que le circunda, activar sus procesos de cognición observando las cosas con atención y cautela silenciosa; es decir, el silencio es un elemento paralingüístico que se constituye en una herramienta importante para el proceso cognitivo y metacognitivo.

El silencio ayuda a las personas a ordenar sus pensamientos. Si una persona se dejara seducir por el silencio, seguramente podría llegar a entender mejor la gran cantidad de recursos y saberes que le rodea en el mundo; y así aplicar el silencio como habilidad comunicativa para mejorar sus relaciones con los demás, de manera que éstas sean más eficaces. Para aprender a hablar se debe también aprender a callar.

De otro lado, no siempre cuando alguien habla comunica, puesto que para comunicar debe haber intención y actitud previa de hacerlo favorablemente, más allá del discurso lingüístico que determina el lenguaje. Por eso, el silencio es un lenguaje muy importante para organizar y elaborar las ideas, para regular las emociones y captar las informaciones coherentes, pues ayuda a las personas (estudiantes, docentes, políticos, etc.) en la asimilación oportuna y adecuada de los conocimientos en el proceso de comunicación y del aprendizaje. Además, el silencio es un recurso psicopedagógico en el arte de pensar y en el arte de la elocuencia, aspectos fundamentales que merecen atención en los procesos cognoscitivos en el contexto del aprendizaje; por ende, permite poner en marcha de un modo efectivo la atención, la percepción, la concentración y la observación como procesos básicos en la recepción y adquisición de conocimientos.

Desde la perspectiva de la semiótica comunicacional y pedagógica, el silencio tiene una gran utilidad didáctica para desarrollar la habilidad de escucha activa, es decir “el saber escuchar”, no sólo en los procesos discursivos de la vida cotidiana, sino también en el ámbito del discurso pedagógico y científico. Quien no sabe escuchar, sencillamente no entiende lo que ha dicho o expuesto la otra persona. Según Montse (2004), para comprender la influencia que ejerce el lenguaje y la comunicación en las relaciones humanas y en el bienestar personal, se debe:

- Practicar el silencio para descubrir el gran abanico de significados que nos rodea.
- Observar con atención todo cuanto sucede a nuestro alrededor.
- Mejorar la capacidad de comprensión a través del aprendizaje y la predisposición auditiva.
- Desarrollar y ampliar la posibilidad de empatía, despertando el canal sensorial predominante.
- Reflexionar sobre cómo se procesa la información y en qué coincide con los saberes del interlocutor.

El silencio y su bondad didáctica

El arte del silencio es un arte tan importante y tan poco conocido, y esto consiste sencillamente en el arte de callar. Al respecto, Cohen (2002, p. 83) menciona que “el arte de callar, así como el modo de entender y apostar por el buen uso del silencio, se debe comprender desde los parámetros de la comunicación y del aprendizaje”. Esto quiere decir que no se puede hablar del silencio si no se habla de la palabra. Al tratar el silencio se debe reflexionar sobre la comunicación oral, es decir de los actos del habla y viceversa; sólo así se podrá comprender ese gran todo que es la comunicación y ese lenguaje que caracteriza y personaliza al ser humano.

En el proceso de la comunicación, como en el proceso de enseñanza –aprendizaje, hay que saber gobernar la lengua. Esto implica:

- Reconocer el momento que conviene contenerla o darle cierta libertad moderada.
- Seguir las reglas de prudencia durante el proceso discursivo.
- Saber distinguir los distintos acontecimientos de la vida.
- Reconocer la importancia del silencio cuando se trata de observar y prestar atención.
- Saber concentrarse para no equivocarse en la tarea que se realiza.
- Usar el silencio como herramienta de comunicación intrapersonal e interpersonal.

Para saber callar no basta con cerrar la boca y no hablar, pues de ser así no habría diferencia alguna entre el hombre y los animales, que son mudos por naturaleza, aunque tengan cier-

tos códigos que les caracteriza. Saber callar es darle expresión a la intención comunicativa, a los procesos de atención y concentración, a la capacidad de observación y comprensión sobre lo que dice el interlocutor o sobre lo que sucede en el entorno. Como afirma Iván Roche (2002, p. 16) “no calla quien calla sino quien no calla”.

Desde la perspectiva pedagógica, se debe reflexionar de un modo sustancial sobre la utilidad didáctica del silencio en el proceso de aprendizaje-enseñanza, pues este recurso paralingüístico permite pautar la exposición de una clase, el ritmo del debate, el desarrollo del diálogo y la conversación; el discurso pedagógico en general en las aulas y el hecho de impartir los contenidos son más entendibles y la consecución de los objetivos y logros educativos son posibles de alcanzar cuando se ejercita la escucha activa y cuando se pauta con el silencio adecuado, es decir cuando hay un clima de buena comunicación.

Cuando el profesor no cuida la pauta del silencio en la clase, probablemente los alumnos no van a comprender nada de lo que ha explicado sobre el tema; o por el contrario, si el estudiante se mantiene en total silencio todo el tiempo, es que el docente está hablando algo que no le interesa a él, o tal vez en un lenguaje difícil de comprender. Por eso, el docente debe tener reflexión, conocimiento y aprendizaje del silencio para conducir la armonía comunicativa en el aula, pues de no ser así es posible que la clase se convierta en un alboroto donde nadie escucha nada y nadie comprende lo que ha explicado el profesor sobre la materia. Esto ocurre cuando se permite que todo el mundo hable y cuando el docente desconoce lo útil que es el silencio como parte de la habilidad de saber escuchar. Pero de ninguna manera se trata de imponer el autoritarismo del silencio para mantenerlos mudo a los estudiantes; por el contrario, el docente debe enseñarle la importancia de saber callar y desarrollar su habilidad de escucha activa para recepcionar, comprender y asimilar la información o los conocimientos impartidos en la clase.

Por otro lado, cabe recordar a los sabios de la antigua Grecia, quienes dijeron que el primer grado de sabiduría era saber callar; el segundo, hablar poco y moderarse en el discurso; y tercero, saber hablar mucho sin hablar mal y sin hablar demasiado (Marina 2002, p. 35). Sin duda, la utilidad del silencio y el arte de saber callar es un aprendizaje que requiere esfuerzo y reflexión, tomando en cuenta la diversidad de caracteres del colectivo humano y las distintas circunstancias de la acción comunicativa. En síntesis, el silencio nos ayuda a ordenar nuestros pensamientos y nuestras palabras para hablar mejor y expresar las ideas de un modo más armonioso, coherente, oportuno y pertinente, permitiendo un aprendizaje más dialógico y significativo.

El silencio y la conversación

En la comunicación cotidiana existen diversos tipos de silencios. Del mismo modo se puede afirmar que los hay en el contexto académico y cultural. Pero los silencios no son, como podría creerse, ausencia de comunicación, sino son medios, en ocasiones, mucho más efectivos que los discursos verbales. Unas veces invita a hablar, otras a callar, en algunas a asentir y también a mostrar desacuerdo. Es que el silencio marca el comienzo y el final de una conversación, marca un espacio en el diálogo entre las personas, permite recoger información y asimilarla para luego elaborarla de manera más conveniente y transmitirla adecuadamente según el momento y la necesidad del interlocutor. Por eso, es muy importante guardar el silencio y saber escuchar con atención durante la conversación. El buen uso del silencio forma parte de la habilidad de saber escuchar.

Por otro lado, los espacios del silencio permiten observar, escuchar y contemplar todo cuanto rodea a la persona, para de ese modo encontrar más de un significado y detectar sus particularidades; además, que con él se producen encuentros y desencuentros, reproches y aceptaciones, contraste de actitudes y acciones entre interlocutores; pero también permite encontrarse a la persona consigo mismo para mostrar predisposición ante los demás y recibir opiniones de otros. Como manifiesta O'Connor y Priot (2005, p. 26) "el silencio es el mapa de conexión entre uno mismo y los demás, desde lo interno hacia lo externo". Entonces, no factible preocuparse sólo por el desarrollo del lenguaje verbal, sino también es preciso saber que la comunicación está llena de silencios, pues muchos de ellos intervienen de manera decisiva en las conversaciones, diálogos y relaciones humanas. Entonces se necesita del silencio para:

- Comprender lo que uno lee o escucha de los demás.
- Interpretar lo leído o escuchado.
- Escuchar mensajes de diversa procedencia.
- Responder las interrogantes de intenciones diversas.
- Cultivar la empatía según las circunstancias del interlocutor.
- Ejercer asertividad de acuerdo con las relaciones dentro de un grupo.
- Observar cómo se crean y se desarrollan los roles de cada persona.
- Percibir cuál es el grado de escucha, de aceptación o rechazo de los demás.
- Reconocernos y autoevaluarnos cognitivamente y discursivamente en la acción comunicativa.

La polifonía semiótica del silencio

Descubrir el significado de cada uno de los silencios hace que la forma de comunicación se enriquezca más allá del propio contenido, que a la vez permita adquirir mayor dominio de la palabra como eje principal del lenguaje humano verbal. El ser humano tiende a ser dueño de sí mismo cuando practica el silencio elocuente, mas no el silencio de la mudez o acallamiento. Por eso, por una cuestión de utilidad didáctica, y considerando la clasificación que realiza Urpí (2001), se menciona algunas polifonías del silencio que a continuación se detalla:

1. **El silencio prudente.** Que consiste en saber callar oportunamente, considerando el momento y el lugar en que se encuentran los interlocutores así como qué tipo de personas son quienes están con nosotros para tratar y convivir.
2. **El silencio artificioso.** Es cuando uno calla para sorprender, sea desconcertando a quienes nos declaran sus sentimientos sin darles conocer los nuestros, o bien aprovechando lo oído y observado responder de manera sutil o engañosa.
3. **El silencio complaciente.** Consiste no sólo en escuchar sin contradecir a quien se trata de agrandar, sino también en darles muestras de placer que uno siente con su conversación o su conducta, como por ejemplo los gestos, la mirada, la sonrisa, etc. Ocupan el lugar de la palabra y los aplausos.
4. **El silencio burlón.** Se caracteriza por ser una reserva irónica, maliciosa y afectada para no interrumpir en las cosas carentes de sentido o de poco interés, tales como las tonterías que oímos decir o los que vamos a hacer.

5. **El silencio inteligente.** Es cuando en el rostro de una persona se percibe como expresión de ánimo, de énfasis agradable e idóneo para reflejar las ideas o sentimientos que se quiere dar a conocer sin la ayuda de la palabra.
6. **El silencio estúpido.** Es aquel que inmoviliza la lengua e insensibiliza el espíritu; con este tipo de silencio, la persona parece sumida en una taciturnidad profunda que no significa nada, o simplemente calla pero no sabe por qué lo hace.
7. **El silencio aprobatorio.** Consiste en el consentimiento que uno otorga a lo que escucha, como señal de estar contento con lo que ha dicho, atribuirle la importancia al discurso y haber prestado atención agradable como testimonio de aprobación.
8. **El silencio despectivo.** Cuando se realiza como signo de desprecio y no dignarse a responder a quien nos habla, o a los que esperan que opinemos sobre el tema; esto se expresa mirando con tanta frialdad, soberbia en la actitud o sencillamente mostrando indiferencia al interlocutor.
9. **El silencio de humor.** Es aquel cuyo interés o pasión sólo se efectúa según la disposición o la agitación del humor que domina en la persona que habla y depende de la situación de ánimo, del contexto comunicativo y del funcionamiento de los sentidos; por ejemplo, cuando alguien cuenta un chiste o matiza una broma en el discurso.
10. **El silencio diplomático.** Proviene de aquella persona prudente que se reserva y se comporta con cautela e inteligencia, que jamás se abre de todo, que no dice todo lo que piensa, que no siempre explica su conducta plena ni sus designios y que, sin traicionar los derechos de la verdad, no siempre responde todo para no dejarse descubrir.

Uno de los principales problemas de la sociedad actual es la pérdida de la capacidad de escuchar, requisito imprescindible para la resolución de conflictos. Y este problema se debe, muchas veces, a la falta de saber callar cuando se conversa. Como todo el mundo quiere imponer sus ideas al hablar, es difícil encontrar personas que se tomen el tiempo necesario para escuchar a los demás (Catret 2001, p. 209), puesto que para ello también es necesario guardar silencio en los diversos procesos discursivos de la vida humana. Así que, usted puede elegir algunos de estos silencios que se ha mencionado y usarla en su comunicación y en su aprendizaje, o por lo menos considerar su importancia en su práctica comunicativa para que le aporte mayor beneficio. Rompa el silencio de su interior y descubrirá la elocuencia del silencio para utilizar bien la palabra. El tiempo actual está lleno de imágenes, ruidos y confusiones: necesitamos un poco de silencio para comunicarnos mejor.

Referencias bibliográficas

- Carriere, M. (1998) *El poder de la palabra*. Bilbao: Mensajero.
- Catret, A. (2001) *La comunicación eficaz*. Bs.As.: Homo Sapiens.
- Cohen, D. (2002) *El lenguaje corporal en las relaciones*. Barcelona: Hispano Europea.
- Marina, J.A. (2002) *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Montse, J. (2004) *El lenguaje en las relaciones humanas*. Barcelona: Paidós.
- Urpí, M. (2001) *Aprender comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós.
- O'Connor, J. y Priot, R. (2001) *PNL y relaciones humanas*. Barcelona: Paidós.
- Roche, I. (2002) *El arte de hablar*. México D.F.: Trillas S.A.

Confinamento em *offshore*

Sônia Grácia Pucci Medina*

Ramon Alexandre Barreto **

Iris Maranhão***

Resumen

Ao pensar no trabalho e no cotidiano do petroleiro, é preciso se ter a noção certa da amplitude do assunto. Dentre as muitas faces deste contexto, identifica-se, se não o mais importante, um dos mais: sua vida afetiva. É evidente que as complexidades de conceitos, métodos e práticas permeiam o mundo *offshore* e seus *links*, no entanto, é preciso entender um pouco mais sobre esse mundo a partir da vida emocional do trabalhador.

Em se tratando da afetividade dos envolvidos no universo *offshore* há quem diga que seria impossível desenvolver uma adaptabilidade mais saudável para estes trabalhadores. No entanto, este trabalho aponta para um caminho novo: o de refletir, pensar, criar, provocar e possibilitar que, homens e mulheres possam ser mudados em suas perspectivas emocionais e relacionais, afinal se mudarmos o homem, mudaremos o mundo.

Confinement in *offshore*

Abstract

When thinking at work and in the oil every day, we need to have the right idea of the breadth of the subject. Among the many faces of this context, identifies, if not the most important, one of the most: his love life. Clearly, the complexities of concepts, methods and practices permeate the offshore world and its links; however, one must understand a bit more about this world from the emotional life of the worker.

In the case of affection of those involved in offshore universe some say it would be impossible to develop a healthier adaptability for these workers. However, this work points to a new way: to reflect, think, create, cause and enable men and women can be changed in their emotional and relational perspectives, after all if we change man, change the world.

Recibido: 15 de septiembre de 2015/ Aprobado: 02 de noviembre de 2016.

* Doutoranda em Psicologia Social – Universidad John F. Kennedy – Buenos Aires. Orientadora do Projeto de Iniciação Científica do Curso de Engenharia de Produção da Universidade Veiga de Almeida / Campus Barra da Tijuca Correos: sonia@soniapucci.com y spucci@uva.br

** Aluno de Engenharia de Produção e bolsista do Produção da Universidade Veiga de Almeida. Correo: ramon.alexandre@live.com

*** Aluna de Engenharia de Produção e bolsista do Produção da Universidade Veiga de Almeida. Correo: irisc.maranhão@gmail.com

Palabras clave

psicoestressores,
offshore,
emoção,
trabalhador

Keywords

psycho-stressors,
offshore,
emotion,
worker

Introdução:

Este trabalho apresenta um pouco do ambiente corporativo, na verdade apresenta dois personagens, de dois mundos diferentes, mas vividos intrinsecamente um com o outro, identificados como: o personagem offshore das operações, do campo e o personagem do mundo administrativo.

A problematização surgiu ao se interrogar se existe diferença entre estes dois personagens, ao que as pesquisas já realizadas, comprovaram: no que se refere à probabilidade de desenvolver traumas, conflitos, depressões, estresse e outras doenças psicossomáticas, as suscetibilidades são as mesmas. Mas é importante conceber o fato de que eles vivem com fatores psicoestressores diferentes, apesar de haverem similaridades.

O estudo partiu de três eixos fundamentais: a observação do ambiente *offshore* do ponto de vista científico, o conhecimento e o estudo do comportamento humano a partir da psicanálise, por ser esta a ciência-arte do inconsciente, e por ultimo da psicologia social através de Pijon-Riviére possibilitando contribuir com os trabalhadores desta área para que estes se ajudem e compreendam melhor seus dramas e conflitos.

Estes estudos foram realizados na Associação de Psicanálise do Município do Rio de Janeiro – APSIRIO, entre os anos de 2005 a 2010, totalizando 45 casos clínicos, sendo 05 mulheres e 40 homens trabalhadores *offshore*, que buscaram a clínica para melhorar seus níveis de estresse.

Os relatos de caso foram compilados em documento particular, e parte dos dados trabalhados neste artigo.

O mundo *offshore*

O mundo *offshore* segundo Sevá (1997) traz consigo a necessidade de se trabalhar de forma mais concreta a emotividade das pessoas, isto pelo exagerado fator de risco e pelo próprio formato de jornada de trabalho, que é instável, fragmentado e às vezes inesperado. No caso específico desta área, podemos dizer que dois fatores devem ser observados no contexto industrial e comercial do petróleo: o estresse e a depressão organizacional, entre muitos outros...

Observa-se o estresse e a depressão, como aspectos centrais das doenças ocupacionais no ambiente *offshore*, não esgotando o assunto evidentemente, mediante a grande incidência destes diante das pesquisas, experiência clínica própria e de outros profissionais e pelo relato de trabalhadores da área.

São dois vilões que têm atacado os trabalhadores deste segmento de forma altamente significativa, (Sevá 1997), e a razão disto é muito simples: embora exista um crescimento tecnológico, avanço nos processos industriais, explosão econômica, não houve o mesmo crescimento psicoemocional das pessoas. É o fato de que a competitividade de mercado e o desenvolvimento tecnológico exigiram mais do homem *offshore*, levou-o obrigatoriamente a ser especializado, acumular responsabilidade, o que de certa forma permitiu que este se sentisse instável em suas posições profissionais e vulneráveis emocionalmente, tendo em vista os vários fatores de exigência, risco e competitividade.

Todos se especializaram, buscaram competências técnicas, desenvolveram projetos organizacionais, se tornaram multiplicadores dos cursos e treinamentos para qualidade de vida, mas não investiram na sua competência emocional para administrar toda esta constante tensão e exigência corporativa e de mercado. E falando especificamente dos embarcados, que além desses problemas, possuem ainda outros como o período de confinamento, risco ocupacional alto, e as tensões pré e pós embarque, que falaremos em capítulo próprio.

O fator relacional existe, pois em um ambiente organizacional, onde há competitividade diariamente, choque de obrigações, conflitos dos mais diversos, distância dos familiares, dificuldade de encontrar amigos mais próximos devido à multi-culturalidade, jornada de trabalho instável, alta e constante preocupação com risco, é impossível que esses indivíduos não passem por quadros de estresse e depressão, segundo Sevá (1997).

Em vários relatos clínicos, a queixa é de que não existe tempo para tratar seus conflitos interiores. Pois sabem que aparecerão e poderão colocar em risco a posição profissional, o emprego, pois apontaria para desequilíbrios psicoemocionais, e as pessoas continuam suas vidas, criando mecanismos de defesa primitivos para que seus conflitos não apareçam, como é o caso da ambivalência emocional – hoje a pessoa está bem humorada, amanhã está mal humorada, hoje fala com todos, no outro dia nem cumprimenta os colegas de trabalho, uma espécie de distúrbio do humor. A instabilidade emocional é sem dúvida um dos transtornos mais comuns hoje em dia. É uma maneira de o organismo reagir às tensões e sobreviver a elas.

Além desta ambivalência emocional, que pode ser um sintoma, há também aqueles que se tornam constantemente amargurados, tristes, ansiosos, insatisfeitos, impacientes, irritados e até mesmo agressivos.

Todos estes fatores podem apontar para um quadro de depressão e estresse organizacional em desenvolvimento. Estes fatores podem indicar que há um processo neurótico se desencadeando e isso significa dizer que há uma ruptura entre a capacidade racional-técnica e estabilidade afetiva, o que afetará em médio prazo a competência e as relações deste trabalhador.

Conceito de confinamento

Para obter-se um entendimento melhor sobre o tema proposto, é fundamental adquirir um conhecimento básico sobre o mesmo. O ponto de partida para a inserção neste assunto será realizado através dos conceitos sobre o confinamento *offshore*.

O conceito de confinamento segundo o dicionário Aulete significa “*o estado ou condição daquilo ou daquele que está confinado, preso, impedido de sair de um espaço limitado*”. Levando esta definição para o ambiente de trabalho *offshore*, ou seja, fora do continente, a mesma pode ganhar um novo sentido.

Os ambientes de trabalho nas plataformas petrolíferas são instalados há quilômetros de distância da terra. Em alto mar, os trabalhadores se encontram em um regime de confinamento ao longo de vários dias, trabalhando em escalas de horário maiores do que o comum. Esses profissionais estão longe das suas famílias e de seus amigos, possuem um contato mínimo com a sociedade enquanto estão confinados e ficam expostos ao desenvolvimento de problemas físicos, mentais e sociais.

Quando confinado, o ser humano desenvolve características distintas de sua personalidade, fazendo com que o mesmo tenha uma visão e um sentimento do mundo ao seu redor transformado, trazendo consigo uma piora na qualidade de vida.

Considerando os aspectos gerais dos espaços confinados, é importante que tenhamos uma noção clara, do ponto de vista técnico, dos perigos relacionados aos espaços confinados. Para isto, o Higienista Ocupacional Mario César Barros,¹ formado pela USP e membro da Associação Brasileira de Higiene Ocupacional descreve abaixo.

O trabalho *offshore* nas plataformas petroleiras

Hoje temos na portaria 3214 do Ministério do Trabalho e Emprego, a norma regulamentadora no. 33 sob o título de Segurança e Saúde nos Trabalhos em Espaços Confinados, que tem como objetivo estabelecer os requisitos mínimos para identificação de espaços confinados e o reconhecimento, avaliação, monitoramento e controle dos riscos existentes, de forma a garantir permanentemente a segurança e saúde dos trabalhadores que interagem direta ou indiretamente nestes espaços e o define como qualquer área ou ambiente não projetado para ocupação humana contínua, que possua meios limitados de entrada e saída, cuja ventilação existente é insuficiente para remover contaminantes ou onde possa existir a deficiência ou enriquecimento de oxigênio.

Para o trabalho fora do continente, o sindicato, na opinião dos trabalhadores, apresentou as três escalas mais desejadas. Em ordem de preferência, se representam em: 7 x 14, 10 x 20 e 14 x 28 (dias). Argumentava-se que o regime preferido pelos petroleiros (funcionários da Petrobrás) deveria limitar o período de embarque há 10 dias, pois predominava a avaliação de que, após o 10º dia de embarque, com o desgaste, a tendência era que se deteriorassem as relações interpessoais a bordo (Rodrigues 2000). Notou-se que a redução do período de embarque acarretaria em uma quantidade maior de trabalhadores, além de intensificar o tráfego aéreo. Devido à elevação dos custos de produção, as negociações se estabeleceram no regime 14 x 21.

Durante os 14 dias embarcados, os trabalhadores fazem um turno de 12 horas por dia, geralmente de 06h00minh as 18h00minh. Alteram seus turnos a cada sete dias, ou seja, uma equipe trabalha sete dias no turno matutino, realizam a troca de turno (alguns trabalham continuamente em uma prática conhecida como virada, cujo objetivo é adiantar o dia de desembarque), e trabalham mais sete dias no turno da noite. No 15º dia ocorre o desembarque, e em seguida, o trabalhador possui 20 dias de folga.

Através de pesquisas, soube-se que o regime sete dias no turno da noite e sete no turno matutino (7N/7M), é o preferido pelos trabalhadores, pois ao desembarcarem, eles sentem mais facilidade para se ajustar ao horário da vida no continente.

Da admissão ao confinamento

Um trabalhador quando ingressa em uma companhia onde o trabalho é *offshore*, geralmente é atraído pelo alto salário, que é acima da média, pelo sucesso profissional prometi-

1 Ver http://www.abho.org.br/wpcontent/uploads/2014/02/manutencao_da_certificacao.pdf

do, e pela disponibilidade de vagas que dentro do continente são escassas. Apesar dessas vantagens, que em muitos casos não compensam, este regime de confinamento traz consigo transtornos pessoais que provocam distúrbios em suas funções biológicas e causa danos ao bem-estar humano.

Ao se deparar com esses fatos, fica fácil perceber a complexidade do assunto, e a forma de visualizá-las muda totalmente. O trabalhador *offshore* não pode gozar de seu próprio livre arbítrio, se submetendo 24 horas por dia a exposição da periculosidade, a fortes ruídos, a falta de privacidade e a exclusão do contato com o exterior, possuindo apenas duas ligações por dia.

Mas será que esses problemas acontecem somente quando estão embarcados? Não. Do mesmo jeito que esse modelo de trabalho apresenta falhas em sua execução durante o confinamento, influencia enquanto o trabalhador está no período de folga. Novamente a ideia de que existem 14 dias de folga, é um pouco ilusória. Ao retornar para a terra, o trabalhador se encontra em um ritmo totalmente diferente da sociedade à volta. Ele está em casa, porém só consegue ver os filhos um pouco de manhã e um pouco a noite, pois à tarde a criança está no colégio. A sua esposa também, pois ela continua trabalhando normalmente de segunda a sexta-feira. Por mais que você tenha 14 dias de folga, você só pode encontrar os seus amigos nos fins de semana, pois a maioria não tem condições de sair ao longo da semana, é uma vida dual. Além desses problemas de interações sociais, existem os pessoais. O trabalhador não consegue fazer cursos acadêmicos ou profissionalizantes de longa duração, pois muitos não possuem horários flexíveis. Mesmo desembarcado, os problemas psicológicos, como o transtorno de humor, e o biológico, como os problemas de sono, continuam o afetando. Novamente, ele se sente sozinho uma boa parte do tempo enquanto está de folga.

Quando o trabalhador é casado e/ou possui filhos, além de estar exposto a esses problemas, a sua família também é afetada. A mulher tem que fazer o papel de pai e mãe, os filhos quando muito novos, apresentam falhas em reconhecer o pai quando estão desembarcados, os amigos e parentes, ficam magoados pelo fato do trabalhador não poder comparecer nas confraternizações e datas importantes, pois está escalado para embarcar. A soma de todos esses problemas afeta em larga escala a qualidade de vida do trabalhador.

O ambiente organizacional nos transforma em primatas emocionais?

A problemática social da pós-modernidade, leva a cada dia a uma espécie de colapso afetivo, onde os trabalhadores se tornam escravos de suas próprias manias e fantasmas emocionais.

Por mais que se tente abandonar a ideia de que tenha piorado as relações interpessoais, isto se torna fato a cada dia que passa, mistificando a possibilidade de sermos pessoas verdadeiras afetivamente. Desta forma, toda essa conjuntura sócio-emocional, tem demonstrado a necessidade de rever os conceitos de relações humanas nas organizações.

Corporativamente, se identifica essa primitividade afetiva na forma como os líderes tratam seus colaboradores e na forma como estes o imaginam e pensam sobre ele e suas atitudes. Há um pré-julgamento existente de um em relação ao outro por vários aspectos: 1) primeiro porque agimos assim naturalmente, criamos impressões e ideia das pessoas, não a partir do conhecimento que temos dela, não a partir das relações organizacionais que estabelecemos

por tempos, mas pela forma como somos recebidos na entrevista, pela forma como a pessoa fala, pelo seu jeito de vestir e até mesmo andar. É natural escutar comentários nas empresas – “viu como aquele cara anda estranho?” – “percebeu como o chefe é gesticulador?” Cria-se a impressão a partir da superficialidade relacional. Na verdade, parece que nenhum de nós quer ser totalmente verdadeiro com o outro na empresa. Parece que ninguém quer ser emocionalmente correto com os amigos do trabalho. Qual será a justificativa?

Surge um novo paradigma, não se pode separar um trabalhador competente sem que este seja emocionalmente inteligente! Inteligente no sentido de levar as emoções para o trabalho, não deixá-las em casa, ou seja, no trabalho é importante também ser afetivamente real assim como se é funcional. A afetividade faz parte do gerador que move a produtividade, aplicando adequadamente as emoções para cada situação, por isso a inteligência. Ao contrário, seremos máquinas, com relações organizacionais mecanizadas, internalizando o que realmente somos: seres emocionais. É impossível retirar as emoções de qualquer que seja o ambiente e o contexto onde estamos, porque é impossível esconder a essência do homem, sua alma, sua afetividade.

2) segundo, agimos de forma, porque queremos esconder nossos traumas relacionais. Exemplificando: a figura do chefe, pode inconscientemente nos remeter a figura do pai altamente disciplinador. Isso levará automaticamente e sem que se perceba a um péssimo relacionamento com o chefe, e a criar sentimentos e impressões irreais e imaginárias, quase persecutórias em relação à chefia. É possível que pessoas que fazem parte da vida corporativa, exerçam simbolicamente papéis de indivíduos que fazem ou fizeram parte de nossa vida afetiva de forma importante, criando a primitividade emocional e conseqüentemente nas relações com essas pessoas de nossa convivência nas organizações e no trabalho. Esse é o processo chamado de deslocamento, onde há uma decepção ou trauma emocional com alguém e esse trauma se transfere para uma determinada relação. Normalmente em uma relação que envolve tensão, exigências, frustrações e convívio, daí comparar com o ambiente corporativo de confinamento *offshore*.

As plataformas e o confinamento

Quando o trabalhador entra no helicóptero, “tem-se a certeza de que estaremos em uma ilha artificial, sujeito a várias situações de tensão, relacionamentos complexos, muito trabalho e risco ocupacional a todo o tempo e desembarcar na plataforma é saber que durante dias as únicas coisas que poderão ser vistas são: mar, navios, outras plataformas e procedimentos” (Atílio, trabalhador em pré-embarque, 2006).

O confinamento nas plataformas tem um efeito gigantesco nas pessoas, pois todos os que embarcam, levam consigo personagens conflitantes e fantasmagóricos de suas vidas. É evidente que não há escolha, mas a própria vida, as frustrações e as situações problema, seja na vida profissional ou pessoal e familiar, se encarrega de nos forçar a levar esses personagens da nossa história emocional que fazem parte, de forma martirizante, de nossas vidas psíquica e afetiva. Não podemos deixar a realidade de nossa vida quando embarcamos, no entanto, somos movidos a encarar nossos problemas à distância e sem o domínio que gostaríamos de ter sobre eles.

A bagagem traumática que todo embarcado leva, é aumentado diante de vários fatores como: os anos de embarque, o nível e dimensão dos problemas enfrentados, principalmente os conjugais, financeiros e de relacionamento com os filhos.

Constatee em vários relatos clínicos que os trabalhadores não admitem, mas só o fato de saber que vai embarcar nos dias seguintes, já é suficiente para altear suas emoções, humor e relacionamentos. Todas essas alterações de humor e de relações podem estar sinalizando não só a angustia do embarque, mas também o afloramento dos personagens traumáticos. Jorge, 33 anos, relata que: “(...) é uma felicidade interna, física, inefável, estar em minha casa, entre pessoas amigas e ter tantas coisas para contar, mas bem me apercebo de que eles não me escutam. Parecem indiferentes; falam entre si de outras coisas, como se eu já não estivesse”.

Talvez o trabalhador não embarque devido a um risco de bombardeio em sua cidade, mas ele embarca para um lugar de alto risco ocupacional, lugar onde há uma diversidade cultural extrema, o que prejudica as relações dentro das plataformas. Pessoas de todos os lugares do país e de alguns lugares do mundo. Cada um com a sua cultura, suas manias, seu jeito de tratar e resolver os problemas. Relacionar com as pessoas que fazem parte de nossa cultura e cotidiano já é muito difícil, agora imagine um lugar onde ninguém se conhece realmente.

Além do risco ocupacional e diversidade cultural, ainda há a tensão ocupacional, pois as pessoas que lá trabalham, devem ter um nível de profissionalismo e concentração ainda maior do que em outros tipos de trabalho. Há ainda problemas de transtorno do sono, pois o trabalho é em turno alternado, gerando estresse e alterações de humor. Os trabalhadores não percebem, mas é todo um conjunto de situações que fazem aparecer nossos fantasmas interiores, todas as coisas que gostaríamos que realmente nunca aparecessem em qualquer que seja o momento da vida.

Os estudos dos casos revelam que não são as escolhas, mas são as raízes, raízes traumáticas de nossa alma, de nossa vida íntima e pessoal,

“... não me reconheço, pois parece que sou duas pessoas diferentes, uma dupla personalidade, a da terra e outra da plataforma, neste dia ocorreu um acidente na plataforma. Estava indo almoçar quando quatro trabalhadores que realizavam tarefas de limpeza numa galeria de Água Potável e Esgoto morreram asfixiados ao inalarem gás metano em uma das galerias subterrâneas da rede de drenagem da Estação de Bombeio de Águas Residuais. A inalação de metano concentrado dentro da galeria subterrânea por um trabalhador levou outros 03 trabalhadores a entrarem no local, utilizando-se de máscaras semi-faciais impróprias para o risco e vieram também a falecer. 02 bombeiros que usavam conjunto autônomo também tiveram princípio de sufocamento devido ao término da autonomia de ar respirável. Não consegui comer até hoje...”.

Ninguém gosta de mudanças abruptas, radicais. No caso do trabalhador offshore essas mudanças acontecem pelo menos doze vezes ao ano. Isto dá uma periodicidade e recorrência traumática, pois como disse, o estilo de vida das pessoas mudam radicalmente na plataforma. Começa com a perda da privacidade, que lá não existe. O fator embarque e desembarque exerce uma alta influência nas relações das pessoas com suas próprias emoções e muda o comportamento e o humor.

Para uns é o medo de ir e não voltar devido um acidente, que pode acontecer a qualquer momento com qualquer um trabalhador. Para outros é o fato de que será arrancado do seio da sua família por uma quinzena inteira, e para outros é a mudança do metabolismo devido às escalas de trabalhar a noite e dormir de dia. Gisele, 49 anos, 10 embarcada diz “... sou uma mulher de quinze dias de mar e quinze dias de bar...”. Tiago, 28 anos, relata:

“... quando voltei para casa depois de meu primeiro embarque, fiquei falando sem parar para minha mulher sobre tudo que tinha vivido naqueles primeiros quatorze dias numa plataforma. Embarcar era um sonho que eu tinha desde garoto. Ela acompanhava tudo que eu contava. Depois do embarque seguinte também falei e falei, mas já estava sentindo que tinha coisas que ela não entendia e ficava distraída. Das outras vezes contava cada vez menos, até que parei de contar, quando eu me dei conta que ela não ia saber mesmo do mundo que eu vivia. Hoje [dois anos depois] sei que vocês, de terra, nunca vão nos entender.”

As razões são óbvias e aceitáveis, mas o grande problema é a capacidade de administrar esta Tensão pré-embarque e a Tensão pós-embarque – TPPE. As pessoas tem dificuldade de administrar essa tensão. Por mais corriqueira e comum que possa parecer, não deixa de alterar o comportamento dos trabalhadores. Sabemos que nem todos admitem essas mudanças, no entanto, é perceptível por aqueles que convivem com esses trabalhadores. É importante dizer que essa tensão angustiante é parte do processo emocional da adaptação comportamental no ritmo de trabalho offshore, ou seja, por mais que a pessoa pense que administra bem essa ruptura de sua vida, de suas relações de avisada e paixão, ela não consegue de fato, pois é a “crise situacional recorrente”.

Compilando vários relatos, estudos de análise de casos clínicos, chegaram-se a uma tabela aonde os níveis vão de 1 a 4 e seus elementos psicoestressores na TPPE.

NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
Relações familiares conflitantes.	Esposa grávida, filhos pequenos, familiares doentes.	Tabagismo.	Alcoolismo, tabagismo extremo.
Problemas sexuais ocasionais.	Divórcio, problemas sexuais constantes: falta de libido e impotência, etc...	Ansiedade extrema e constante.	Uso de medicamentos para dormir ou acalmar sem orientação médica.
Mudanças de hábitos pessoais.	Doença crônica.	Episódios de insônia.	Função de alta periculosidade.
Mudança de religião.	Mudanças nas condições econômicas.	Alterações constantes do humor.	Dependência familiar extrema.
Alterações esporádicas da escala de embarque.	Alterações constantes da escala de embarque.	Dificuldade de manter relacionamentos.	Fobias, obsessões, pânico.
Dívidas.	Dívidas com grandes prejuízos econômicos e que afetam as relações.	Preocupação excessiva com o trabalho.	Não desliga do trabalho mesmo nas horas de lazer e descanso.
Mudanças esporádicas da rotina de trabalho.	Rotina de trabalho excessiva, mudanças constantes.	Ambiente de trabalho com relações conflitantes.	Ambiente de trabalho sem relacionamento.

Proposta conclusiva

Deve-se rever a forma de tratar e gerenciar o estresse e os conflitos nas corporações. Essa revisão seria uma espécie de planejamento das práticas cotidianas que evitariam o desgaste emocional dos profissionais, como por exemplo, uma melhor distribuição das funções e obrigações que em geral são acumuladas provisoriamente, uma espécie de provisório-permanente; reprogramar os trabalhos e horas extras, além do investimento na melhoria das relações humanas, o que só existe superficialmente, por último a criação de convênios ou parcerias

para atendimento e acompanhamento psicológico através de clínicas e empresas de consultoria comportamental.

Um trabalho, de qualidade de vida, efetivo e contínuo, onde se desenvolva competências suficientes para lidar com todas as variantes dos problemas emocionais ligados ao ambiente corporativo.

É impossível que o homem offshore sobreviva emocionalmente diante da realidade sofridora deste trabalho que envolve todos os níveis de compreensão e controle de comportamento humano.

Referências bibliográficas:

- MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (2002). *Manual de Aplicação da Norma Regulamentadora Nº 17*. 2ª edição. Brasília.
- MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (1978). *Norma Regulamentadora 1 Disposições Gerais*. Brasília.
- MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (2006). *Norma Regulamentadora 33 - Segurança e Saúde nos Trabalhos em Espaços Confinados*. Brasília.
- Riviére-Pichon, E. (2013). "El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social". (1). 2ª. Ed. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Rodrigues, a.; assmar, e. & jablonski, B.(2000). "Psicologia Social". Petrópolis: Vozes.
- Sevá, F.A. (1997). "Combustíveis, Trabalho Social e Risco Técnico: o petróleo e o gás no Norte Fluminense e no Brasil dos anos 1990. Relatório de pesquisa de pós-doutorado. Rio de Janeiro (RJ): Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.



Motivaciones y expectativas del investigador

Víctor Hugo Martel Vidal*

Resumen

Cada vez que la curiosidad intelectual nos convoca hacia un determinado problema, de inmediato construimos algunas conjeturas al respecto, muchas veces estas conjeturas se encuentran dentro del sentido común, por lo tanto no pasan de ser meras sospechas, las que posteriormente con la ayuda de las herramientas intelectuales que disponemos, las organizamos en hipótesis, las que una vez probadas en una investigación pasan a formar parte del repertorio de los saberes con los que nos relacionamos con el mundo en general y nuestra actividad profesional en particular, de este modo adquirimos una mayor competencia profesional o por lo menos abrigamos la esperanza de acceder a un mejor estado en la construcción de nuestros conocimientos y de ese modo mejorar la prestación de nuestros servicios a la comunidad.

Palabras clave

curiosidad intelectual, metacognición, competencia profesional, prestación de servicios.

Motivations and Expectations of the Researcher

Abstract

Whenever intellectual curiosity brings us to a problem, immediately we build some guesses about that, often these assumptions are from common sense therefore they are mere suspicion, which later with the help of the intellectual tools we have, they organize in assumptions, once proven research becomes part of the repertoire of knowledge with which we relate to the world in general and our professional activity in particular, in this way we acquire greater professional competence or at least we hope to achieve a better state in building our knowledge and thereby improve our services to the community.

Keywords

intellectual curiosity, metacognition, professional competence, service.

Recibido: 19 de septiembre de 2016/ Aprobado: 02 de noviembre de 2016.

* Doctor. Presidente de la Academia Peruana de Psicología. Docente en la Universidad Nacional de Educación, La Cantuta. Correo: hugomartelvidal@yahoo.com

Introducción

Toda investigación constituye una compleja actividad mental consciente, donde participan múltiples procesos motivacionales cognitivos y afectivos. Percatarnos de la presencia de un problema que agobia a los miembros de una comunidad nos produce sentimientos encontrados de desazón, inconformidad, vergüenza e indignación y, al mismo tiempo nos ofrece un repertorio de expectativas, por conocer los factores que propician activamente dicho problema y que al ser tratados pueden llevarnos a conjurar los efectos perniciosos de dicho problema.

Desde que nos interesamos en abordar algún problema de investigación, elaboramos y actualizamos permanentemente una inmensa y compleja red de procesos a los que hemos convenido en denominarlos metacognitivos, aunque son muchos otros más los que intervienen; todos ellos acompañados por sus correspondientes valoraciones subjetivas a los que hemos convenido también en llamarlas como procesos afectivos. En resumen, al construirse unos se construyen también los otros, o para ser más gráficos, al crecer los contenidos cognitivos, crecemos también en los afectivos, pero este crecimiento no es homogéneo, uno de ellos se adelanta al otro que se rezaga.

El crecimiento acelerado o el retraso, depende de otros factores relacionados con el contexto donde se encuentre el investigador, que como se comprenderá, este es heterogéneo y varía respecto de las condiciones de vida; laborales y sobre todo subjetivas asociadas a la cultura y la importancia que los miembros de una comunidad le atribuyen o le niegan a la actividad intelectual.

Es necesario que los investigadores entiendan la enorme importancia que tiene su trabajo en el contexto social en el que nos encontramos donde se privilegia la cultura del consumo y del espectáculo, y reduce la importancia de la actividad intelectual. Es necesario subrayar que la construcción del conocimiento no ha sido bien acogida en ninguna época de la historia de la humanidad, al contrario siempre ha encontrado un ambiente poco favorable debido a las supersticiones y creencias religiosas: Para resumir de algún modo: la ciencia es corrosiva para las creencias, y las creencias son corrosivas para las ciencias (Dawkins 2006).

Muchos investigadores no están del todo conscientes de esta curiosa relación entre ambas, y otros aún creen que pueden ser compatibles y desarrollarse juntas. Para Richard Dawkins (2006), ambas se oponen. El crecimiento de una involucra necesariamente la reducción de la otra, pues resulta remoto e improbable que las ciencias logren confirmar nuestras creencias y supersticiones.

Lo expuesto hasta aquí constituye una razón por la cual no sea del todo viable una solución a un determinado problema de investigación para los miembros de una misma comunidad, además, tenemos que reconocer que los problemas que abordamos son multivariados, esto significa que las variables que se estudian no son las únicas que intervienen en ellos, además la incidencia de los mismos no es homogénea en todos los sujetos, ya que en cada uno de ellos intervienen otras tantas variables como el sexo, la edad, economía, cultura, etc., los que también ejercen pues una influencia mayor o menor en los problemas estudiados.

Lo anterior se vuelve más complejo en sociedades como la nuestra donde las diferencias sociales son tan marcadas dentro de una misma población, como ocurre en cualquiera de nuestras ciudades donde a corta distancia encontramos marcadas diferencias que afectan o benefician a sus miembros, como ocurre con la seguridad ciudadana, el acceso a los servicios públicos, la salubridad, el ornato, etc.

De acuerdo a las diferencias señaladas, los procesos de subjetivación varían, sobre todo en nuestra participación ciudadana a través de las decisiones comunitarias, en las zonas donde la precariedad en las condiciones de vida es mucho más severa y termina por ejercer limitaciones más apremiantes.

Lo mismo ocurre con los investigadores, unos tendrán un conocimiento mucho más inter o transdisciplinario, (Morín 1997) en tanto que otros se limitarán a una percepción más reducida y sesgada, como se advirtió en el cuadro de referencia que se propuso en el apartado anterior, donde un mismo problema de investigación, puede tener antecedentes y consecuencias tanto o más marcadas en cada segmento de la población.

Por eso es de suma importancia comparar los resultados del estudio que se haga de un mismo problema en estratos diferentes de la población, incluso en las réplicas que puedan hacerse en la misma población en ocasiones distintas, en cada caso se encontrarán hallazgos análogos pero no exactamente iguales, a esto es que se refiere la metáfora de los fragmentos de un espejo, cada uno representa un sector, no la totalidad de un hecho o acontecimiento.

Es necesario considerar lo anterior antes de hacer generalizaciones en poblaciones heterogéneas. Debido a que encontramos muchas más singularidades, las que lamentablemente no se toman en consideración cuando se hacen las interpretaciones de los resultados encontrados.

Generalizaciones y Singularidades

No tiene nada de extraño pues encontrar pocas generalizaciones y muchas singularidades de acuerdo a las especificaciones que se están señalando. Entonces ¿vale la pena seguir investigando? Desde luego que sí, pues al juntar varios fragmentos del espejo quebrado podemos tener una idea mejor del estudio para proponer acciones específicas en cada caso e ir reduciendo los efectos de un mismo problema en una sociedad compleja como la nuestra.

Todo lo anterior, nos da una idea no solo de la complejidad de los problemas, sino también de las limitaciones que el investigador puede tener, Es importante enriquecer nuestros supuestos teóricos de los que partimos y con los que nos aproximamos a intentar solucionarlos, pueda que algunas primeras aproximaciones muestren limitaciones e ingenuidades, sin embargo luego de un mayor entrenamiento podemos llegar a mejorar por lo menos nuestra comprensión de los mismos, con esto por lo menos atenderemos nuestra curiosidad intelectual y aproximarnos mejor a dar tratamiento adecuado a los miembros de la comunidad involucrados.

Debido a la superstición impuesta por el positivismo, solo privilegiamos unas pocas generalizaciones y deseamos una inmensa cantidad de singularidades las cuales pueden tratarse nos solo de una falta de significación estadística, pueden haber algunas de estas posibilidades 1.- Los instrumentos de medición empleados no fueron adecuados. 2.- Los supuestos teóricos que se han tomado como referencia muestran inconsistencia. 3.- Lo más probable es que las

dos anteriores se hayan producido. Entonces no podemos hacer inducción entre las teorías y los resultados: los resultados se muestran contrarios a las reglas; en este caso las conrainducciones son más aconsejables (Feyerabend, 2014). Cuando esto ocurre conviene contrastar las teorías ya que los prejuicios se descubren por contraste no por análisis.

Persistir en el error nos induce a uno de los pecados capitales en la investigación científica (Martel, 2014) son capitales pues dan lugar a muchos otros pecados veniales y entre ambos dan lugar a un esperpento, algo groseramente burdo y trivial. Muchas de estas burdas experiencias pasan desapercibidas a los ojos profanos y a muchos investigadores distraídos.

Por otro lado, la imposición del positivismo ha deformado las investigaciones empleando métodos inadecuados para el estudio del comportamiento humano, imponiéndole deformaciones similares antiguos zapatos chinos en los pies de las damas de esa época (Feyerabend, 2014).

Motivaciones y expectativas teóricas y metodológicas

Toda investigación comporta necesariamente de cierto sustento tanto teórico como metodológico, al respecto podemos afirmar que llevamos ya varias décadas reproduciendo un repertorio de teorías y métodos sin haber logrado resolver los problemas que se encuentran sin ser resueltos, por lo que es válida la reflexión sobre la pertinencia de los mismos, a fin de no seguir desperdiciando recursos, energías y paciencia. Para Popper (1974) hay teorías y métodos indigentes, es decir que no dan frutos. Esta afirmación confirma lo anterior las sospechas anteriores.

Algunas interrogantes pueden orientarnos en este propósito ¿Cuándo investigamos encontramos más generalizaciones o singularidades? ¿Por qué nos entusiasmos con tan pocas generalizaciones? Y ¿Por qué nos avergonzamos de encontrar muchas más singularidades que están condenadas a ser ignoradas solo porque los resultados no son estadísticamente significativos? ¿Cuántos problemas hemos logrado resolver con este tipo de investigaciones? ¿O es que solo sirven como una gimnasia intelectual para obtener grados académicos? ¿Tiene sentido continuar asignando recursos a investigaciones triviales e indigentes? ¿Hemos logrado orientarnos hacia alguna teoría que defina o intente definir la condición humana?

Parece que los pasivos se han acumulado en una cantidad que ya no es posible continuar ocultándola, al respecto, Jesús Mosterín (2010) responde con mucha ironía, afirma que el positivismo que se nos ha impuesto y habita en nosotros: es un hombre del siglo xix que no se ha enterado todavía que ya vivimos en el siglo xxi. Convendría que los miembros de las instituciones académicas reflexionaran al respecto, de lo contrario estaremos condenados a continuar reproduciendo caricaturas cada vez más esperpénticas, y con ello continuar en un estado de enajenación irreversible.

Líneas arriba se ha señalado sobre la singularidad del comportamiento humano, conocer y convencernos de este hecho es el nivel más elemental que debemos alcanzar luego de haber nos involucrado en la ejecución de cualquier proyecto de investigación educativa, humanística y social. No percatarnos de este hecho ya resulta demasiado precario.

Lo anterior tiene un correlato en los métodos que empleamos en las investigaciones que emprendemos, al respecto, nuevamente Mosterín (2010) compara al investigador que trata de

clasificar los peces usando una red cuyos cuadros son de 5 cm, y concluye que todos los peces que puede capturar son considerados como peces y no así aquellos peces más pequeños que no logran ser capturados. La analogía con los instrumentos que actualmente se emplean es bastante próxima. Lo mismo ocurre con los resultados estadísticamente significativos o no. Esto mismo ya lo había expresado Foucault (1991) con anterioridad.

Lamentablemente esta caricatura ya la venimos repitiendo varias décadas. Lo más lamentable es que estas caricaturas tienen un costo elevado y con mucha frecuencia tiene sobrecostos, hay muchos pícaros que lucran con estas caricaturas. Y, en muchos casos, hay profesionales que no han sido capaces de elaborar por sí mismos estas caricaturas y han tomado los servicios de otros pícaros profesionales que urden impunemente este tipo de patrañas.

Nuestros procesos de subjetivación

Diariamente nos encontramos expuestos a una variedad de experiencias cuya sucesión se repite con alguna frecuencia formando y actualizando un repertorio de aprendizajes más o menos complejos, algunos bastante sofisticados muy singulares y otros menos logrados; de algunos de ellos podemos estar conscientes, pero no de todos, solo nos percatamos solamente de aquellos que logran generar las intensidades más elevadas en nuestra actividad psíquica, solo entonces estamos relativamente conscientes, estos son muy pocos en comparación a todos los demás aprendizajes de los que ni siquiera sospechamos que los hemos adquirido, pero se encuentran presentes en nuestras respuestas cotidianas.

Un ejemplo puede ilustrarnos, recientemente fue elegido por un periodo de cinco años un nuevo defensor del pueblo, una vez elegido aparece una denuncia por estafa: Hace algunos años adquirió una propiedad en litigio a un precio “razonable”. Aquí surgen no solo suspicacias, surgen cuestionamientos: ¿Puede un postulante a defensor del pueblo estar involucrado en este tipo de entuertos? ¿Cómo un abogado de profesión puede adquirir un inmueble en litigio? ¿La ventaja económica que obtenga es el único requisito para este tipo de transacciones? Las ventajas si es que favorecen a algunos, lo más probable es que perjudique a los otros involucrados en el litigio. Esto sería suficiente para impedir postular a cualquier cargo público, sin embargo, fue elegido por los honorables miembros del congreso.

Los razonamientos anteriores los elaboramos haciendo uso a nuestros saberes previos, que los encontramos organizados a partir de complejas redes de aprendizajes. Obviamente estos saberes previos son distintos en cada persona, unos muestran demasiada audacia para obtener ventajas a causa de la aflicción de otros, lo que en opinión de unos invalida la postulación a cargos públicos y mucho más aún a constituirse en un defensor del pueblo. Sin embargo los saberes (o ignorancias) previos de otros si les faculta y hacen proposiciones temerarias y obtener la elección o imposición que para el caso ya no tiene importancia. Lo curioso del asunto es que fue elegido por abrumadora mayoría en el congreso de la república.

Lo anterior explica el modo cómo se han organizado los saberes previos, como resultado de complejas redes de procesos de subjetivación singulares, únicas e irrepetibles en cada uno de nosotros que nos inducen a adoptar decisiones que podemos considerarlas como acertadas o ingenuas, sensatas o insensatas, éticas o antiéticas (Reluz, 2011).

Nuestro país lamentablemente es pródigo en este tipo de experiencias, los saberes previos de las personas, en general son muy precarios para usar algún término benévolo, muchos pe-

can por ingenuidad o desinformación, pero otros lo hacen con pleno conocimiento, ocultando información, interpretando tendenciosamente la legislación, amparándose en la legalidad que carece de legitimidad, etc.

Este tipo de experiencias las vemos también todos los días en nuestra labor académica, en las sustentaciones de tesis, la elección de autoridades universitarias y un largo etc.

Es de esperar que los procesos de subjetivación de quienes nos dedicamos a la docencia universitaria fuesen mejor logradas que el de las personas comunes y corrientes que carecen de toda formación académica, sin embargo, esta diferencia no se advierte, el ejemplo de la elección del defensor del pueblo es solo un ejemplo entre otros, el acatar o el desacato a la ley universitaria, el aprobar o reprobar a un estudiante que no logra las competencias previstas en las asignaturas, etc., son otros tantos ejemplos donde mostramos de qué modo hemos construido nuestras complejas redes de subjetivación.

Dentro de la investigación científica o que suponemos sea científica, se pone en mayor evidencia nuestros procesos de subjetivación, sea esta cuidadosamente elaborada o se encuentra en un estado de precariedad que no podemos ocultar, como lo demuestran el creciente número de plagiarios en las tesis para obtener grados académicos. La indigencia es tal que muchas veces los interesados toman los servicios de plagiarios profesionales que se encuentran instalados dentro del sentido común y que ignoran desde el estilo hasta la fundamentación teórica de los proyectos de investigación. Esto no impide que hayan amasado una fortuna defraudando a otros indigentes académicos.

Reparar estas deficiencias que se han instalado hace unas décadas en nuestra sociedad llevará algunos lustros en componerse, de ahí la importancia de impulsar la aplicación de la ley universitaria a fin de ir reduciendo la nefasta influencia de la mediocridad académica combatiendo la corrupción en las instituciones educativas.

Competencias teóricas que se adquieren

Todo proyecto de investigación y su ejecución es una experiencia enriquecedora para el investigador, o debiera serlo. En efecto, desde la propuesta del proyecto, el investigador debe hacer acopio de una selecta variedad de información no solo sobre los antecedentes del problema, es decir conocer otras investigaciones anteriores sobre el problema que le convoca, debe profundizar sus conocimientos teóricos al respecto, debe conocer múltiples aproximaciones teóricas y seleccionar aquellas que resultan más completas y satisfactorias que otras, de este modo podrá desechar teorías defectuosas y conservar otras cuya consistencia epistemológica así lo aconseje, esta es la parte mucho más importante de todo el proceso de investigación.

Cuando se inicia el interés por algún problema de investigación solo se dispone de una serie de sospechas que se encuentran dentro del sentido común, en tanto que al revisar antecedentes y teorías lo suficientemente consistentes ya será posible formular hipótesis de investigación con un lenguaje y una aproximación teórica distinta al sentido común donde surgió el interés por el problema que se aborda.

Por lo tanto, ya debe advertirse una diferencia entre la ingenuidad con la que se observó el problema inicialmente y la relativa profundidad con la que se observa una vez iniciado el trabajo del proyecto, ya debe advertirse una diferencia entre una etapa anterior y otra pos-

terior mejor lograda, ya avanzado el proceso. Solo en estas condiciones será posible formular hipótesis de trabajo no solo más adecuadas, una vez que dispongamos de constructos teóricos más confiables que reemplacen nuestras conjeturas anteriores. El lenguaje que se emplee será también un tanto distinto, y en este estado podemos también percatarnos de las variables que participan y darnos cuenta que algunas ejercen mayor influencia que otras, así podremos escoger mejor aquella que consideremos independiente, y otras dependientes (Kerlinger 2008).

Este es el aspecto que se encuentra bastante descuidado en muchas investigaciones que observamos en los graduandos, más bien existe la tendencia a trivializar los estudios, esta es otra herencia del positivismo y de plantearse problemas demasiado triviales para facilitarse la búsqueda de información y teorías más confiables, aquí se requiere de una mejor orientación para abordar problemas que requieren de una mayor atención por las deficiencias acumuladas, pues ya llevamos varias décadas asistiendo a presenciar investigaciones demasiado banales. Aquí se advierte el impacto del positivismo al imponer una aparente especialización en el tratamiento de los problemas multivariados y multidisciplinarios.

Las ciencias se caracterizan precisamente por asociar conceptos y teorías muchas veces que provienen de otras disciplinas científicas. La metáfora del espejo roto es aleccionadora, si nos quedamos dentro de un solo fragmento tendremos una percepción tubular de los problemas, si juntamos varios fragmentos, hay la esperanza de tener una percepción mucho más amplia que al principio. Ya Edgar Morín (1997) recomendaba subsanar el problema generado por los archipiélagos inconexos del conocimiento, metáfora análoga al espejo fragmentado.

Por la imposición del positivismo (Martel 2015) las investigaciones se han convertido en un derroche de empirismo, sin mayor sustento teórico que explique de qué modo se articulan las variables y cómo se relacionan entre ellas, al caricaturizar las investigaciones se ha trivializado también la formación profesional de los egresados en las distintas profesiones y sobre todo en aquellos que laboran en los servicios de salud, educación y otros afines.

Hacia la solución de los problemas prácticos

Solo en las condiciones que se han descrito, será posible atender y resolver los problemas prácticos que confrontamos en la vida diaria. Para resolver un problema práctico, nada mejor que empezar por una buena teoría. Este principio parece haber sido olvidado y es conveniente recordarlo.

En efecto, muchos de los problemas que actualmente padecemos, se deben a nuestra ignorancia con respecto a ellos, como ocurre con nuestra supuesta espiritualidad heredada del dualismo (Martel 2013), uno de los intentos más primitivos para explicarnos los procesos de subjetivación, problema que para Popper (1974), nunca ha existido y que lo hemos construido con nuestra ignorancia. En realidad, es de este modo que muchos de los problemas que padecemos, lo hemos construido, en efecto, por nuestra ignorancia, tal como ocurre con nuestras creencias más ingenuas (Dawkins 2006).

Una vez resueltos los problemas teóricos generados por la insuficiencia de nuestros conocimientos, los problemas prácticos desaparecen, o empiezan a desaparecer a medida que la población se vaya informando al respecto. Por lo tanto, informar a la población es una de las principales tareas que corresponde a quienes nos dedicamos a la investigación y la enseñanza.

Esta tarea, desde luego que no es del todo placentera ni sencilla, comporta múltiples dificultades que se expresan en la falta de madurez cognitiva de los estudiantes y sobre todo en muchos profesores que prefieren continuar aferrados a sus creencias, cuando la falta de información o más bien donde la precariedad en interpretar las informaciones es muy frecuente. En esto estriba no solo la disonancia cognitiva, sino también su correspondiente resistencia al cambio. Experiencia con las que nos confrontamos a diario, con demasiada frecuencia.

Esto, lamentablemente no significa que los problemas resueltos en teoría desaparezcan de inmediato en la práctica, pues la población tarda en asumir este hecho, generalmente los intelectuales son los primeros en enterarse o más bien confirmar sus sospechas sobre la inconsistencia de las creencias ingenuas, grandes sectores de la población permanecen todavía aferradas a ellas, tampoco es cierto que todos los miembros de la intelectualidad homogéneamente migran hacia los nuevos conocimientos, aquí hay también mucha resistencia sobre todo al principio, los ejemplos de Galileo, Darwin, Savater, Dawkins y muchos otros son muy elocuentes y bastante frecuentes.

Este proceso de cambios lentos es muy pródiga en la especie humana, las discusiones a las que tenemos acceso en la vida pública en el ordenamiento jurídico y político son también otros ejemplos de lo que señalamos, como el respeto por las minorías dentro de nuestras comunidades, las cuales se encuentran todavía en muchos aspectos marginados.

La resistencia al cambio

Esta es una de las cualidades típicamente humanas, además tiene en el efecto huella su explicación fisiológica, es decir nuestras asociaciones se orientan con arreglo a otras anteriores, sin embargo existen otros procesos que la modifican. Esto puede explicarse desde la neuroplasticidad y la madurez cognitiva que vamos adquiriendo gradualmente. El primer constructo se refiere a la capacidad de construir múltiples y sucesivas redes neuronales cada vez más complejas y sostenibles, es decir que se encuentren sustentadas en una cantidad y calidad de información disponible, esto supone la capacidad de admitir errores y hacer las modificaciones necesarias a lo que Makabe (1989) conoce como acomodaciones. Toda acomodación significa un reordenamiento de la información que se encuentra permanentemente en actualización y que se ordena y orienta en alguna dirección.

Lo opuesto a la neuroplasticidad y a los procesos de acomodación es el dogmatismo, o la incapacidad de admitir procesar e interpretar adecuadamente cualquier información o experiencia que refute el ordenamiento pre-existente, El dogmatismo no solo impide que la acomodación se produzca, constituye uno de los problemas en el aprendizaje más severos que confrontamos y que se expresa en la resistencia al cambio y en la frecuencia con que una persona encuentra conflictos cognitivos que no puede resolver, cuando no entiende lo que está ocurriendo ni por qué está ocurriendo (Westbury 1999).

Este último autor señala una experiencia de madurez cognitiva realizada por Chase y Simon dos investigadores sobre la percepción: Por un espacio de 5 a 10 segundos muestra un tablero de ajedrez de una partida real a un grupo de jugadores expertos y novatos, luego se les pide que vuelvan a colocar las 25 piezas que habían visto en el tablero. Los expertos acertaron en un 90% en tanto que los novatos solo pudieron acomodar 20%. Esto muestra la participación de los procesos metacognitivos desde la percepción en nuestra vida diaria.

Algo similar consigna Kerlinger (2008) en un estudio sobre el dogmatismo y el éxito académico en una muestra de doctorandos al sustentar sus tesis de grado: Los dogmáticos obtuvieron aprobación por debajo del promedio, los creyentes no dogmáticos obtuvieron aprobaciones dentro de promedio, en tanto que los no creyentes obtuvieron aprobación sobresaliente, por encima del promedio.

En una experiencia nuestra, podemos observar en nuestra aprobación o rechazo a la aplicación de la ley universitaria. En algunos genera algún tipo de expectativa en mejorar la calidad educativa de los egresados en tanto que otros sectores solo muestran escepticismo y rechazo, advirtiendo que solo conculcan derechos laborales, que restringe la autonomía de las universidades, etc.

Otros tantos ejemplos lo constituyen las modificatorias en la ley electoral, sobre todo en el voto obligatorio o facultativo, el derecho de las minorías, el acceso gratuito de la población de bajos recursos a cierto tipo de métodos contraceptivos, etc. Las experiencias cotidianas que vivimos son muy ricas para observar no solo la madurez ciudadana sino también el efecto de las creencias dogmáticas en la población. Podríamos añadir una lista más extensa sobre estas experiencias, por lo pronto y a modo de ejemplos parecen ya suficientes e ilustrativos.

A modo de conclusión

En nuestra actividad docente a diario nos encontramos una serie de problemas tanto teóricos como prácticos, que afectan nuestro trabajo académico y limita de algún modo el logro de las competencias en nuestros estudiantes, en este caso solo queda proponernos encontrar los factores que intervienen en dichos problemas y para esto nos proponemos investigarlo planteándonos problemas que una vez decantados nos servirán para formular formalmente un problema de investigación de acuerdo a las exigencias que permitan ordenar el trabajo intelectual.

Por lo tanto, la investigación científica es parte importante en la docencia universitaria, no hacerlo nos condena a repetir estereotipos sin mayor fundamento y faltos de actualización, entonces estamos más cerca del sentido común que de una actividad propiamente académica e intelectual, esto es lo que ocurre con demasiada frecuencia en muchos centros educativos superiores. Revertir esta tendencia generalizada, constituye todo un desafío intelectual que nos hemos propuesto exponer. El propósito inicial, parece haberse cumplido, no solo en quien digita estas líneas, el hecho de compartirlo con lectores ávidos de una formación intelectual decorosa lo confirma una vez más el logro de los objetivos aunque en una escala aún modesta, difundir este tipo de foros es una de las tareas que aún se encuentran pendientes.

Una complacencia mayor será encontrar alguna respuesta a esta convocatoria, las críticas que recibamos nos permitirán continuar mejorando nuestro trabajo, la crítica es la única herramienta que conocemos para superar las limitaciones en las que incurrimos tanto teóricas como prácticas, por ese motivo nada nos complacerá más que recibir comentarios opiniones y críticas de este trabajo.

Referências bibliográficas:

- Dawkins, R. (2006) *La delusión de dios*. Barcelona: AMAZON.
- . (2010) *El cuento del antepasado*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Feyerabend, P. (2014) *Contra el método*. Barcelona: Ariel.
- Foucault, M. (1976) *Vigilar y castigar*. México: Siglo veintiuno editores.
- Kerlinger, F. (2008) *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA
- Makabe, P. (1989) *El cambio epistemológico*. Lima: San Marcos.
- Martel, H. (2013) *La dimensión espiritual de la condición humana*. ATHENEA.
- . (2014) Los siete pecados capitales en la investigación científica. *Horizonte de la Ciencia* 4(7).
- . (2015) La miseria de positivismo. *Horizonte de la Ciencia* 5(9).
- Mosterín, J. (2010) *Naturaleza, vida y sociedad*. Lima: FEUIGV.
- Morín, E. (1997) *Los siete saberes necesarios para la educación de futuro*. Lima: Derrama Magisterial.
- Piaget, J. (1973) *Psicología de la Inteligencia*. Bs. As.: Psiqué.
- Popper. K. (1974) *Conocimiento Objetivo*. Madrid: Tecnos.
- Reluz, F. (2011) *Epistemología y sentido de vida*. Lima: Fondo Editorial IIPCIAL de Filosofía.
- Westbury, C. (1999) *¿Sabemos cómo aprendemos?* Lima: Ministerio de Educación del Perú.

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN



Desarrollo de la competencia profesional basado en principios de Merrill

Ciro Abelardo Espinoza Montes*

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo proponer un procedimiento para desarrollar las competencias profesionales de los estudiantes mediante la aplicación de los principios de Merrill, cuya característica es seleccionar un problema real para resolverlo en cuatro fases: la activación del aprendizaje a través de un problema relevante para el estudiante, la demostración de la solución de un problema análogo, la solución del problema por el estudiante y la integración de la solución al mundo real del estudiante.

Palabras clave

principios de Merrill, competencias, activación, demostración práctica

Desenvolvimento da competência profissional com base nos princípios da Merrill

Resumo

Este estudo tem como objetivo propor um processo para desenvolver as competências profissionais dos alunos, aplicando os princípios de Merrill, cuja característica é selecionar um problema real para resolver em quatro fases: ativação de aprendizagem através de um problema relevante, a demonstração da solução de um problema semelhante, a solução do problema pelo aluno e a integração da solução para o mundo real do aluno.

Palavras-chave:

princípios Merrill, habilidades, ativação, demonstração prática

Development of Professional Competence Based in Merrill Principles

Abstract

This study aims to propose a process to develop the students' professional competences, applying the principles of Merrill, whose characteristic is to select a real problem to solve in four phases: activation of learning through a relevant problem, demonstration of the solution of a Problem, the solution of the problem by the student and the integration of the solution to the real world of the student.

Keywords

Merrill principles, skills, activation, practical demonstration.

Recibido: 19 de septiembre de 2016/ Aprobado: 02 de noviembre de 2016.

* Doctor en Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias con mención en Ingeniería Mecánica. Profesor principal de la Facultad de Ingeniería Mecánica de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: ciroespinoza@uncp.edu.pe

Introducción

Frecuentemente se busca desarrollar las competencias de los estudiantes, basado en enfoque constructivistas, utilizando taxonomías que consideran al conocimiento como la memorización de la información. El conocimiento no se demuestra mediante la evocación de la información memorizada, sino mediante el uso de información adquirida para tomar decisiones.

En el proceso de formación de competencias, no importa cuánto trabajo haga el docente, si el estudiante no trabaja no aprende. La calidad y cantidad de aprendizaje son directamente proporcionales a la cantidad de esfuerzo que el estudiante dedica al aprendizaje.

La competencia profesional es la manifestación del profesional frente a la solución de un problema de la profesión a través del despliegue de conocimientos y habilidades para tomar decisiones, del uso de sus habilidades desarrolladas durante su práctica, y dinamizada por las actitudes que adopta.

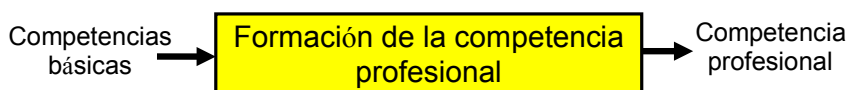


Figura 1: Proceso de formación de la competencia profesional

La competencia profesional es el resultado de la formación de la competencia profesional, como valor agregado a las competencias básicas. La competencia “es el resultado de un proceso de educación de la personalidad para el desempeño profesional eficiente y responsable que no culmina con el egreso del estudiante de un centro de formación profesional sino que lo acompaña durante el proceso de su desarrollo profesional en el ejercicio de la profesión” (González Maura 2002, p. 5).

Un soporte muy importante en el desarrollo de la competencia profesional son las tecnologías, que han influido en el cambio en los roles que desarrollan el docente y el estudiante en el proceso de aprendizaje.

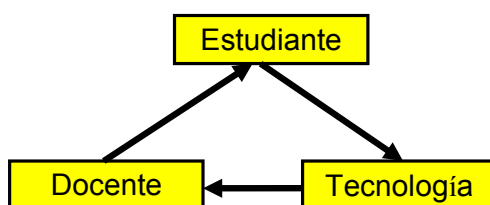


Figura 2: Roles de docente, estudiante y tecnología

El docente tiene como roles de diseñador del trabajo del estudiante, mediador entre el conocimiento y el estudiante, y un mentor atento. Diseña el problema que resolverá el estudiante, construye las demostraciones, elabora los instrumentos de evaluación; determina el contexto adecuado para observar la aplicación de los nuevos conocimientos y habilidades del estudiante; realiza el acompañamiento durante el proceso de aprendizaje aplicando el concepto de andamiaje cognitivo e invitando a los estudiantes a ser investigadores del problema seleccionado.

El rol de los estudiantes, es resolver la situación problemática a través de la búsqueda de información pertinente que le permita resolver el problema, desarrollar sus habilidades y autorregularse recibiendo acompañamiento y apoyo del docente.

El rol que juega la tecnología es generar un entorno personal de aprendizaje para el estudiante, sobre la base de su estilo de aprendizaje, que le permitirá un trabajo colaborativo, acceso a información y experiencias para el desarrollo de sus habilidades.

Considerando lo anterior, se formula la pregunta: ¿Cómo desarrollar las competencias profesionales de los estudiantes?

El desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes requiere de un procedimiento que operativice el enfoque constructivista, que le permita abordar la solución de un problema real y relevante para el estudiante, activado por sus conocimientos previos, la demostración de la solución de un problema análogo por el docente, la solución del problema por el estudiante y la integración de la solución al mundo real del estudiante.

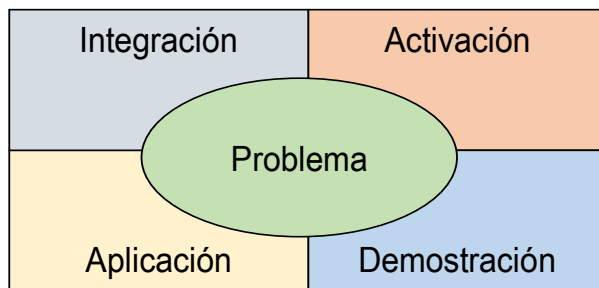


Figura 3: Principios de instrucción (Merrill, 2002, p. 45)

Según la propuesta de Merrill (2002, pp. 45-51) el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades se logra resolviendo un problema real en cuatro fases: activación, demostración, aplicación e integración.

La *activación del aprendizaje* se basa en conocimientos y habilidades previas, cuya estructura organizativa servirá para obtener los nuevos conocimientos o habilidades (Merrill 2002, pp. 46-47).

La *demostración* consiste en proveer a los estudiantes con buenos ejemplos relacionados con el problema real a resolver; la forma de obtención de información necesaria y de las acciones a realizar para resolver un problema análogo (Merrill 2002, pp. 47-49).

La *aplicación* consiste en generar oportunidades para que los estudiantes apliquen y practique con los nuevos conocimientos y habilidades. Esta fase es importante para que los estudiantes puedan demostrar mediante su toma de decisiones al enfrentar la solución de una variedad de problemas con diverso grado de dificultad y enfoque heterogéneos (Merrill 2002, pp. 49-50).

La integración consiste en transferir los nuevos conocimientos o habilidades a la vida cotidiana mediante la demostración de lo que se ha aprendido, la reflexión y de buscar nuevas formas de aplicarlos (Merrill 2002, pp. 50-51).

En los siguientes capítulos se explican las acciones a realizar en cada fase de aplicación de los principios de Merrill, preparación del problema, activación del aprendizaje, demostración de la solución de un problema análogo, solución de problema e integración de la solución al mundo real.

Preparación del problema

Diversos teóricos concuerdan que para el desarrollo de las competencias, es necesario que los estudiantes se enfrenten a la solución de problemas pertinentes, por lo que nos preguntamos, ¿Cuáles son las características de los problemas que permitirá el desarrollo de competencias en los estudiantes?

Los problemas que permitirá el desarrollo de las competencias de los estudiantes deben ser problemas del mundo real, que los estudiantes sean capaces y quieran resolverlas, que aborden la solución del problema en sus diversos niveles, y se inicie con problemas simples hacia los complejos.

Un problema del mundo real, permite al estudiante reconstruir conocimientos mediante la observación cualitativa o cuantitativa, su descripción y explicación a partir de la información obtenida y la experiencia desarrollada; considerando que el conocimiento está formado por aquella información que permite tomar decisiones.

Según Merrill (2002, p. 45), la solución de problemas del mundo real permitirá a los estudiantes promover su aprendizaje, considerando que los problemas son tareas que permite tomar decisiones en contraste con los temas que solo permiten recordar información. Existen diversas estrategias o técnicas didácticas que permiten desarrollar competencias basado en problemas: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cognitivo, estudio de casos, aprendizaje constructivista, entre otros.

Consideremos como ejemplo el tema de la Primera Ley de la Termodinámica.

La situación problemática que se plantea a los estudiantes puede ser: ¿Qué ocurre con la energía contenida en medio litro de agua caliente al introducirlo en otro recipiente conteniendo medio litro de agua fría?

Observar (medir) el cambio de temperatura del agua caliente y fría, permitirá al estudiante inferir lo que ocurre con la energía contenida en ella.

Los problemas deben ser aquellos que los estudiantes puedan y quieran resolverlo. El poder resolver el problema está relacionado con sus conocimientos previos o según Vygotsky con su zona de desarrollo real. El querer resolverlo está relacionado con los intereses y contexto del estudiante. Para promover el aprendizaje de los estudiantes, se les debe mostrar las tareas que van a ser capaces de hacer o el problema que serán capaces de resolver, siguiendo instrucciones, en lugar de presentarles objetivos abstractos que con frecuencia sólo entienden después de haber completado la tarea (Merrill 2002, p. 46).

En el ejemplo, en lugar de enunciar el siguiente objetivo abstracto: al final de la sesión el estudiante estará en la capacidad de enunciar la Primera Ley de la termodinámica; debe alcanzarse una serie de instrucciones como: medir la variación de la temperatura del agua caliente, medir la variación de la temperatura del agua fría, describir y explicar los cambios ocurridos.

Para abordar la solución de un problema, se requiere de cuatro niveles de tratamiento:

- Identificar un problema real, relevante e interesante.
- Determinación de las tareas necesarias para resolver el problema,
- Definir las operaciones que comprenden las tareas, y
- Definir las acciones que componen las operaciones.

Tabla 1: Niveles de tratamiento del problema 1

Niveles	Tratamiento
Problema	<i>¿Qué ocurre con la energía contenida en medio litro de agua caliente al introducirlo en otro recipiente conteniendo medio litro de agua fría, considerándolo como un sistema cerrado?</i>
Tareas	<i>Construcción de un modelo de observación. Medición del modelo de observación. Interpretación de las mediciones realizadas.</i>
Operaciones	<i>Construir un modelo que permita observar la variación de la temperatura de un litro de agua caliente y de un litro de agua fría cuando están relacionados. Obtener dos termómetros para medir la temperatura del agua fría y agua caliente. Verificar que ambos termómetros estén dando los mismos resultados al realizar mediciones de variación de temperatura. Elaborar una matriz de datos. Medir y registrar las variaciones de temperatura del agua fría y agua caliente. Interpretar las mediciones realizadas y explicar el resultado.</i>
Acciones	<i>Llenar medio litro de agua a temperatura ambiente en un recipiente de más de un litro. Llenar agua hirviendo (89°C en la ciudad de Huancayo) en un recipiente de medio litro. Introducir el recipiente de agua caliente dentro del recipiente de agua fría. Medir la variación de la temperatura del agua caliente y del agua fría a intervalos de 2 minutos y registrarlos en la matriz de datos. Describir, analizar e interpretar los datos. Realizar un balance energético. Responder la pregunta formulada como problema. Comparar la respuesta anterior con la Primera Ley de la Termodinámica.</i>

En la tabla 1, se describe los cuatro niveles de tratamiento para llegar a reconstruir la Primera Ley de la Termodinámica.

Las acciones que se realizan en el cuarto nivel de tratamiento, requiere de un registro de los datos, una matriz de datos, para registrar la medición de la temperatura de agua caliente y del agua fría (tabla 2).

Tabla 2: Matriz de datos

TIEMPO (MIN)	T° AGUA CALIENTE	T° AGUA FRÍA
0		
2		
4		
6		
8		
10		
12		
14		
16		
18		
20		
22		
24		
26		
28		
30		
32		
34		
36		
37		
38		
39		
40		

Para promover el aprendizaje el alumno debe abordar los problemas en progresión, es decir, iniciar por la solución de problemas menos complejos y avanzar hacia los más complejos. Según Merrill (2002, p. 48), la mayoría de los autores están de acuerdo en que la solución de un solo problema con o sin orientación, no es eficaz. Cuando el estudiante domina el primer problema, entonces reciben otro problema más complejo. A través de una progresión de los problemas cada vez más complejos, las habilidades de los estudiantes mejoran gradualmente.

En el ejemplo, cuando el estudiante logre explicar por qué la primera ley de la termodinámica se denomina principio de conservación de la energía, se le planteará otro problema más complejo, es decir que explique la primera ley de la termodinámica a través del funcionamiento de un objeto determinado relacionando la energía y el trabajo.

Luego, los problemas se convierte en un medio muy importante para el desarrollo de las competencias de los estudiantes, estos problemas deben ser reales, relevantes e interesantes, que estén organizados para abordarlos como problemas, tareas, operaciones y acciones, y

además que permitan iniciar con problemas menos complejos y avanzar hacia problemas de mayor complejidad para asegurar el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Activación del aprendizaje

Una vez preparado el problema que resolverá el estudiante, es necesario activar el aprendizaje, para lo cual se debe responder a la pregunta: ¿Cuáles son los requisitos para activar el aprendizaje de los estudiantes?

Considerando que la activación del aprendizaje consiste en generar una base sobre la cual se construirá el nuevo conocimiento en los estudiantes, los requisitos para la activación de los aprendizajes son las experiencias previas, nuevas experiencias relevantes y la recuperación de la estructura cognitiva actual, sobre la cual se organizará en nuevo conocimiento.

Iniciar el aprendizaje de nuevos conocimientos sin las experiencias previas o con experiencias previas no pertinentes, solo llevará a los estudiantes a memorizar la información, sin llegar a transformarlo en conocimiento, que le permita resolver los problemas en el proceso de formación de la competencia.

Las experiencias previas son relevantes para la activación del aprendizaje cuando están relacionadas con el nuevo conocimiento. Los estudiantes deben recordar, relacionar, describir, o aplicar los conocimientos relevantes de las experiencias pasadas para utilizarlo como base para construir el nuevo conocimiento.

Continuando con el ejemplo anterior, una experiencia previa puede ser el hecho de enfriar una taza de café sumergiendo la taza de café en un tazón de agua fría. El café se enfriará y el agua del tazón se calentará. A partir de esta experiencia, se puede desarrollar el principio de conservación de la energía.

Según Merrill (2002, p. 47), un simple recuerdo de la información previa, no siempre es eficaz como una experiencia que permita activar el aprendizaje. Para lograr la activación esperada, puede ser necesario utilizar organizadores de información o la implementación de una nueva experiencia previa.

Cuando los estudiantes no tienen experiencias previas, o las que tienen no son suficientes como base para el nuevo conocimiento, se hace necesaria la implementación de una nueva experiencia, sobre la cual se construirá el nuevo conocimiento.

Es engañoso pensar que los alumnos de educación superior tienen las suficientes experiencias previas y que no requiera de nuevas experiencias que sirvan de base para el nuevo conocimiento. Cuando esto ocurre, los estudiantes deben recurrir a memorizar el material presentado porque carecen de modelos mentales anteriores basado en la experiencia que puede ser utilizado para estructurar el nuevo conocimiento (Merrill 2002, p. 47).

En el ejemplo, una nueva experiencia relevante será el de implementar un objeto de observación, una representación, que permita al estudiante medir, organizar los datos, analizarlos e interpretarlos. (Figura 4)



Figura 4: Representación o modelo de observaciones

En el modelo de la figura 4, el estudiante realiza la acción descrita en la tabla 1: llena medio litro de agua a temperatura ambiente en un recipiente de más de dos litros, llena agua hirviendo en un recipiente de medio litro, introduce el recipiente de agua caliente dentro del recipiente de agua fría, mide la variación de la temperatura del agua caliente y del agua fría a intervalos de 2 minutos y registra en la matriz de datos, luego, describe, analiza e interpreta los datos para responder la pregunta formulada como problema.

No siempre la estructura cognitiva de los estudiantes están organizados adecuadamente y listos para recibir el nuevo conocimiento, por lo que la activación también implica la modificación o mejora de la estructura cognitiva. La activación también implica estimular esos modelos mentales que pueden modificarse o mejorarse para el estudiante incorpore los nuevos conocimientos en sus conocimientos existentes (Merrill 2002, p. 47).

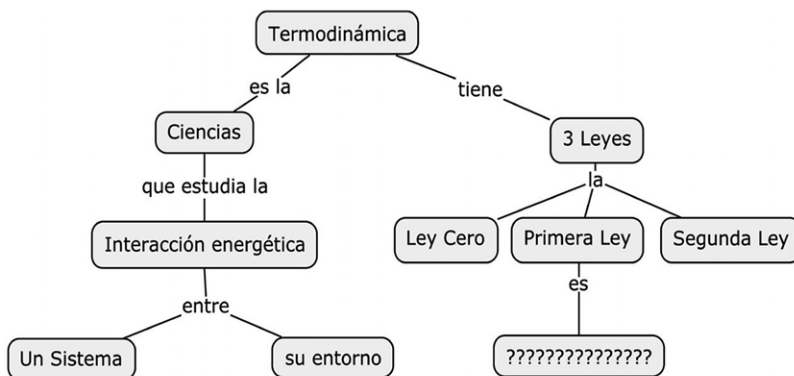


Figura 5: Conocimientos previos donde se inserta el nuevo conocimiento

Según Merrill, si el modelo mental actual del estudiante es insuficiente para organizar adecuadamente los nuevos conocimientos, debe proporcionarse una estructura que el estudiante puede utilizar para construir el esquema organizativo del nuevo conocimiento (2002, p. 47).

Demostración de la solución de un problema

La demostración de la solución de un problema debe ser similar al problema planteado a los estudiantes, para lo cual se pregunta: ¿Cuáles son los elementos de una demostración que promueven el aprendizaje de los estudiantes?

La demostración que promueve el aprendizaje debe ser un ejemplo real de una solución análoga (no solo información), consistente con los objetivos de aprendizaje, que oriente a los estudiantes en la solución del problema y utilice los medios pertinentes. Se debe demostrar la secuencia de acciones a seguir durante el aprendizaje y no solo es información sobre lo que debe aprender.

Existen dos niveles para el aprendizaje del conocimiento: la información y la representación (Merrill 2002, p. 48). La información es general e integrador y se refiere a muchas situaciones; la representación es específica y limitada, referida a una sola situación.

Limitarse solo a transferir información, quitando la representación, es una enseñanza ineficaz. En cambio combinar la información con la representación (práctica) de situaciones concretas permite un aprendizaje eficaz.

La información que se presenta respecto al problema debe permitir tomar decisiones para la solución del problema. La representación reconstruye o modela la realidad para brindar experiencias vivenciales a los estudiantes.

La información que se alcanzará al estudiante será la ley cero de la termodinámica y las definiciones de sistema aislado, sistema cerrado, sistema abierto, energía, trabajo y energía interna.

La representación puede ser la misma de la figura 4, pero el agua de ambos recipientes debe estar a la misma temperatura.

La demostración debe ser consistente con el nivel de aprendizaje deseado: ejemplo y contraejemplos de conceptos, descripción de procedimientos, identificación de procesos y modelo de comportamiento.

Para que el aprendizaje sea eficaz, cada clase de problema requiere de diferente estructura cognitiva y diferentes capacidades. Según Dijkstra y Van Merriënboer (1997, p. 24-25) existen tres clases de problemas: problemas de categorización, problemas de diseño (planes y procedimientos), y problemas de interpretación (principios, modelos y teorías).

Si el problema que se plantea al estudiante está relacionada con la Primera Ley de la Termodinámica, es un problema de interpretación, entonces, la demostración debe realizarse con otro problema de interpretación, por ejemplo con la Ley Cero de la Termodinámica, realizar las representaciones correspondientes para que se pueda observar el proceso, a partir de ahí el estudiante interpretará la primera Ley de la termodinámica, con ayuda del docente.

Proporcionar orientación al estudiante, facilita la adquisición de conocimientos desde una perspectiva más amplia. La orientación a los estudiantes pueden ser de alguno de las siguientes formas: proporcionar información pertinente, realizar demostraciones con múltiples representaciones y comparación de las manifestaciones desde distintos puntos de vista para ajustar sus modelos mentales (Merrill 2002, p. 48).

Casos de aplicación de la primera ley de la termodinámica:

- Enfriar el café sumergiendo la taza en un tazón de agua fría.
- Enfriar el motor de un automóvil con el agua fría que circula entre el motor y el radiador.

La utilización de medios relevantes para realizar la demostración influye en la atención de los estudiantes y mejorar su capacidad cognitiva. Los múltiples medios utilizados permiten al estudiante utilizar la mayor cantidad de sentidos para recibir información y experiencia a cerca del nuevo conocimiento.

Mayer (1992b, 2001), citado por Merrill (2002, p. 49) ha demostrado que las ilustraciones libres no contribuyen al aprendizaje y frecuentemente son ignorados por los estudiantes, interfiriendo con el aprendizaje eficiente; también ha demostrado que algunas combinaciones de multimedia (por ejemplo, el texto, el gráfico, audios y video) se apoyan mutuamente y promueven un aprendizaje efectivo.

Tabla 2: Niveles de tratamiento de la demostración

Niveles	Tratamiento
Problema	¿Qué ocurre con la energía contenida en dos recipientes que contienen medio litro de agua caliente a la misma temperatura, cada uno, considerándolo un sistema aislado?
Tareas	Construcción de la representación. Medición de las variaciones. Interpretación de las mediciones.
Operaciones	Construir la representación de la figura 4 con agua caliente a la misma temperatura. Obtener dos termómetros para medir la temperatura de cada recipiente. Elaborar una matriz de datos. Medir y registrar las variaciones de temperatura de cada recipiente. Interpretar las mediciones realizadas y explicar el resultado.
Acciones	Llenar medio litro de agua caliente a cada uno de los recipientes. Medir la variación de la temperatura del agua de cada recipiente a intervalos de 2 minutos y registrarlos en la matriz de datos. Describir, analizar e interpretar los datos. Responder la pregunta formulada como problema.

Aplicación del nuevo conocimiento por el estudiante

La información se transforma en conocimiento cuando se aplican los nuevos conocimientos o habilidades en la solución de problemas, ¿Cómo aplicar los nuevos conocimientos y habilidades de los estudiantes para resolver problemas?

Para aplicar los nuevos conocimientos y habilidades, requerir a los estudiantes la solución de problemas reales, la práctica debe ser coherente con los objetivos de aprendizaje, disminuir el apoyo brindado por el docente y enfrentar problemas variados.

Requerir al estudiante la aplicación de los nuevos conocimientos y habilidades en la solución de problemas reales. La información alcanzada al estudiante y los ejemplos presentados no podrán convertirse en nuevos conocimientos si el estudiante no tiene la oportunidad de tomar decisiones al resolver un problema real.

Merrill (1994) citó investigaciones que demuestran que la adición de la práctica a la información y ejemplos aumenta el aprendizaje. La mayoría de las teorías de cognitivas y constructivistas abogan por la aplicación de conocimientos y habilidades, como condición necesaria para el desarrollo de las competencias.

La ejecución de la práctica debe ser coherente con los objetivos de aprendizaje. Si la aplicación solicitada al estudiante es incompatible con los objetivos de aprendizaje previstos, entonces el aprendizaje será ineficaz aun teniendo un entrenador apropiado, realizando retroalimentación o secuenciando adecuadamente los problemas a resolver.

La aplicación del andamiaje cognitivo, consiste en la interacción con el estudiante, guiándolo en la solución de problemas, mediante asesoría apropiada, la identificación y corrección de los errores que va cometiendo, la retroalimentación de información, y disminuyendo progresivamente los apoyos hasta que el estudiante asuma toda la responsabilidad en el proceso de aprendizaje (Figura 6).

Ayuda del docente		Trabajo del estudiante
Explicar la situación problemática		Identificar el problema a resolver
Identificar la información necesaria para resolver el problema, recomendando referencias bibliográficas.	Obtener las referencias bibliográficas	
Explicar el procedimiento para realizar la práctica.	Leer la información para realizar la práctica.	
Dar ejemplos para realizar la práctica y evaluar el trabajo del estudiante.	Ejecutar las actividades programadas para la práctica, recolectar datos.	
Dar pista, no dar respuestas	Generar preguntas acerca de las dudas.	
Evaluar hallazgos del estudiante	Compara los resultados obtenidos con la información bibliográfica y con la demostración realizada r el docente.	

Figura 6: Andamiaje cognitivo

Cuando el estudiante inicia la solución de un problema, requiere de una mayor ayuda, “a medida que la persona va siendo más competente el monitor o enseñante retira su ayuda y concede más responsabilidad y control de la tarea al aprendiz, para que pueda, finalmente, realizar la actividad o tarea autónomamente” (Guilar 2009, p. 239).

Diversos autores consideran que una condición necesaria para el aprendizaje es la retroalimentación, Robert Gagné (1985), considera que uno de los eventos principales durante la instrucción de un aprendiz es la retroalimentación.

Durante la resolución de problemas, la mayoría de los estudiantes cometen errores y el aprendizaje se presenta como la forma de recuperarse del error y evitarlo en el futuro. De La Torre (2013), considera que el error puede ser utilizado como una estrategia innovadora para acercar la teoría y la práctica, para transitar hacia un enfoque de proceso, hacia una “didáctica del error”, de la enseñanza de contenidos al aprendizaje de procesos.

Para asegurar el aprendizaje es necesario que el estudiante resuelva una serie de problemas variados. Aplicar los conocimientos a un único problema es insuficiente para el aprendizaje de una competencia, la práctica adecuada debe proporcionar múltiples oportunidades para que los estudiantes utilicen sus nuevos conocimientos o habilidades para una variedad de problemas, incluso divergentes (Merrill 2002, p. 50). Otro problema que puede desarrollar el estudiante es la que se describe en la tabla 3. Este problema es de mayor nivel que el anterior.

Tabla 3: Niveles de tratamiento del problema 2

Niveles	Tratamiento
Problema	¿De dónde viene la energía que logra mover la turbina?
Tareas	Construcción de la representación Figura 7. Medición de las variaciones energía y trabajo. Interpretación de las mediciones.
Operaciones	Construir un modelo que permita observar la variación de la energía y el trabajo. Obtener un multímetro y un tacómetro. Elaborar una matriz de datos. Medir y registrar las variaciones de energía y trabajo. Interpretar las mediciones realizadas y explicar el resultado.
Acciones	Construir el modelo de la figura 7. Llenar agua a la cámara, hasta que cubra la resistencia eléctrica. Conectar la energía eléctrica. Iniciar las mediciones cuándo inicia el movimiento de la turbina. Registrar las mediciones en una matriz de datos Describir, analizar e interpretar los datos. Realizar un balance energético. Responder la pregunta formulada como problema. Comparar la respuesta anterior con la Primera Ley de la Termodinámica. Comparar los resultados de la evaluación con la Primera Ley de la Termodinámica (energía = energía interna + trabajo). Representar y explicar los procesos térmicos de generación de trabajo desde la Primera Ley de la Termodinámica: proceso isotérmico, adiabático e isobárico

La representación de la turbina a vapor se puede realizar con un frasco para contener el agua, al que se puede instalar una resistencia eléctrica para calentar el agua, y una tobera para la salida de vapor, tecnopor para la rueda de la turbina y cucharaditas de plástico para las paletas de la turbina.

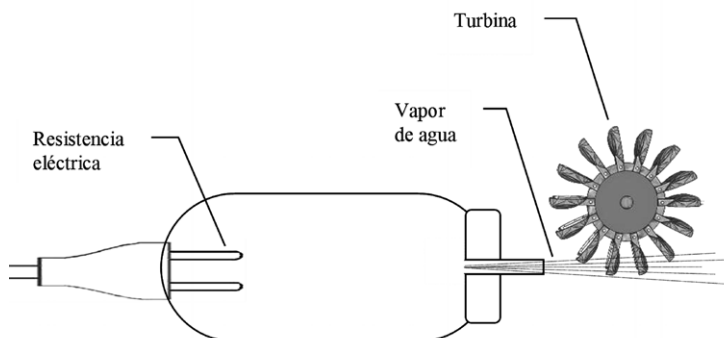


Figura 7: Representación de una turbina a vapor

Integración de la solución al mundo real del estudiante

Los estudiantes demuestran su aprendizaje cuando demuestran que han integrado en su vida cotidiana sus nuevos conocimientos o habilidades. ¿Cómo integrar los nuevos conocimientos y habilidades de los estudiantes a su vida cotidiana?

Para que los estudiantes integren a su vida cotidiana sus nuevos conocimientos o habilidades, se les da la oportunidad de demostrarlos públicamente, reflexionar, discutir y defenderlos, y crear/explorar formas nuevas de aplicarlos.

El docente debe generar oportunidades para que el estudiante demuestre sus conocimientos o habilidades adquiridas (un seminario, una feria, etc.), generando también la oportunidad de presentar y validar su toma de decisiones, además de autorregularse. Según Merrill (2002, p. 50) cuando los estudiantes adquieren nuevas habilidades, su primer deseo es mostrar un amigo cercano o familiar, su capacidad recién adquirida.

La presentación de sus nuevos conocimientos o habilidades, permite al estudiante, reflexionar, defender y compartir lo que ha aprendido. Fomentar la reflexión en los estudiantes permiten hacerlo más consciente de su proceso formativo para evaluarse y reajustar las propias actuaciones y creencias en función de los resultados obtenidos haciéndolo responsable de su regulación, y constructor de su conocimiento a través de la mediación externa (Pueyo 2016, p. 1).

Finalmente, el estudiante debe buscar nuevas formas de aplicar sus conocimientos o habilidades, lo cual le llevará a crear, revisar, sintetizar y reorientar su experiencia de aprendizaje.

Conclusiones

Los problemas que se seleccionen para desarrollar las competencias de los estudiantes deben ser problemas del mundo real, que sean de interés de los estudiantes, adecuados a su capacidad, y se presenten desde los problemas simples hacia los complejos.

La activación del aprendizaje debe generar la base para construir el nuevo conocimiento en los estudiantes, considerando sus experiencias previas, sus nuevas experiencias relevantes y la recuperación de la estructura cognitiva actual.

La demostración debe ser un ejemplo real de una solución análoga que demuestre la secuencia de acciones a seguir durante el aprendizaje y no solo información sobre lo que debe aprender; debe ser consistente con los objetivos de aprendizaje, que oriente a los estudiantes en la solución del problema y utilice los medios pertinentes.

La aplicación de los nuevos conocimientos y habilidades, son el factor esencial en el proceso de desarrollo de la competencia profesional, para lo cual se solicita a los estudiantes la solución de problemas reales, coherente con los objetivos de aprendizaje, y durante la solución se va disminuyendo el apoyo brindado por el docente.

La integración de los nuevos conocimientos o habilidades a su vida cotidiana, requiere presentarlos en público, reflexionar, discutir y defenderlos, para crear formas nuevas de aplicarlos.

Finalmente, el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes requiere de un procedimiento que inicie con la elección de un problema real, seguido de la activación del aprendizaje a través de un problema relevante para el estudiante, la demostración de la solución de un problema análogo, la solución del problema por el estudiante y la integración de la solución al mundo real del estudiante.

Referencias bibliográficas

- De La Torre, S. (2013) *Aprender de los errores: el tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Río de la Plata: Magisterio de Río de la Plata.
- Dijkstra, S., & van Merriënboer, J. (1997) Plans, procedures, and theories to solve instructional design problems. En S. Dijkstra, N. Seel, F. Schott, & R. Tennyson, *Instructional design international perspectives: solving instructional design problems*. Vol. II. New York, USA: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 23-43.
- Gagné, R. (1985) *The conditions of learning and theory of instruction* (Cuarta ed.). New York, USA: Holt, Rinehart and Winston.
- González Maura, V. (2002) ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista cubana de educación superior* 22(1), 45-53. (20-10-2015). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2429646>
- Guilar, M. (2009) Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *Educere* 13(44), 235-241. (18-7-2016). <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>
- Merrill, D. (1994). *Instructional Design Theory*. New Jersey, USA: Educational Technology Publications. (10-11-2015). de <https://books.google.com.pe/>
- . (2002) First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development* 50(3), 43-59. (10-11-2015). <http://mdavidmerrill.com/Papers/firstprinciplesbymerrill.pdf>
- Pueyo, S. (2016) *El desarrollo de la competencia reflexiva de los profesores en formación a través del portafolio académico*. En Americano del Sur del Valle. (14-8-2016). <http://www.cas.edu.gt/biblioteca/Libros/Competencias/Competencia%20Reflexiva/Competencia%20Reflexiva.pdf>

Estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios

Hernán Alfonso Arteta Huerta*

Edson Jorge Huairé Inacio**

Resumen

El objetivo del estudio fue establecer la relación que existe entre estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios. La investigación tiene un diseño descriptivo correlacional y la muestra estuvo constituida por 369 estudiantes del curso de Total Wellness de la Universidad San Ignacio de Loyola. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de autoreporte de O'Neil y Abedi (1996) que contiene 20 ítems y el cuestionario de auto-reporte (CONAPRE), diseñado y validado por Martínez, 2004, que consta de 15 ítems. A partir del análisis de los datos se concluye que, existe una relación estadísticamente significativa entre las estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje.

Palabras clave

estrategias, metacognición, concepción, aprendizaje.

Metacognitive Strategies and Conceptions about Learning in University Students

Abstract

The objective of this study was to establish the existent relationship between metacognitive strategies and conceptions about learning in university students. The research has a correlational-descriptive design and the sample was composed by 369 students of the Total Wellness course at San Ignacio de Loyola University. The instruments that were used for the present research are the Self-report questionnaire from O'Neil and Abedi (1996), which contains 20 items and the CONAPRE Self-report questionnaire, designed and validated by Martínez, 2004, which consist of 15 items. From the data analysis, we can conclude that it does exist a statistically significant relationship between metacognitive strategies and conceptions about learning.

Keywords

strategies, metacognition, conception, learning.

Recibido: 11 de marzo de 2016/ Aprobado: 02 de noviembre de 2016.

* Doctor en Ciencias de la Educación. Docente en la Universidad San Ignacio de Loyola. Correo: hernan_arteta@yahoo.com

** Doctor en Ciencias de la Educación. Coordinador del curso de metodología de la investigación en la Universidad San Ignacio de Loyola. Correo: edsonjhi@gmail.com; Twitter: @huairé_edson.

Introducción

Durante las últimas décadas el estudio de las estrategias metacognitivas ha tomado fuerzas, debido a que en el campo educativo se ha considerado como uno de las estrategias que mayor aporte tiene durante la adquisición de conocimiento. De acuerdo con la definición clásica, se refiere a dos dominios específicos que presentan los individuos: conocimiento de los procesos cognitivos y regulación de los mismos (Flavel 1976). Es decir, es el conocimiento consiente que se tiene de los procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos. Para García (2011) es la capacidad de acceder consiente y reflexivamente a los conocimientos y estrategias de la propia actividad cognitiva.

Por lo general, cuando se realiza cualquier actividad cognitiva, éstas llevan a cabo mecanismos de autorregulación, control y manejo de información, la cual garantiza que los procesos ejecutivos y cognitivos se lleven a cabo con eficacia, alcancen las metas deseadas en una situación de conflictividad y sobre todo, se lleve a cabo el aprendizaje. En el sistema educativo, una actuación adecuada sobre las estrategias metacognitivas no requiere tan sólo la posesión de determinados conocimientos o estrategias, sino, una supervisión reguladora del sujeto sobre su propia actuación (García 2011). Este autor, asegura que los procesos responsables de esta función reguladora serían tres: la primera es la planificación; la segunda, son los procesos “on line” (adecuación); el tercero y último, es la verificación y evaluación de lo producido. Pero que entre estos existe una total complementariedad que ayuda a ser más eficiente al estudiante.

En este proceso de actividad cognitiva o metacognitiva que emprende el sujeto, se desarrollan diversas capacidades, habilidades y experiencias en realización con la ejecución de las diversas tareas, la naturaleza de las tareas, sus características que influyen en su abordaje, y el conocimiento sobre las estrategias que pueden ser utilizadas para solucionar determinado tipo de tareas (Flavel 1987). En este sentido, el desarrollo de las estrategias metacognitivas no solo va depender del sujeto, sino, va depender también del proceso y la naturaleza de la tarea, requiere comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motrices, con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje (Muria 1994).

Respecto a la concepción de aprendizaje, estas son entendidas como las ideas de carácter intuitivo que poseen tanto profesores como estudiantes respecto de los procesos, las condiciones y los resultados involucrados en la enseñanza y el aprendizaje (Vilanova, Mateos y Basilisa 2011). Según Martín, Pozo, Cervi, Pecharromán, Mateos, Pérez y Martínez (2005), esta propuesta, no solo encuentra su apoyo en diferentes modelos de análisis de los procesos de cambio cognitivo, sino que proporciona un modelo teórico que ayuda a entender la frecuente disociación entre esos diferentes niveles en una misma persona.

Se consideran principalmente que detrás de las acciones y/o estrategias que realiza un estudiante, existe un cuerpo teórico que se configura a partir de un conjunto de supuestos y que puede ser concebido como un cúmulo de ideas coherentes o inconexas entre sí. Es decir, existen estrategias, lo que hace el estudiante, viene precedido por un nivel de carácter teórico y epistemológico (carácter implícito) que filtra las creencias del sujeto acerca del aprendizaje, lo que se dice del aprendizaje y lo que se dice que se hace (Martínez 2004).

Desde el punto de vista de Orozco, Valladares Cajibioy, López y Sevilla (2012), las concepciones como teorías implícitas se construyen en la cotidianidad de las relaciones y prácticas

que se establecen entre individuos y grupos sociales en contextos y tiempos determinados, en la que la realidad es interpretada desde sus propias aprehensiones y articulada para luego ser expresada. Pozo (2014) señala que en la mente humana hay al menos dos sistemas de aprendizajes diferenciados que dialogan continuamente para optimizar el ajuste de las representaciones de los cambios ambientales. Una de estas es el aprendizaje implícito que precede a otro aprendizaje explícito.

En este sentido, el presente estudio trata de buscar alguna evidencia consistente sobre la relación entre estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje que presentan estudiantes universitarios. Se trata de evidenciar si los estudiantes de los primeros ciclos, durante su proceso formativo, son conscientes de estos mecanismos reguladores, el paso de lo inconsciente a lo consciente lo cual implica una reconstrucción en el plano conceptual (cambio conceptual), una transformación de un esquema de acción de un concepto, entre otros aspectos.

Metodología

Participaron un total de 369 estudiantes de la Universidad San Ignacio de Loyola matriculados en el curso de Total Wellness. Se empleó el cuestionario de autoreporte de estrategias metacognitivas de O'Neil y Abedi (1996) que contiene 20 ítems. Este instrumento ha sido previamente aplicado y validado con universitarios españoles por Núñez *et al.*, (1997) y adaptado al presente trabajo (apéndice 1). Para evaluar concepción de aprendizaje se utilizó el cuestionario de autoreporte (CONAPRE, apéndice 2), diseñado y validado por Martínez (2004). El cuestionario consta de 15 ítems, aunque inspirado inicialmente en la categorización de Säljö (1979), fue reformulado más tarde, tras un análisis factorial, en tres factores que corresponden a las categorías definidas por Pozo y Scheuer (1999) aprendizaje -directo, interpretativo y constructivo.

Resultados

Los puntajes obtenidos en cada variable han sido ingresados al programa estadístico SPSS, obteniendo el siguiente resultado:

Tabla 1.

Prueba para una muestra. Nivel de estrategias metacognitivas

	Valor de prueba = 80					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
Estrategias metacognitivas	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior
	-7.745	308	.000	-5.175	-6.49	-3.86

De la tabla anterior se sabe que $t_c = -7.745$

Se puede inferir con un nivel de significación de 0.05 que, existe un nivel bajo de estrategias metacognitivas.

Tabla 2.

Prueba para una muestra. Nivel de concepciones de aprendizaje

Concepciones de aprendizaje	Valor de prueba = 80					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior
	-10,581	308	.000	-5,081	-6,03	-4,14

De la tabla anterior se sabe que $t_c = -10,581$

Se puede inferir con un nivel de significación de 0,05 que, existe un nivel bajo de concepciones de aprendizaje.

Tabla 3.

Correlaciones entre variables principales de estudio

		Estrategias metacognitivas	Concepciones de aprendizaje
Estrategias metacognitivas	Correlación de Pearson	1	.686(**)
	Sig. (bilateral)		.000
	N	309	309
Concepciones de aprendizaje	Correlación de Pearson	.686(**)	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	309	309

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

De acuerdo a la tabla mostrada, el coeficiente de correlación de Pearson es $r = 0,686$. Entonces existe una relación significativa entre las estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje, según Hernández, Fernández y Baptista (2010) este puntaje representa una correlación positiva media.

Tabla 4.

Correlaciones entre estrategias metacognitivas y las dimensiones de concepciones de aprendizaje

		Concepciones de aprendizaje		
		Factor directo	Factor interpretation	Factor constructivo
Estrategias metacognitivas	Correlación de Pearson	.342	.680	.643
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
	N	309	309	309

** En todo los casos, la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De acuerdo a la tabla mostrada, en la primera columna el coeficiente de correlación de Pearson $r = 0,342$, entonces existe una relación significativa entre las estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje factor directo. En la segunda columna, el coeficiente de correlación de Pearson es $r = 0,680$, entonces existe una relación significativa entre las estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje factor interpretativo, y en la tercera columna, el coeficiente de correlación de Pearson $r = 0,643$. Por lo tanto, también existe relación significativa entre las estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje factor constructivo.

Discusión de resultados

A nivel descriptivo, se evidencian que los estudiantes presentan un nivel bajo de estrategias metacognitivas. Los resultados son concordantes con los reportes de Martínez (2007) y se deberían principalmente a que los encuestados pertenecen a los primeros ciclos de la Universidad, dado que en su investigación pudo evidenciar que existen diferencias entre los distintos niveles de estudio. Así, los estudiantes de final de carrera son quienes presentan puntuaciones significativamente superiores a diferencia de los estudiantes de los primeros ciclos. Por lo tanto, este estudio apoya los resultados en el sentido de que las estrategias metacognitivas son un factor que aumenta en relación con los niveles de conocimiento y los grados de formación.

Los estudiantes metacognitivamente hábiles comprenden con claridad los objetivos de la tarea y de ese modo controlan sus progresos hacia la meta y ajustan sus estrategias. Asimismo, reflexionan mejor acerca de cómo han funcionado sus estrategias y hasta qué punto se han aproximado a la meta u objetivo, con la finalidad de tomar las medidas que sean necesarias para potenciar o reconducir sus acciones de aprendizaje (Martínez 2007).

Respecto a la segunda variable, los resultados evidencian que los estudiantes presentan un nivel bajo de concepciones de aprendizaje. Estos resultados se podrían interpretar en línea con los planteamientos de Perry (1968, 1970) quien plantea que las ideas de los estudiantes difieren de los docentes, y además, van desde ideas más simples e ingenuas a ideas más complejas. Por su parte Martínez (2007) plantea que concepciones de aprendizaje se fundamentan en que detrás de las acciones y/o estrategias que emplea el sujeto para aprender o enseñar, existe un cuerpo teórico que se configura a partir de un conjunto de supuestos coherentes o incoherentes entre sí en función de la relación que exista entre lo que el sujeto dice y lo que hace. En consecuencia, los resultados se podrían fundamentar en función de que los estudiantes aun siendo de los primeros ciclos, no tienen muy claros sobre estas concepciones en el proceso de aprendizaje. Además, estudios previos sugieren, que las creencias epistemológicas juegan un papel importante en el aprendizaje (Hofer y Pintrich 1997; Schommer 1998) debido a que las creencias o concepciones sobre el aprendizaje es un constructo multidimensional constituido por un sistema de creencias, relativamente independientes, sobre la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje (Schommer 1990).

A nivel inferencias los resultados reportan que existe una relación significativa entre las estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje. Estos resultados están acordes con los encontrados por Martínez (2007), en este sentido las estrategias metacognitivas son un componente esencial para el aprendizaje y sobre todo se relacionan con las concepciones de aprendizaje en cuanto se refieren a las acciones que realiza el sujeto antes, durante y después de que tengan lugar sus procesos de aprendizaje con la finalidad de optimizar su ejecución en

tareas específicas o su desempeño académico (Martínez 2007). Y esto hace que los estudiantes se interesen por caracterizar cómo comprenden y abordan el proceso de aprender, planteando interrogantes tales como: qué definen los sujetos por aprendizaje, cómo saben que aprenden, qué hacen para aprender, cómo influyen sus creencias acerca del conocimiento en sus estrategias de aprendizaje, cómo saben que han aprendido, entre otras cuestiones. Es decir, el nivel operativo de las acciones o estrategias, lo que se hace, viene precedido por un nivel de carácter teórico y epistemológico que filtra las creencias del sujeto acerca del aprendizaje.

En cuanto a la relación entre las dimensiones existe una relación positiva media, esto se debería a que el aprendizaje-enseñanza, estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje, están directamente vinculados al rendimiento académico (Pérez, et al. 2001). La concepción directa plantea una correspondencia entre datos y resultados (causalidad lineal); la concepción interpretativa plantea la actividad del aprendiz como un proceso mediador crucial entre las condiciones y los resultados; y la concepción constructiva defiende la existencia de procesos reconstructivos, es decir, se asigna a los procesos mediacionales una función transformadora (Martínez 2007).

En resumen, los resultados son coherentes tanto con los hallazgos empíricos de otros autores, como con los planteamientos teóricos propuestos. Se sugiere continuar analizando estos factores a través de métodos estructurales que pongan en relación las distintas variables y permitan una mayor y mejor aproximación a modelos complejos en la comprensión de los factores estudiados. De este modo surgirían implicaciones pedagógicas que optimizarían la evaluación y el fomento de la concepción constructiva del aprendizaje y el uso de las estrategias metacognitivas en la formación universitaria.

Conclusiones

En cuanto al análisis de las variables a nivel descriptivo, se evidencia que existe un nivel bajo de estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje. En cuanto a la relación entre los mismos, se evidencia que existe una relación significativa entre las estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje. Así mismo, se encuentra que existe una relación significativa entre las estrategias metacognitivas y las dimensiones de concepciones de aprendizaje, tanto directo, interpretativo y constructivo. Estas evidencias dan cuenta que es necesario implementar nuevas estrategias en cuanto le sirva a los estudiantes durante la adquisición de nuevos conocimientos y sobre todo les sirva para que puedan entender el para qué de esos aprendizajes y cuál es la naturaleza del mismo cuando se aprende.

Referencias bibliográficas

- Flavel, J. (1976) Metacognitive aspects of problema solving. En L. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: LEA.
- . (1987) Speculations about the nature and development of metacognition. En E. Weinert & R. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: LEA.
- García, R. (2011) *Evaluación de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de contenidos musicales y su relación con el rendimiento académico musical*. Tesis Doctoral. Universitat de València, España.
- Hofer, B. y Pintrich, P. (1997) The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research* 67(1), 88-140.
- Martín, E., Pozo, J.I. Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez, M. y Martínez, P. (2005) ¿Mantienen los psicólogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo y J.I. Pozo (coord.). *La práctica del asesoramiento educativo al examen*. Barcelona: Graó.
- Martínez, J. R. (2007) Concepciones de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de psicología* 23(1), junio, 7-16.
- . (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- Muría, I. (1994) La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos* 65. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206508>
- Núñez, J. C., González-Pineda, J. A., González-Pumariega, S., Rocés, C., García, M., & Álvarez, L. (1997) *Cuestionario de Evaluación de Procesos Metacognitivos*. Departamento de Psicología: Universidad de Oviedo.
- O'Neil, H. F., y Abedi, J. (1996) Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research* 89(4), 234 - 245.
- Orozco, A.M., Valladares, A.Y., Cajibío, I., López, J.G. y Sevilla, E.F. (2012) *Concepciones sobre diversidad de docentes de básica primaria*. Trabajo de investigación de Maestría. Universidad de Manizales, Popayan, Colombia.
- Pérez, M.P., Mateos, M., Pozo, J.I. y SCheuer, N. (2001) En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de psicología* 22(2), 155-173.
- Perry, W. (1968) *Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation of a scheme*. Cambridge, M. A. Harvard University.
- Perry, W. G., Jr. (1970) *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pozo, J.I. (2014) *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. y SCheuer, N. (1999) Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículum*. Madrid: Santillana.

- Säljö, R. (1979) Learning in the learners' perspective. I: Some common sense conceptions. *Reports from the Institute of Education*, University of Göteborg, 76.
- Schommer, M. (1990) Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology* (82), 498-504.
- Schommer, M. (1998) The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology* (68), 551-562.
- Vilanova, S.L., Mateós, M.D. y García, M.B. (2011) Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 2(3), 53-75. <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299124244003.pdf>

Apéndice 1**CONAPRE**

A continuación te presentamos un conjunto de enunciados y/o actividades, léelos con detenimiento y posteriormente responde con qué frecuencia realizas cada uno de ellos. Para responder utiliza los siguientes criterios:

1	2	3	4	5
Nunca.	Pocas veces.	Regularmente.	Muchas veces.	Siempre.

Agradecemos tu respuesta sincera y por tu colaboración.

Ítems	1	2	3	4	5
1. Tener información de algún contenido y saber exactamente cuándo utilizarla.					
2. Analizar situaciones y procesos académicos, y aplicarlos en otros contextos de la vida.					
3. Memorizar información para ser aplicada.					
4. Considerar diversas perspectivas y posibilidades de resolver un problema.					
5. A partir de nuevos acontecimientos, producir una nueva perspectiva del mundo desde una posición personal.					
6. Leer y releer dos, tres o cuatro veces una información, para poder repetirla.					
7. Pensar y reordenar la información con tus propias palabras.					
8. Comprender los contenidos académicos y aplicarlos en las situaciones de cada día.					
9. Hacer cambios, transformación y/o crecimiento personal en la percepción de sí mismo, a partir de la información aprendida.					
10. Saber reproducir una información y comprender su significado.					
11. Recordar una información para repetirla en un examen.					
12. A partir de nueva información, plantearte retos personales que te permitan pensar sobre las cosas que haces y el cómo las haces.					
13. Aplicar información del pasado a nuevas situaciones.					
14. Relacionar información diferente y hacer inferencias.					
15. Tratar de memorizar toda la información, tal cual en tu cabeza.					

Apéndice 2**Inventario sobre estrategias metacognitivas**

A continuación te presentamos un conjunto de enunciados y/o actividades. Léelos detenidamente y responde con qué frecuencia realizas cada uno de ellos. *Gracias por tu colaboración.*

1	2	3	4	5
Nunca.	Pocas veces.	Regularmente.	Muchas veces.	Siempre.

Ante una actividad de aprendizaje o problema:

ITEMS	1	2	3	4	5
1. Eres consciente de lo que piensas sobre la actividad o problema.					
2. Compruebas tu trabajo mientras lo estás haciendo.					
3. Intentas descubrir las ideas principales o la información relevante de dicha tarea o actividad.					
4. Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de ponerte a resolverla.					
5. Eres consciente de qué técnica o estrategia de pensamiento usar y cuándo usarla.					
6. Identificas y corriges tus errores.					
7. Te preguntas cómo se relaciona la información importante de la actividad con lo que ya sabes.					
8. Intentas concretar qué se te pide en la tarea.					
9. Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción.					
10. Una vez finalizada la actividad, eres capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar.					
11. Reflexionas sobre el significado de lo que se te pide en la actividad antes de empezar a responderla.					
12. Te aseguras de haber entendido lo que hay que hacer, y cómo hacerlo.					
13. Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en qué estás pensando).					
14. Haces un seguimiento de tus progresos y, si es necesario, cambias tus técnicas y estrategias.					
15. Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o tarea.					
16. Antes de empezar realizar la actividad, decides primero, cómo abordarla.					
17. Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla.					
18. Compruebas tu precisión a medida que avanzas en la realización de la actividad.					
19. Seleccionas y organizas la información relevante para la resolución de la tarea o actividad.					
20. Te esfuerzas por comprender la información clave de la actividad antes de intentar resolverla.					

Educación universitaria de calidad con formación integral y competencias profesionales

Pedro Angulo H.*
Juan A. Espinoza B.**
Pedro J. Angulo A.***

Resumen

Frente a la situación de crisis de capital humano de nuestro país, la educación universitaria de calidad con formación integral y competencias profesionales es una alternativa para revertir esta situación. El licenciamiento y la acreditación se convierten en instrumentos esenciales para introducir en la universidad una gestión orientada a la calidad y su mejora continua. ¿Esto será suficiente para la profesionalización del talento humano?, nosotros creemos que falta algo más para vincular la formación universitaria con las reales necesidades de la sociedad y el sector productivo. El contexto laboral ha variado bastante en los últimos años, la productividad de los países está relacionada con la educación. Organizaciones internacionales proponen que una de las funciones esenciales de un sistema educativo ha de ser la de formar a los ciudadanos en competencias que les permita una mayor y mejor inserción laboral, favoreciendo su acceso a empleos formales y de calidad para reducir la desigualdad social. Por eso, a partir de la reflexión ¿para qué y porqué una educación universitaria de calidad? se presenta el sustento para concluir que la formación profesional en el Perú no solamente debe ser integral; sino, integral y competencias profesionales.

Palabras clave

universidad,
competencias,
calidad.

University Quality Education with Integral Formation and Professional Competences

Abstract

Faced with the crisis of human capital of our country, university quality education with integral formation and professional competences is an alternative to reverse this situation. Policy Quality Assurance of University Higher Education, whose main objective is "to ensure that all young people of the country have the opportunity to access a quality college education that allows personal fulfillment, and form as citizens and professionals high productivity". Licensing and accreditation become essential tools to introduce university-oriented quality management and continuous improvement. Will this be enough for the professionalization of human talent? we believe it takes more to link university education to the real needs of society and the productive sector. The work environment has quite varied in recent years; the productivity of countries is related to education. International organizations suggest that one of the essential functions of an educational system should be to educate citizens in skills that will allow them more and better employment, promoting access to quality formal jobs and to reduce social inequality. Therefore, from the reflection why and why a quality college education? sustenance to conclude that vocational training in Peru should not only be an integral is presented; but comprehensive and professional skills.

Keywords

university,
competences,
quality

Recibido: 19 de septiembre de 2016/ Aprobado: 02 de noviembre de 2016.

* Doctor en Farmacia y Bioquímica. Profesor Principal de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Correo: pedro_qf@hotmail.com

** Doctor en Educación. Profesor Principal de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Correo: jespinoza@unmsm.edu.pe

*** MBA. Gerente General de Kaizen Certification. Correo: pedrojoseqf@gmail.com

Introducción

Los términos educación y calidad son polisémicos, tienen múltiples acepciones, y una diversidad de significados; por eso, definir qué es educación universitaria con calidad es una tarea compleja. En nuestro país, Perú, se cree que la calidad está dada por la belleza de la universidad, el tamaño de las construcciones, la cantidad de carreras profesionales, la cantidad de filiales, la estrategia de la publicidad, etc.

En nuestro medio, la educación universitaria es considerada de “mala calidad”. Entonces, qué debemos hacer para que sea de “buena calidad”, la respuesta también es compleja.

Para la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (Política de Aseguramiento) la provisión del servicio educativo universitario es de calidad cuando se identifican y valoran las siguientes categorías: Estudiantes comprometidos con su proceso formativo y con altos niveles de habilidad cognitiva, Docentes con vocación y dedicación profesional, respaldados por grados académicos de prestigio y ética profesional, Gestión universitaria la universidad requiere contar con gerentes universitarios competentes para gestionar institucionalmente la formación integral que comprende la profesionalización del talento humano y la producción de conocimiento de alta calidad, Disciplinas y programas profesionales currículos y programas de enseñanza con objetivos claros, respecto a su propuesta académica e institucional, y alineados a la demanda social y productiva, Investigación articulada con el entorno inmediato de manera que permite resolver los problemas locales y nacionales, Infraestructura la universidad dispone de recursos para la formación académica de los estudiantes y el desarrollo y promoción de la investigación (Minedu 2015, p.562359).

El Licenciamiento, obligatorio, tiene como objetivo verificar que las universidades cumplan con la condiciones básicas de calidad (CBC), que “son los estándares mínimos que sirven de pautas generales para la evaluación de la capacidad de la universidad para la prestación del servicio educativo superior universitario y autorización de su funcionamiento” (SUNEDU 2015, p.4,7).

Desde un punto de vista, optimista, podemos afirmar que, definitivamente, las CBC van a mejorar la calidad del actual servicio educativo universitario: objetivos académicos pertinentes, oferta educativa compatible con los fines propuestos, infraestructura adecuada, líneas de investigación, docentes calificados, servicios educacionales complementarios, bolsa de trabajo, transparencia, etc.

El problema es ¿Las CBC aseguran una formación profesional para la empleabilidad y la movilización laboral? ¡Nosotros creemos que no, falta algo más!

Según el Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria del SINEACE (Modelo de Acreditación) la calidad en educación se evidencia en una formación integral y en su contribución al desarrollo. Implica una formación no solo en conocimientos sino también humanista, que desarrolla capacidades para ejercer la autonomía, el pensamiento crítico, la participación y la ciudadanía. Este modelo tiene como dimensión central la formación integral; aunque, el perfil del egreso se convierte en un eje central y articulador del programa de estudios (SINEACE 2016, p.6,12,13).

El problema es ¿El Modelo de Acreditación asegura una formación profesional para la empleabilidad y la movilización laboral?. ¡Nosotros creemos que no, falta algo más!

El licenciamiento y la acreditación se convierten en instrumentos esenciales para introducir en la universidad una gestión orientada a la calidad y su mejora continua. Sin embargo, la universidad tiene que hacer ese “algo más”.

Para aproximarnos a conocer que tiene que hacer la universidad para vincular la formación con las reales necesidades de la sociedad y el sector productivo vamos a partir de las siguientes preguntas.

¿Para qué una educación universitaria con calidad?

Fueron Uzawa (1965) y Lucas (1988) quienes introducen la idea que las habilidades humanas tienen un impacto significativo en la producción. Aunque la teoría del “capital humano” tiene su punto de inicio en la conferencia pronunciada por Theodore W. Schultz en 1960 en la American Economic Association, donde fue acuñado por primera vez el término como sinónimo de educación y formación. En palabras de Schultz “al invertir en sí mismos, los seres humanos aumentan el campo de sus posibilidades. Es un camino por el cual los hombres pueden aumentar su bienestar”. Según este autor, cualquier trabajador, al insertarse en el sistema productivo, no sólo aporta su fuerza física y su habilidad natural, sino que, además, viene consigo un bagaje de conocimientos adquiridos a través de la educación. Estableció la economía de la educación.

Becker y otros (1990) desarrollaron más trabajos donde aportaron más al análisis intensivo del capital humano y al desarrollo de una teoría coherente de capital humano, la cual ha sido base de muchas investigaciones empíricas y teóricas. Otro de sus aportes fue considerar al sector de la educación como principal productor de capital humano, al ser generador de los mejores conocimientos.

La investigación de Eric Hanushek (2008) concluyó que mientras que la calidad de la educación de Corea del Sur contribuyó con dos puntos porcentuales más de crecimiento económico anual, lamentablemente, y debido a la mala calidad de la educación, en nuestro país ocurrió exactamente lo contrario.

Para Salmi (2009), el papel especial de la educación terciaria es importante en apoyar la creación de una fuerte base de capital humano y contribuir a un eficaz sistema nacional de innovación. La educación terciaria ayuda a los países a crear economías competitivas a nivel mundial mediante el desarrollo de una mano de obra calificada, productiva y flexible, y la creación, aplicación y difusión de nuevas ideas y tecnologías.

La UNESCO en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior del 2009 estableció, “la contribución de la educación superior al desarrollo sostenible de las naciones se percibirá en la medida en que las instituciones de enseñanza superior promuevan el desarrollo del capital humano, las tecnologías de información y comunicación...”

Definitivamente, está demostrado que la educación tiene un impacto directo en el crecimiento económico y la reducción de las desigualdades socioeconómicas de los países (Galor 2011).

Podemos concluir, entonces, que una educación superior universitaria con calidad debe formar el capital humano que requiere el país.

¿Por qué una educación universitaria con calidad?

¿Acaso no basta que solamente sea educación universitaria para cumplir con los fines propuestos de la universidad? ¿Parece que no es suficiente, entonces tiene que ser de calidad!

El significado de calidad en la educación superior ha variado desde medir la calidad de los insumos internos (docentes, estudiantes, personal administrativo, aulas, bibliotecas, estados financieros, antigüedad, etc.) hasta la gestión por resultados y de formación por competencias.

Nicholson (2011) concluye que, actualmente, la definición internacional más aceptada de calidad en la educación superior es su capacidad (fitness) para cumplir con el propósito de cada institución educativa.

Yamada y otros (2013) en un estudio realizado para el Sistema Nacional de Evaluación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), en lo referente a Retos para el aseguramiento de la calidad de la educación superior: institucionalizar la articulación con la sociedad, expresan...

Creemos que si hay algo clave que se debe exigir a todo proceso de evaluación de la calidad y pertinencia de las instituciones de educación superior es su vinculación con las necesidades reales de la economía y la sociedad. Hay diversas maneras de institucionalizar esta articulación que deben ser promovidas. Entre ellas cabe destacar: (i) el seguimiento del desempeño de los egresados de cada institución en el mercado laboral a través de encuestas, por ejemplo a los 6 meses, 3 y 10 años de egreso; (ii) la participación de los egresados y empleadores en comités directivos de las universidades e institutos y comités de carrera; y (iii) la actividad permanente de los docentes en investigación, consultoría y capacitación para sectores, empresas e instituciones reales de la sociedad.

Según Zárate (2013):

La implementación en el plazo más breve posible de un sistema de calidad de la educación superior tendrá un efecto importante en la economía del país, en la mejora de los términos de competitividad del Perú, pero sobre todo en el desarrollo y progreso que aspira el país. El milagro peruano, que es como se denomina al éxito económico y productivo del país, requiere de la mejora constante de los procesos de formación profesional, y eso supone garantizar a la sociedad, tal como lo exige la Ley N° 28740 Ley del SINEACE, una educación superior de calidad.

Entonces, también podemos concluir que la educación universitaria es de calidad si está vinculada con las reales necesidades de la sociedad y el sector productivo del país; y para asegurar que sea así se requiere de implementar un sistema de calidad.

Pero, ¿qué tipo de educación se requiere para que el profesional encaje con las reales necesidades de la sociedad y el sector productivo del país?, ¿cuál es el instrumento académico necesario?

¡Educación integral! o ¡Integral y competencias profesionales!

La Constitución Política del Perú (1993) declara en su artículo 13 que “La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana...”. De acuerdo a este artículo la educación debe ser integral.

La Ley General de Educación (Ley 28044, 2003) en su artículo 19 dice que “La educación superior está destinada a la investigación, creación y difusión de conocimientos; a la proyección a la comunidad; al logro de competencias profesionales de alto nivel, de acuerdo con la demanda y la necesidad del desarrollo sostenible del país”. Aquí aparece, por primera vez, el término competencias profesionales.

El contexto laboral ha variado bastante en los últimos años. La productividad de los países está relacionada con la educación. Los países asiáticos han orientado sus sistemas educativos hacia el trabajo. Para la Organización Internacional para el Trabajo, una educación de calidad se traduce en mejores empleos y mejores salarios y, cuando es accesible para amplios sectores de la población, aumenta las oportunidades en el mercado laboral y reduce la desigualdad social (OIT 2010).

Según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), una de las funciones esenciales de un sistema educativo ha de ser la de formar a los ciudadanos en competencias que les permitan una mayor y mejor inserción laboral, favoreciendo su acceso a empleos formales y de calidad. En ese sentido, el sistema educativo actúa como uno de los principales mecanismos para la formación de competencias (o habilidades), que se definen como “un grupo de conocimientos, atributos y capacidades que pueden aprenderse y que posibilitan a los individuos realizar una actividad o tarea de forma exitosa y consistente, y pueden construirse y extenderse a través del aprendizaje” (OCDE 2013).

De acuerdo a lo que se establece en la Ley General de Educación se creó el Sistema Nacional de Evaluación y Certificación de la Calidad Educativa (Ley 28044 del SINEACE, 2006) a partir del cual los colegios profesionales vienen realizando la evaluación y certificación de competencias profesionales por encargo del SINEACE. Según la Oficina de Estadística y Monitoreo del SINEACE, a la fecha, ya hay 3,993 profesionales certificados.

El Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU – SINEACE) define a la competencia como “Integrar y movilizar saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para resolver problemas profesionales en forma autónoma y flexible en contextos determinados”, las competencias profesionales “Son aquellas que adquieren las personas en la educación técnico productiva y educación superior no universitaria y universitaria”, la evaluación de las competencias se hace en base a las evidencias de desempeño profesional con referencia a una norma de competencia (CONEAU 2010).

Entonces, ¡las competencias profesionales se adquieren en la educación superior universitaria! Sin embargo, ¡hasta ahora las universidades del Perú no forman por competencias profesionales! ¿Qué son las competencias profesionales?

La formación integral estuvo como un fin de la universidad en la ley universitaria anterior, en más de 30 años de vigencia esto no se ha cumplido, o por lo menos no se ha visto reflejado

en el producto principal de la universidad: el profesional. La empleabilidad en nuestro país está en crisis. “Formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país” es un fin de la ley universitaria actual, ¿qué nos hace pensar que ahora si se va a cumplir?

En nuestro país todavía existe una desconexión entre la formación profesional y el mercado laboral. Los grupos de interés (stakeholders) comprueban que las competencias para un desempeño eficaz, por desgracia no se adquieren en las aulas, sino en la práctica y a lo largo de muchos años. ¡Algo no funciona, es evidente!

Una de las causas de este problema es que en la mayoría de universidades del Perú aun se viene utilizando la pedagogía de trasmisión de la información y los conocimientos. Para este enfoque pedagógico, el saber (los conocimientos) es lo más importante. Sin embargo, por mucho que se sepa no es suficiente para desempeñarse con éxito en la vida profesional, menos aun cuando ese saber no ha sido adquirido de manera dinámica (interactiva); sino simplemente transmitido y muchas veces memorizado.

Frente a esta situación, un currículo basado en el desarrollo de competencias es más pertinente y hace que los aprendizajes sean más relevantes para la vida (laboral, personal, social, etc.). La formación por competencias está relacionada con el mundo del trabajo y la empleabilidad.

Hay una gran diferencia en un currículo por objetivos de un currículo por competencias. El primero proviene de la tecnología educativa conductual de los años 70s del siglo pasado (Taxonomía de Bloom); mientras que el segundo no parte de temas o contenidos sino de situaciones problemáticas para crear situaciones didácticas. La formación por competencias es modular.

¡Nuestro país requiere de profesionales con competencias para la empleabilidad y la movilización laboral!

Es objetivo general de la Política de Aseguramiento, garantizar que todos los jóvenes del país tengan la oportunidad de acceder a un servicio educativo universitario con calidad, que ofrezca una formación integral y de perfeccionamiento continuo, centrado en el logro de un desempeño profesional competente y, en la incorporación de valores ciudadanos que permitan una reflexión académica del país, a través de la investigación (Minedu 2015, p. 562360).

El eje principal de la educación por competencias es el desempeño entendido como “la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante” (Malpica 2000, p. 123-140).

Por todo lo anterior, nosotros proponemos que la formación universitaria debe ser integral y competencias profesionales.

Entonces, ¿cuál es ese instrumento que vincula a la formación universitaria con las reales necesidades de la sociedad y el sector productivo del país? Es el Modelo Educativo (ME).

Es en el ME donde se deben considerar los desempeños y competencias profesionales de pregrado de acuerdo a las necesidades del país, el mercado laboral, las demandas profesionales. Por eso, después de identificar los desempeños hay que determinar las competencias que hacen posible esos desempeños.

¡Esto significa que se debe hacer una revisión del modelo educativo del sistema universitario del Perú!

El ME es la propuesta formativa que orienta la práctica pedagógica de la universidad. Es el instrumento, por excelencia, que orienta el quehacer académico (currículo, calidad académica, perfil del egresado, perfil del ingresante, estrategias de enseñanza aprendizaje, responsabilidad social universitaria, investigación, evaluación del aprendizaje, etc) y todas las actividades para su puesta en práctica y su mejora. El ME debe estar articulado con la gestión universitaria y la planificación.

Nosotros estamos diseñando un sistema de gestión de la calidad (SGC) para la educación universitaria con formación integral y competencias profesionales. Ya hemos identificamos a todos los procesos de este SGC. Este sistema está enfocado al estudiante como materia prima de un proceso de transformación desde que ingresa a la universidad hasta que egresa con las competencias necesarias para integrarse al desarrollo de la sociedad y ejercer su profesión con calidad.

Una característica de nuestra propuesta de procesos de un sistema de gestión de la calidad para la educación universitaria con formación integral y competencias profesionales es que la identificación y caracterización de los procesos se hace tomando en cuenta el contexto sociopolítico y económico en el cual se va a desempeñar el profesional con calidad y aprendizaje permanente. Es decir nuestro enfoque es de afuera hacia adentro (Angulo y otros 2016).

En la figura 1 se presentan las interrelaciones de los procesos de un sistema de gestión de la calidad para la educación universitaria con formación integral y competencias profesionales. Todas las actividades académicas de este sistema de calidad deben estar especificadas en el ME.

Referencias bibliográficas

- Angulo, H.; Angulo, A.; Huamán, L. y Espinoza, J. (2016) Propuesta de procesos en un sistema de gestión de la calidad para la educación universitaria con formación integral y competencias profesionales. *Horizonte de la Ciencia* 6(10), 239-259.
- Becker, G.; Murphy, K. & Tamura, R. (1990) Human Capital, Fertility, and Economic Growth. *National Bureau of Economic Research working paper* 3414. 1-18.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria. (2010) *Curso de Especialización en Evaluación de Competencias Profesionales. Guía del Participante*. Lima: Ministerio de Educación.
- Hanushek, E. (2008) *Education Quality and Economic Growth*. Washington D.C.: The World Bank.
- Lucas, R. (1988) On the Mechanics of Development Planning. *Journal of Monetary Economics* 22(1), 3-42.
- Malpica, María del Carmen (2000) *El punto de vista pedagógico: Competencia Laboral y educación basada en normas de competencia*. Antonio Arguelles (comp.), México, 2000, LIMUSA, SEP, CNCCL, Y CONALEP. 123 – 140.
- Ministerio de Educación (2015) Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria. *El Peruano*. 562356.
- . (2015) Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria. *El Peruano*. 562359.
- Nicholson, K. (2011) *Quality Assurance in Higher Education: A Review of the Literature*. Canada: McMaster University.
- Organización Internacional del Trabajo (2010) Una fuerza de trabajo capacitada para un crecimiento sólido, sostenible y equilibrado. *skillsforemployment.org*. (22-05-2016). http://www.skillsforemployment.org/wcmstest4/groups/skills/documents/skpcontent/mwdf/mde1/~edisp/fm11g_015814.pdf
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2013) *Mejores competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida: Un enfoque estratégico de las políticas de competencias*. México: Santillana.
- Salmi, J. (2009) *El desafío de crear universidades de clase mundial*. Washington D.C.: El Banco Mundial.
- Schultz, T. (1960) Capital formation by education. *The journal of political economy* 68 (6), 571-583
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2016) *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*. Lima: SINEACE.
- . (2016) *Más de 6,200 personas y profesionales han certificado sus competencias*. (10-05-2016). <https://www.sineace.gob.pe/mas-de-6200-personas-y-profesionales-han-certificado-sus-competencias/>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2015). *El modelo de licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano*. Lima: SUNEDU.
- Uzawa, H. (1965) Optimal Technical Change in Aggregative Model of Economic Growth. *International Economic Review* 6 (enero), 18-31.
- Yamada, G.; Rivera, M. y Castro, J. (2013) *Educación Superior en el Perú: Retos para el Aseguramiento de la Calidad*. Lima: SINEACE.
- Zárate, J. (2013) *Educación Superior en el Perú: Retos para el Aseguramiento de la Calidad*. Lima: SINEACE.



La naturaleza de la formación docente

Pedro Barrientos Gutiérrez*

Resumen

El presente artículo sobre la naturaleza de la formación docente tiene como propósito exponer y analizar reflexivamente las deficiencias en el desempeño de la práctica pedagógica en las aulas en las que los resultados esperados no responden a las demandas sociales actuales, la pretendida educación integral que deben recibir los educandos sólo quedan en las buenas intenciones, los programas de formación continua que se ejecutan para mejorar la calidad de la educación terminan siendo un discurso académico en los denominados talleres de capacitación y las especializaciones ofrecidas a través de becas de maestrías o estudios de doctorados terminan en metas personales de los usuarios. En estas circunstancias de la realidad educativa todo queda en buenas intenciones. Sin embargo, no se da mayores prioridades a la formación inicial del docente en las instituciones donde se forman, siendo esto el punto de partida para cambiar la calidad e integridad de la educación. Necesitamos una educación integral para nuestros niños y jóvenes, pero quienes asumimos la formación integral de los educandos ¿estamos formados integralmente? Nuestra formación está centrado sólo en el entrenamiento para el cumplimiento de las funciones que les espera a través del perfil profesional quedando olvidado el desarrollo del perfil humano que requiere el trabajo bajo las relaciones epistemológicas sujeto – sujeto que es propia de la educación integral.

Palabras clave

visión integral, educación holística, formación docente, perfil humano y profesional.

The Nature of Teachers Training

Abstract

The present article on the nature of teachers training has as purpose expose and analyze reflexively them deficiencies in the performance of the pedagogical practice in the classrooms in which the expected results do not respond to current social demands, the intended integral education that must receive the learners only are in the good intentions, the programs of training continuous that is running for improve the quality of it education end being a speech academic in the called training workshops and specializations offered through scholarships for masters or PhD studies end up in personal goals of users. In these circumstances of the educational reality, everything is in good intentions. However, it does not gives higher priorities to it training initial of the teaching in the institutions where is form, being this the point of split for change the quality and integrity of it education. We need an integral education to our children and young, but who assume the integral training of learners, Are we formed integrally? Our training is focused in training for the performance of the functions that expect only through professional profile and it forgotten the development of the human profile that requires the job under the epistemological relations subject –subject that is typical of integral education.

Keywords

integral vision, holistic, teacher training, human and professional profile.

Recibido: 19 de septiembre de 2016/ Aprobado: 02 de noviembre de 2016.

* Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Correos: pebargut@yahoo.es

Introducción

En las actuales circunstancias de la globalización internacional y el uso de las tecnologías de información y comunicación de todos los pueblos de la tierra y de la identidad cultural de los mismos, ya no se condice formación docente bajo los principios de una orientación positivista o neopositivista de la ciencia, de una educación lineal mecanicista meramente reduccionista. En un momento de altas contingencias sociales y naturales que vivimos, la naturaleza de la formación docente debe centrar en el desarrollo del saber ser, que es la esencia del ser humano, la síntesis de su desarrollo integral; la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad de una percepción holística, debe ocupar nuestra preocupación en la materialización curricular de formación docente con una clara tendencia hermenéutica-interpretativa de la ciencia, dando respuesta a la realidad más sentida de los pueblos del país y del mundo.

El desarrollo y el fortalecimiento de la educación de los educadores para el desempeño de la práctica pedagógica se consolidan a través de la concreción del perfil humano y profesional establecida según las demandas sociales y promovidas bajo la pedagogía del ejemplo de los docentes formadores en las instituciones de formación docente. El trato humano, el diálogo amigable, la pedagogía afectiva y las condiciones del ambiente de trabajo pedagógico tienen preponderancia importancia para generar cambios profundos en el desarrollo de la conciencia y la consolidación de la vocación de educar a los demás bajo los principios de la visión integral de la educación.

Siendo el desempeño en la práctica pedagógica de los docentes una de las condiciones fundamentales en el aprendizaje de los educandos en su proceso de desarrollo integral; el educando es un ser multidimensional con una esencia de saber ser, que no puede ser reducido a simple mecanización de las habilidades cognitivas, ya que no somos sólo un organismo biológico que acumula información, la complejidad humana tratado desde las ciencias tradicionales o nuevas sigue siendo un reduccionismo peligroso. Es por ello, la educación entendida como un gran proceso de evolución de la conciencia en el ser humano, es más que los cambios superficiales en la conducta o comportamiento del estudiante, ya que constituyen sólo el aparentar ser de la persona, sabiendo que en la integridad de ese ser existe un mundo subjetivo sensible, desconocido, poco estudiado e interesado por nosotros mismos y de los demás, que debe ser comprendido e interpretado su significado bajo una visión integral del ser humano con un estado de conciencia en su sentido pleno.

La docencia y la práctica pedagógica

El desempeño de la docencia es una de las actividades más nobles del quehacer humano, que requiere de una vocación especial y formación integral para asumir con conciencia plena en la práctica pedagógica con una inmensa capacidad de amor a la sabiduría, amor a los educandos y profundo respeto por la vida en todas sus formas.

Esta exigencia de la docencia requiere una formación de naturaleza integral, ya que "... se trata de una carrera holística, en cuanto que atañe al ser humano y a su pleno desarrollo como persona" (Peñaloza 2000, p. 159). Sin duda, el docente ha de ser una persona que señale el camino de la sabiduría y el amor universal para la transformación de la conciencia y del corazón, no un aumento de información en la memoria.

Las exigencias de las sociedades del siglo XXI, requieren una misión muy diferente a la de siglos pasados, necesitamos educadores preparados para desarrollar capacidades en los edu-

candos con las que puedan enfrentar a los retos y las demandas de la sociedad. Tiene razón Farro (2001) al afirmar que “la mala calidad de la formación docente repercute en el desempeño de toda la vida del futuro docente y lo condena a una vida llena de frustraciones y fracasos en la tarea educativa” (p. 116).

El análisis del contexto del desempeño docente en la práctica pedagógica actual nos muestra acciones que casi nada contribuye al desarrollo integral de los educandos. El proceso del aprendizaje y la enseñanza se desarrolla de manera monótona y monológica, bajo una perspectiva mecanicista y fragmentaria de la educación, ya que las sesiones de aprendizaje que se promueve en las aulas se basan en procesos pedagógicos y didácticos esquematizados y en algunos casos impuestos que solo generan memorización de la información y/o procesamiento de la información y en parte permite el desarrollo de habilidades cognitivas, con algunas técnicas de socialización de los educandos, descuidando la real dimensión de la educación integral.

Existe una clara evidencia de la que la práctica pedagógica que se ejerce en las aulas estimula en los educandos dependencia, facilismo, violencia, fingimiento, corrupción, intolerancia, individualismo, etc.; porque son espacios generados por el condicionamiento con una concepción de la educación que prioriza la mecanización de la información académica para obtener de alguna manera calificativos aprobatorios, lo cual no conduce al aprendizaje consciente y significativo del educando.

Jiménez y Robledo (2011) refieren que “para nadie es un secreto que aprendemos con mucha facilidad todo aquello que nos produce goce y disfrute, utilizando herramientas lúdicas de aprendizaje, ojalá acompañado por el cariño, el afecto y la comprensión que necesita el ser humano” (p. 19). Sin embargo; en la realidad observamos una educación centrado en la acumulación de información bajo un enfoque pedagógico conductista y socio-cognitivo. Lo importante es cumplir la planificación de los contenidos o temas en cada una de las áreas curriculares, el maestro está más preocupado en el desarrollo de contenidos (Pedagogía del Cumplimiento) dotando a los estudiantes una gran cantidad de información que son memorizados para el examen y obtener un calificativo aprobatorio.

Tal como dice Gallegos (2001) actualmente nuestra educación continua dentro de la lógica del cientificismo, el reduccionismo y el positivismo; los educadores seguimos pensando que el desarrollo de las habilidades cognitivas es igual a mejor educación, que introducir tecnología electrónica es igual a mejor educación, que incrementar las horas de estudio es igual a mejor educación, etc., pero todas estas son movimientos horizontales de traslación dentro del mismo paradigma mecanicista que en realidad no implican transformación o mejora educativa real, ya que sólo son aspectos secundarios, periféricos, no centrales de la experiencia educativa. Tanto en el pasado como en la actualidad se han utilizado esas ideas de “excelencia educativa” y hemos producido seres humanos con alta capacidad cognitiva y un profundo desprecio por la vida, tener alta capacidad cognitiva no es suficiente para el desarrollo de la conciencia del ser humano. Al realizar la entrevista y observación dialógica acerca de su desempeño en la práctica pedagógica en el aula, los maestros y maestras muestran preocupación permanente en el cumplimiento del avance de su programación curricular, en todo momento se sienten perseguidos por las autoridades educativas, muestra dependencia en el cumplimiento de sus funciones, sesiones de aprendizaje monótona en todas las áreas curriculares bajo el esquema de inicio, desarrollo y cierre con procesos pedagógicos y didácticos rígidos. Las aulas donde se realiza las sesiones de aprendizaje son espacios rutinarios con una organización por sectores de trabajo curricular no tan agradables para el trabajo con niños y niñas, ya que no se observa orden, limpieza y puntualidad en la práctica pedagógica.

En cuanto a la actitud del docente frente a los educandos, es muy impositiva bajo condicionamiento (Enfoque pedagógico conductista), en todo momento se observa términos como: ¡silencio!, ¡cállense!, si no terminan no salen al recreo, tienen tantos minutos para terminar, el que termina primero ganan puntos para su calificativo, etc. Respecto al avance temático en el cuaderno de los niños y niñas se observa en las páginas pegadas de copias fotostáticas como resúmenes o dibujos pre diseñado, desacreditando la capacidad de construir sus conocimientos y su creatividad de los educandos. Siendo todo esto nada significativo para el desarrollo integral del estudiante.

Formación docente centrada en el perfil profesional

La formación docente debe ser bajo una perspectiva integral de la educación, siendo una formación centrada en la esencia del ser humano más que una formación en el entrenamiento mecánico para el cumplimiento de las funciones. La esencia en la formación docente es el desarrollo de cualidades creativas, estratégicas, científicas, emocionales, estéticas y valores como la responsabilidad, el respeto, la gratitud, la justicia, la honradez, etc. La comprensión de la naturaleza de las relaciones humanas, resolución de conflictos y capacidad de diálogo, constituyen factor importante.

En este siglo XXI necesitamos más allá del entrenamiento racional-instrumental, que la formación académica convencional es absolutamente insuficiente y unilateral, que si bien es un factor del desarrollo tecnológico también puede conducir al colapso moral de la sociedad; ya que saber intelectualmente muchas teorías no nos convierte en seres humanos más responsables, honestos y compasivos (Barrientos 2011).

La formación docente actual en la mayoría de los Institutos Superiores Pedagógicos y las Facultades de Educación de las universidades está basada en el mecanicismo, determinismo y materialismo del siglo XVIII, el cual ha perdurado durante el siglo XIX y el XX, que aún se practica, ha propiciado una visión fragmentaria del todo. Se valora lo racional, lo exacto, lo mensurable, lo que se ha definido como científico; y en esta búsqueda se desprecia lo subjetivo, el sentimiento y el ser de la persona (Gallegos 2003). Bajo esta perspectiva está diseñado el perfil profesional del egresado de formación docente, lo cual constituye la base del Plan de Estudios. La implementación, ejecución y evaluación del currículo de estudios está centrado en contenidos académicos y no en el desarrollo de capacidades para el logro de competencias humanas y profesionales, priorizando sólo el dominio de contenidos temáticos a través de acumulación de información para el examen y con ello la aprobación de asignaturas rígidas del semestre correspondiente.

Sin embargo se sabe que las competencias son mucho más que un saber hacer en contexto, pues van más allá del plano de la actuación e implican compromiso, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de fundamentos conceptuales y comprensión. Además, son procesos complejos porque implican la interacción con muchas dimensiones del ser humano y del contexto, como también la asunción y capacidad de afrontar la incertidumbre y el caos, uno de los grandes retos para la educación (Morín 2000). La formación docente bajo el perfil profesional está diseñada sólo en el entrenamiento del futuro profesional en las actividades que el mercado ocupacional exige, ni siquiera se logra eso en muchos casos, siendo la mejor formación es la que busca orientar la educación hacia la mera productividad y la actuación bajo ciertos parámetros establecidos, esquematizados, automatizados.

García, López, Rodríguez y Tobón (2008) plantean que la formación con base en competencias tiene como eje esencial formar no sólo para la ejecución de actividades profesionales, sino también educar para aprender a analizar y resolver problemas, lo cual implica un enfoque investigativo. Y todo ello es con base en el progresivo desarrollo de la idoneidad en lo que se hace, que requiere de muy buena formación conceptual, metodológica y actitudinal. Además, este enfoque implica tener como eje transversal de todo el currículo la ética, en la medida que el centro de las competencias es la responsabilidad.

Visión integral en la formación docente

La formación docente bajo la visión integral de la educación es un proceso de cambio de un paradigma educativo científico industrial a uno de carácter integral, basado en los principios de la visión holista como una alternativa para superar los paradigmas dogmático y cientificista las que estamos viviendo hoy sus consecuencias tales como: destrucción generalizada de los recursos naturales, proliferación de enfermedades, racismo, pobreza extrema, delincuencia, violencia, corrupción, violaciones, deshumanización profunda, aumento alarmante de depresión, estrés, mediocridad en todo aspecto, pérdida de valores esenciales del ser humano, criminalidad en cada instante, secuestros a cualquier momento, alimentación chatarra, consumismo, desequilibrio emocional, etc. (Gallegos 2001).

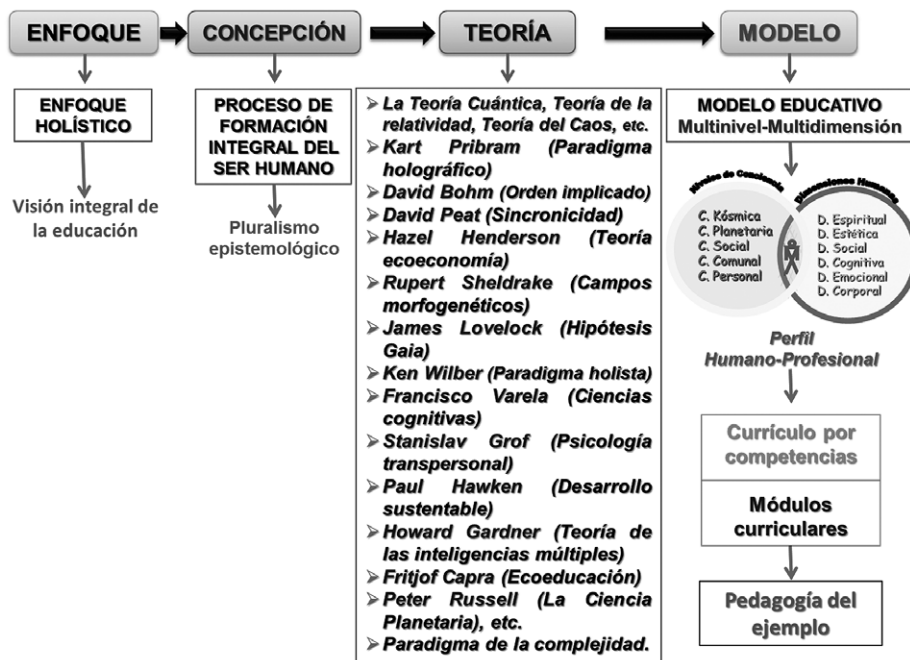
El proceso de formación docente es determinante para superar las limitaciones en el desempeño de la práctica pedagógica que hoy se observan en las instituciones educativas, las cuales traen como consecuencias nada favorables para el desarrollo de los pueblos. Para ello, nuestras instituciones de formación docente deben ser innovadas con una visión integral en la formación docente de acuerdo a nuevos dilemas, nuevas aspiraciones y un nuevo contexto mundial que exige la sociedad actual. Ante esta nueva demanda educativa la formación docente debe basarse en un modelo educativo multinivel-multidimensión, lo que "...se nutre de una gran cantidad de fuentes, tres influencias principales pueden ser identificadas claramente en su desarrollo: la filosofía perenne, los nuevos paradigmas y el trabajo de los grandes pedagogos, en ese mismo orden de importancia" (Gallegos 2003, p. 104).

La formación docente bajo la perspectiva multinivel-multidimensión de la educación es un proceso de formación integral del futuro educador comprometido con el desarrollo integral de los educandos. La exigencia en el proceso de formación debe centrarse en el desarrollo de seis dimensiones humanas: Dimensión cognitiva, está referido al desarrollo de los procesos del pensamiento, a la capacidad de razonamiento lógico, el desarrollo de las inteligencias lógico-matemática y verbal, etc. pero que deben ser desarrollados con amor y respeto para que el futuro docente haga un uso responsable de ello. Dimensión social, sabiendo que todo aprendizaje sucede en un contexto social de significados compartidos, el futuro docente es un agente socializador y que debe ser formado para promover la socialización respetando las normas de convivencia y la justicia social, para que el aprendizaje sea mediado por pautas culturales y el lenguaje. Dimensión emocional, juega un papel preponderante con gran poder de determinación para ejercer la docencia; es por ello, cuando la dimensión emocional es excluida del proceso educativo, el aprendizaje se hace irrelevante, sin sentido, porque requiere seguridad emocional. Dimensión corporal, constituye un elemento importante para un aprendizaje significativo, ya que todo aprendizaje se realiza en un cuerpo físico, la armonía mente-cuerpo. El desarrollo corporal está ligado al buen aprendizaje y que la respiración y alimentación está en relación con el estado de conciencia, para tener una vida saludable. Dimensión estética, es esencial en la formación docente, porque aprender y promover el aprendizaje es antes que

nada un acto hermoso que llena de sentido a la existencia humana, el arte en sus diferentes expresiones despierta la sensibilidad y lleva al florecimiento de la bondad del docente; lo que debe desarrollar en sus educandos como expresión de la vida interior para una vida feliz de sus educandos. Dimensión espiritual, es fundamental para ser un ser humano pleno. La formación espiritual del docente es la vivencia total y directa del amor universal que establece un orden interno para tener sentido de compasión, fraternidad y paz hacia todos los seres; es decir es el saber ser del docente que es la síntesis del aprendizaje significativo, para ser ejemplo de vida para sus educandos. No confundir la espiritualidad bajo el enfoque holística con creencias religiosas, afiliación a iglesias o defensa de dogmas.

Asimismo se debe desarrollar los cinco niveles conciencia tales como: El nivel de conciencia individual (autovaloración); nivel de conciencia comunitaria que es la percatación de la realidad que incluye a los demás, el docente pone énfasis en la calidad de las relaciones humanas; el nivel de conciencia social permite que el educador trabaja por una conciencia de justicia social, democracia y paz; el nivel de conciencia planetaria hace que el educador ya no se centre sólo en el bienestar de la propia cultura como en el nivel social, sino en el bienestar de toda la humanidad, trabaja para educar en términos de pensar globalmente y actuar localmente, promover la verdadera naturaleza de la educación ambiental; y por último, el nivel de conciencia espiritual o cósmica nos lleva a la percatación directa de la verdad, la bondad y la belleza de toda la vida, sin ello el educador en realidad no tiene nada, sólo cenizas en sus manos, por lo que la educación es absolutamente irrelevante (Gallegos 2003, pp. 83-97).

Sin embargo, la concreción del proceso de formación debe ser a partir de un perfil humano y profesional establecido según las demandas de la social actual y del futuro, con un enfoque curricular por competencias mediante plan de estudios modulares transdisciplinarias, donde se generen el desarrollo de capacidades a través de la vivencia de experiencias de aprendizaje con una pedagogía del ejemplo como alternativa a la tradicional pedagogía del cumplimiento.



Fuente: Elaboración propia

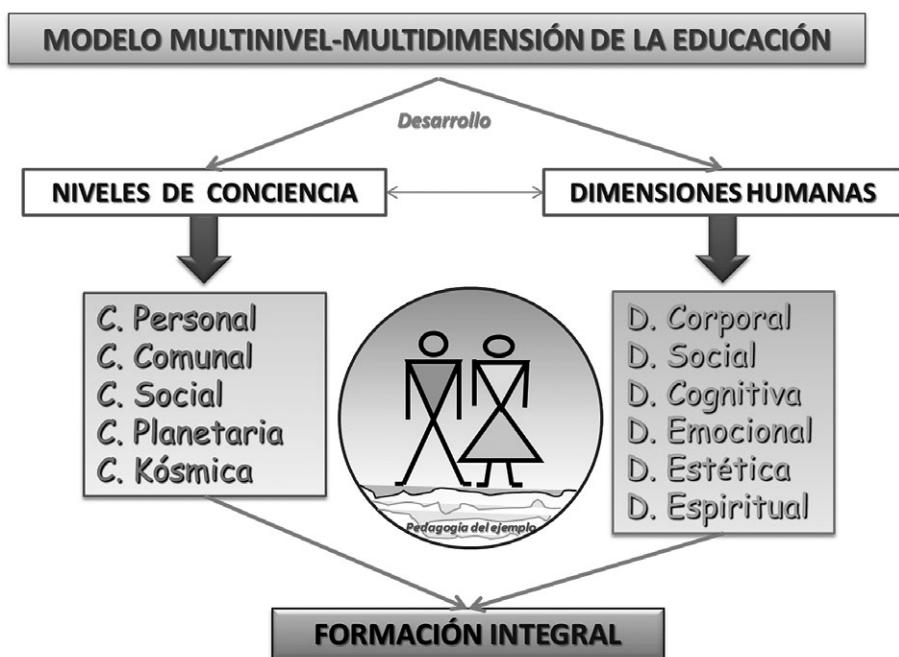
Hacia una formación docente desde la visión holística

Desde la visión holística de la educación, la formación docente debe centrarse en la calidad de formación de la conciencia, el nivel de conciencia tiene una centralidad fundamental en el desempeño de la práctica pedagógica del docente, es mucho más importante que el entrenamiento en el manejo de los métodos, técnicas, materiales, modelos y de más aspectos educativos (Gallegos, 2001). Una formación que genere cambios profundos en la conciencias del futuro docente comprometido con la vocación de educar con amor en un ambiente de libertad para que el aprendizaje sea un proceso de experiencias.

Desarrollar la capacidad para aprender a tratar a los demás con plena conciencia es la exigencia bajo el cual trabaja la visión holística de la educación. Al respecto Gallegos (2003) nos dice que “muchos profesores preguntan cómo deben empezar a trabajar con educación holista. Uno de los primeros pasos es tratar al educando como un ser humano; este simple acto cambia todo el ambiente de aprendizaje” (p. 97). Es por ello, requiere una formación no sólo profesional sino también profundamente humana, donde el punto central es la relación dialógica entre los actores educativos, el docente percibe al estudiante como ser humano, con sus dimensiones estéticas, físicas, cognitivas, sociales, emocionales y espirituales.

Gallegos (2001) plantea que en la educación holista el uso de métodos, técnicas y materiales curriculares, es secundario a la importancia de la conciencia del educador, quien se debe mover de una perspectiva centrada en el ego a una perspectiva centrada en un servicio con presencia plena, de una perspectiva de pensamiento y memoria a una visión basada en la inteligencia y la creatividad, de un paradigma de ciencia mecanicista a un nuevo paradigma holista. Los métodos y técnicas están siempre a un nivel de instrumentos y solo adquieren sentido por la participación de una conciencia que les dé un uso adecuado.

La formación docente desde la visión holista les da un profundo entendimiento de la real naturaleza del ser humano para el trabajo con los educandos, siendo los recursos didácticos más importantes el trato a los educandos, comunicación dialógica fluida, paciencia para tratarlos, comprensión, conciencia plena de ser educador, amor a la sabiduría, amor a los educandos, el saber ser en todo instante, presencia plena en el proceso del aprendizaje, generación de espacios de sabiduría con alegría, etc. más que el uso de métodos, técnicas y materiales educativos que son elementos complementarios para generar aprendizajes significativos a partir de situaciones que tocan las emociones; en las que el niño y la niña encuentren espacios en las que se puedan reír, llorar y aprender.



Fuente: Elaboración propia

Conclusión

A manera de conclusión podemos afirmar que la esencia de la formación docente es el desarrollo de la capacidad para aprender a tratar a los demás con plena conciencia, así como para percibir al educando como ser humano con dimensiones estéticas, físicas, cognitivas, sociales, emocionales y espirituales; y con niveles de conciencia personal, comunal, social, planetaria y cósmica. Este desarrollo integral del futuro docente se concreta a partir de una formación profesional y profundamente humana que responde al perfil profesional y perfil humano del egresado de la carrera profesional.

La formación docente desde el enfoque holístico comprende preparar educadores para asumir nuevos roles en concordancia a las nuevas demandas educativas de la sociedad actual. Una formación para desarrollar seres humanos integrales, inteligentes y con un profundo amor a la vida. Amar a la vida es amar el aprendizaje y ello implica una expresión natural de la alegría de vivir.

La formación integral del docente se logra con formadores de docentes capacitados integralmente bajo una visión integral de la educación que apliquen una pedagogía del ejemplo, ya que el ejemplo constituye la fuerza más poderosa que influye en los demás. Los educadores somos imagen de nuestra propia existencia ante la mirada de los educandos.

El ser humano es un ser multidimensional con una esencia de saber ser, que no puede ser reducido a simple mecanización de las habilidades cognitivas, ya que no somos sólo un organismo biológico que acumula información, la complejidad humana tratado desde las ciencias tradicionales o nuevas sigue siendo un reduccionismo peligroso.

La educación entendida como un gran proceso de evolución de la conciencia en el ser humano, es más que los cambios superficiales en la conducta o comportamiento del estudiante, ya que constituyen sólo el aparentar ser de la persona, sabiendo que en la integridad de ese mundo físico existe un mundo subjetivo sensible, desconocido, poco estudiado e interesado por nosotros mismos y de los demás, que debe ser comprendido e interpretado su significado, por ello los docentes, practicamos la doble moral, hablamos teóricamente sobre valores pero en la práctica actuamos diferente, simplemente aparentamos ser.

Referencias bibliográficas

- Barrientos P. (2011) *Hacia una Práctica pedagógica para el Aprendizaje*. Huancayo: Grapex Perú SRL.
- Farro c., F. (2001) *Planeamiento Estratégico para Instituciones Educativas de Calidad*. Edit. Udegraf S. A.
- Gallegos, R. (2001a) *Una Visión Integral de la Educación*. México: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- . (2001b) *La Educación del Corazón. Doce Principios para las Escuelas Holistas*. México: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- . (2001c) *Educación para la Vida y la Paz*. México: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- . (2003a) *Comunidades de Aprendizaje*. México: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- . (2003c) *La Educación Holista*. Fundación Internacional para la Educación Holista. México.
- García J., López N., Rodríguez J. y Tobón S. (2008) *Gestión del Currículo por Competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Lima: F. M. Servicios Gráficos.
- Jiménez, C. y Robledo, J. (2011) *La Neuropedagogía y los Comportamientos Violentos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morín, E. (2000) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional – UNESCO.
- Peñalosa, W. (2000) *El Currículo Integral*. Lima: Optimice, Editores.



Metacognición y pensamiento crítico en estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú

Alberto Cerrón Lozano*

Marilú Pineda Lozano**

Resumen

La investigación tuvo como problema general: ¿qué relación existe entre metacognición y pensamiento crítico en estudiantes de la Escuela Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú en el año 2016? Esta investigación es de tipo aplicada, nivel descriptivo y con diseño descriptivo correlacional. Se aplicaron los métodos científico y descriptivo. La muestra fue de 161 estudiantes. El resultado del coeficiente de correlación de Spearman $\rho=0,627$ indica que existe relación directa y significativa entre metacognición y pensamiento crítico de los estudiantes de la muestra de estudio.

Palabras clave

metacognición y pensamiento crítico

Metacognition and Critical Thinking of Language, Literature and Communication Students from The National University of Central Peru - Huancayo

Abstract

The research had like general problem: which relationship does exist between metacognition and critical thinking of students of Languages, Literature and Communication from the Faculty of Education at the National University of Central Peru in 2016? This research is applied, descriptive level with correlational descriptive design. It applied scientific and descriptive method. The sample was 161 students. The correlation coefficient of Spearman $\rho=0,627$ indicates that there is a direct and significant relationship between metacognition and critical thinking of students of the sample.

Keywords

metacognition and critical thinking

Recibido: 19 de septiembre de 2016/ Aprobado: 02 de noviembre de 2016.

* Doctor. Docente de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: albertocerronl@gmail.com

** Doctora. Docente del Instituto Pedagógico Teodoro Peñaloza de Chupaca. Correo: malupl7@hotmail.com

Introducción

La sociedad actual, tiene entre sus principales rasgos el incremento vertiginoso de información escrita, audiovisual, multimedia e hipertextual en las distintas áreas del saber científico. En este contexto el aprender a aprender cumple un rol de primer orden en la construcción del conocimiento y en el aprendizaje. En tal sentido, es importante que los estudiantes desarrollen la capacidad metacognitiva, la capacidad de conocer el proceso de su propio conocimiento. Quien tiene desarrollada esta capacidad sabe identificar los procesos cognitivos que utiliza para aprender, los errores en el proceso de aprendizaje y sabe plantear las medidas de corrección necesarias para lograr su objetivo. Por ejemplo, si se está leyendo un texto y uno es capaz de pensar sobre las emociones que emergen al leerlo y cuando no se entiende alguna palabra o idea se vuelve a leer el texto o se busca el significado valiéndose del contexto o de un diccionario, se está pensando a nivel metacognitivo. Como explican Reátegui y Sattler (1996) la metacognición se refiere al conocimiento o la conciencia que cada persona tiene al respecto de su propio aprendizaje o, más específicamente, el conocimiento de cómo aprender a controlar los procesos de aprendizaje y pensamiento.

Para afrontar los continuos cambios que imponen en todo orden de nuestra vida los rápidos avances científicos y el incremento incesante de información, los ciudadanos se ven obligados a adquirir nuevas competencias personales, sociales y profesionales. En este contexto una capacidad fundamental es la de interpretar y valorar la información y los acontecimientos con pensamiento abierto y crítico. Se entiende por pensamiento crítico el comportamiento que cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos. El pensar con criticidad nos permitirá evaluar la validez y pertinencia de la información que pretendemos aprender, podremos juzgar su utilidad, analizar las posibilidades de su aplicabilidad. En suma, razonar con juicio crítico, implica la adquisición de niveles de pensamiento superior y es vital para alcanzar como persona un pleno desarrollo.

A partir de la experiencia docente universitaria en formación docente se ha detectado que un significativo porcentaje de estudiantes no reflexiona sobre sus procesos de aprendizaje. Cuando tienen dificultad en desarrollar una actividad de alta demanda cognitiva como analizar, interpretar y valorar la información, se ven limitados sobre todo en la interpretación y valoración y no son capaces de identificar la causa de sus dificultades, ello es indicador que no han desarrollado sus procesos de pensamiento metacognitivo.

También se ha detectado que los estudiantes universitarios de formación docente, tienen dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico, pues presentan limitaciones en evaluar la objetividad, calidad, pertinencia y aplicabilidad de la información. En relación a estos problemas Reid (1990) referido por Boisvert (2004) ha encontrado como producto de sus investigaciones que los docentes de estudiantes entre 17 y 19 años de edad, precisaron que la mayoría de sus alumnos presentaban dificultades para razonar con claridad y expresar su razonamiento de forma adecuada; es decir, que tenían poca autonomía y mostraban escaso entusiasmo para reflexionar y razonar.

Por lo expuesto, se consideró importante identificar la relación entre la habilidad metacognitiva y el pensamiento crítico en estudiantes de la Escuela Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, en el año 2016,

Se planteó como problema general ¿qué relación existe entre metacognición y pensamiento crítico en estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú en el año 2016? El objetivo general fue determinar la relación existente entre metacognición y pensamiento crítico en estos estudiantes. La hipótesis general señala que existe relación directa y significativa entre metacognición y pensamiento crítico en los estudiantes de la muestra de estudio.

Los problemas específicos planteados fueron los siguientes: 1) ¿Qué relación existe entre el pensamiento crítico y la dimensión de conocimiento de la cognición en los estudiantes de esta Escuela Profesional en el año 2016? 2) ¿Qué relación existe entre su pensamiento crítico y la dimensión de regulación de la cognición? 3) ¿Cuál es el nivel predominante de metacognición en los estudiantes? 4) ¿Cuál es el nivel predominante que presentan a nivel de pensamiento crítico?

En concordancia a los problemas específicos se plantearon los siguientes objetivos: 1) Establecer la relación que existe entre el pensamiento crítico y la dimensión de conocimiento de la cognición. 2) Establecer la relación existente entre el pensamiento crítico y la dimensión de regulación de la cognición. 3) Identificar su nivel predominante de metacognición. 4) Identificar el nivel predominante de pensamiento crítico de los estudiantes de la muestra.

Como respuesta a los problemas específicos se plantearon las siguientes hipótesis: 1) Existe relación directa y significativa entre el pensamiento crítico y la dimensión de conocimiento de la cognición en los estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú en el año 2016. 2) Existe relación directa y significativa entre el pensamiento crítico y la dimensión de regulación de la cognición en los estudiantes. 3) Los estudiantes presentan predominantemente un nivel medio de metacognición. 4) Los estudiantes de esta Escuela Profesional, presentan predominantemente, un nivel medio de pensamiento crítico.

La población de estudio estuvo conformada por 161 estudiantes del I, III, V, VII y IX semestres de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, en el semestre académico 2016-I. Se tuvo una muestra poblacional conformada por todos los integrantes de la población.

Los instrumentos de investigación aplicados fueron el inventario de habilidades metacognitivas de Huertas, Vesga y Galindo (2014) y el cuestionario de pensamiento crítico de Santiuste et al. (2001).

Los resultados de la investigación servirán como una línea de base y soporte teórico para que los profesores de la carrera profesional diseñen y apliquen estrategias que posibiliten el desarrollo de procesos de pensamiento metacognitivo y de pensamiento crítico en sus estudiantes.

Marciales, P. (2003), en su tesis *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*, realizado en la Universidad Complutense de Madrid, cuya muestra estuvo conformada por 130 estudiantes de una universidad privada de Bogotá, llevó a cabo un estudio exploratorio descriptivo. Trabajó con cuatro ejes dinámicos alrededor de los cuales lleva a cabo la construcción del proceso de comprensión lectora y cuatro factores estructurales indispensables para que se configure el proceso comprensivo: intrasubjetivos, intersubjetivos, textuales y contextuales. También se tomaron los macroprocesos involucrados en el pensamiento crítico expresados como dimensiones: sustantiva, dialogal, contextual, pragmática y lógica.

Los resultados del análisis estadístico señalan que si bien los estudiantes del último año manifiestan una mayor integración en las dimensiones del pensamiento, son particularmente los estudiantes de filosofía quienes manifiestan mayor integración en este sentido, así como un uso más sistemático o continuado de las mismas. Al igual se derivaron otros resultados en relación con las características de las inferencias.

Riátiga, R. y Acosta, M. (2009), en su tesis: *La lectura como generadora de pensamiento crítico*, realizada en la Universidad del Magdalena de Santa Marta-Colombia, fue una investigación de tipo descriptivo, que tuvo como problema orientador ¿cómo desarrollar niveles de pensamiento de orden superior en los estudiantes del Ciclo General de la Universidad del Magdalena a partir del diseño de un programa de lectura? Como muestra seleccionó un grupo representativo de acuerdo con las condiciones encontradas a partir de la aplicación de la prueba diagnóstica y teniendo en cuenta a los estudiantes que más dificultades presentaron en los procesos de pensamiento y sobre todo en el nivel de pensamiento crítico.

Se arribó a la siguiente conclusión: Las habilidades de pensamiento de los estudiantes de la Universidad del Magdalena se encuentran en bajos niveles de desempeño. Las deficiencias de pensamiento crítico que evidenciaron los estudiantes son: 1) tienen menor problema cuando las habilidades dependen directamente de procesos que se encuentran muy próximos a lo concreto, pero a medida que se van acercando a la exigencia de la abstracción los niveles decaen de manera significativa; 2) son capaces de comprender conceptos, pero presentan serias dificultades para desarrollarlos y más cuando se debe utilizarlos en contextos; 3) presentan inconvenientes para apoyar sus conclusiones y posiciones con argumentos valederos; 4) evalúan hipótesis, pero presentan serias dificultades para formularlas, y 5) se puede ver un inminente problema en los procesos de pensamiento que guardan relación con la producción.

Se han planteado “dos maneras de entender o definir la metacognición: como aquel conocimiento que toma como objeto cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva y como el conocimiento que regula cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva” (Baker y Brown 1984. Citados por Pinzás, J. 2003, p. 68).

Los autores citados hacen referencia a dos aspectos importantes de la metacognición; el conocimiento de los procesos involucrados en la cognición y el sistema de regulación del acto cognitivo.

Ennis (1987) define el pensamiento crítico como un pensamiento reflexivo razonable que se centra en estudiar en qué creer o no. No es equivalente a habilidades de pensamiento de orden superior, porque en su opinión este concepto resulta muy vago. No obstante, incluye todo lo relacionado con habilidades de pensamiento de orden superior; aún más, incluye disposiciones que no son incluidas en una lista de habilidades.

Para este autor, el proceso de decidir reflexiva y razonadamente en qué creer o no puede ser descompuesto en un grupo de disposiciones de pensamiento crítico, tres áreas básicas de pensamiento crítico, y un área de habilidad estratégica y táctica para emplear pensamiento crítico Ennis (1987). Las habilidades son el aspecto cognitivo del pensamiento crítico, en tanto que las disposiciones son el aspecto afectivo.

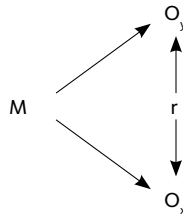
Material y métodos

La investigación es de tipo aplicada y de nivel descriptivo (Sánchez y Reyes 2006), pues se han utilizado los conocimientos teóricos sobre metacognición y pensamiento crítico para analizar las variables y la relación que existe entre estas en estudiantes de la Escuela Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP de Huancayo del año 2016.

El método general de investigación fue el científico y como método específico, el descriptivo. Como precisan Sánchez y Reyes (2006), el método descriptivo permite describir y analizar hechos o situaciones relacionadas con otras variables, tal como se realizó en el presente estudio.

Se trabajó con un diseño descriptivo-correlacional. Hernández, Fernández y Baptista (2010), refieren que este diseño consiste en analizar en una sola muestra de estudio dos variables, que en la presente investigación son: metacognición y pensamiento crítico. La muestra de estudio estuvo constituida por 161 estudiantes de la Escuela Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación.

El esquema del diseño es el siguiente:



Donde **M** representa a la muestra de estudio; en tanto que **x** y **y** en cada **O** indican las observaciones obtenidas en cada una de las variables: metacognición y pensamiento crítico, la **r** indica la correlación entre estas variables.

Resultados

Los datos de la investigación se procesaron con el programa estadístico SPSS v. 23 y el programa Minitab v. 17.

Análisis de la dimensión conocimiento de la metacognición de los estudiantes

Tabla 2
Nivel de la dimensión conocimiento de la metacognición de los estudiantes

Nivel de la dimensión conocimiento	Estudiantes	Porcentaje
Bajo	19	11,8
Medio	90	55,9
Alto	52	32,3
Total	161	100

Nivel: Bajo: 0 a 17, Medio: 18 a 34, Alto: 35 a 51

Fuente: Base de datos de la investigación.

En la tabla 2 se observa que la mayoría de los estudiantes de la Escuela Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú se ubican en el nivel medio en la dimensión de conocimiento de la metacognición (55,9%), el 32,3% en el nivel alto y el 11,8% en el nivel bajo (figura 1).

Nivel de la dimensión conocimiento de la metacognición de los estudiantes

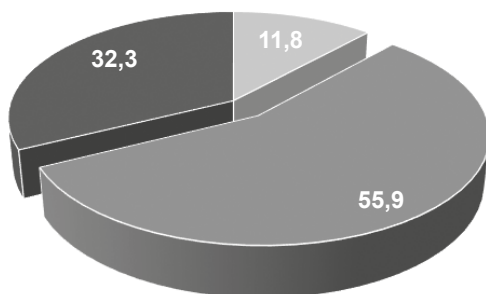


Figura 1. Nivel de la dimensión conocimiento de la metacognición de los estudiantes

Análisis de la dimensión regulación de la metacognición de los estudiantes

Tabla 4

Nivel de la dimensión regulación de la metacognición de los estudiantes

Nivel de la dimensión regulación	Estudiantes	Porcentaje
Baja	26	16,15
Media	95	59,01
Alta	40	24,84
Total	161	100

Nivel: Baja: 0 a 35, Media: 36 a 70, Alto: 71 a 105

Fuente: Base de datos de la investigación.

En la tabla 4 se exhibe que la mayoría de los estudiantes de la muestra poseen nivel medio en la dimensión regulación de la metacognición (59,01%), el 24,84% nivel alto y el 16,15% nivel bajo (figura 2).

Nivel de la dimensión regulación de la metacognición de los estudiantes

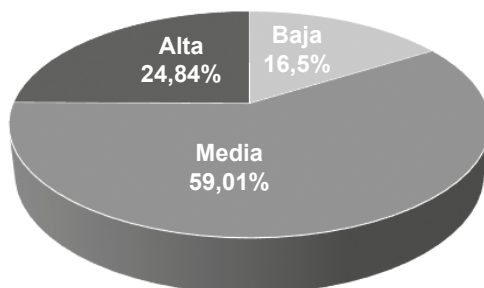


Figura 2. Nivel de la dimensión regulación de la metacognición de los estudiantes

Análisis del pensamiento crítico de los estudiantes

Tabla 8
Nivel de pensamiento crítico los estudiantes

Nivel de pensamiento crítico	Estudiantes	Porcentaje
Bajo	34	21,12
Medio	101	62,73
Alto	26	16,15
Total	161	100

Nivel: Baja: 0 a 30, Media: 31 a 60, Alto: 61 a 90

Fuente: Base de datos de la investigación.

Nivel de pensamiento crítico de los estudiantes

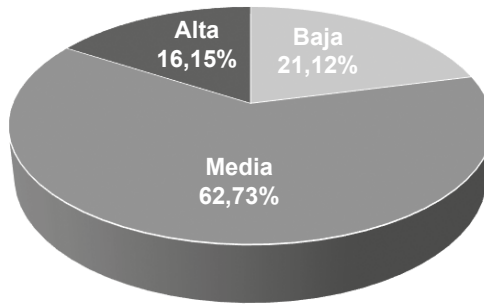


Figura 4. Nivel de pensamiento crítico de los estudiantes

En la tabla 8 se aprecia que la mayoría de los estudiantes de la Escuela Profesional, presentan nivel medio de pensamiento crítico (62,73%), el 16,15% nivel alto y el 21,12% nivel bajo (figura 4).

Tabla 9
Nivel de pensamiento crítico de los estudiantes, por variables de comparación

Variable de comparación	Categorías	Nivel de pensamiento crítico					
		Bajo		Medio		Alto	
		Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Semestre	I	9	22,50	29	72,50	2	5,00
	III	17	34,69	26	53,06	6	12,24
	V	4	12,50	25	78,13	3	9,38
	VII	3	13,64	8	36,36	11	50,00
	IX	1	5,56	13	72,21	4	22,22
Sexo	Femenino	26	23,64	74	67,27	10	9,09
	Masculino	8	15,69	27	52,94	16	31,37
Edad	< 18	8	30,77	15	57,69	3	11,54
	18	9	27,27	21	63,64	3	9,09
	19	8	23,53	23	67,65	3	8,82
	20	5	25,00	11	55,00	4	20,00
	> 20	4	8,33	31	64,58	13	27,08

Fuente: Base de datos de la investigación.

En la tabla 9 se exhibe que el pensamiento crítico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad

Nacional del Centro del Perú, según semestre, sexo y edad, es predominantemente de nivel medio, casi en todas las categorías de estas variables (superior al 52%), con excepción del VII semestre (alto: 50%). El nivel alto fluctúa entre 5% (I semestre) y 50% (VII semestre) y, el nivel bajo, entre 5,56% (IX semestre) y 34,69% (III semestre) (figura 4A).

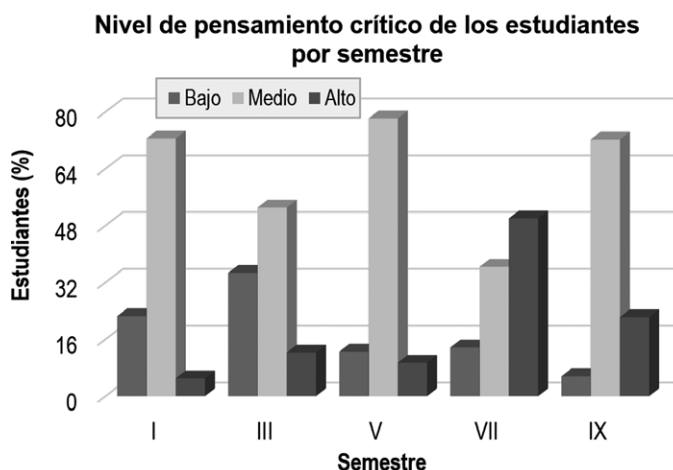


Figura 4A: Nivel de pensamiento crítico de los estudiantes por semestre

Relación entre metacognición y pensamiento crítico de los estudiantes

Tabla 10
Niveles de la metacognición y de pensamiento crítico de los estudiantes

Dimensión de la metacognición	Nivel	Nivel de pensamiento crítico					
		Bajo		Medio		Alto	
		Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Conocimiento de la metacognición	Bajo	19	100				
	Medio	15	16,67	64	71,11	11	12,22
	Alto			37	71,15	15	28,85
Regulación de la metacognición	Bajo	26	100				
	Medio	8	8,42	75	78,95	12	12,63
	Alto			26	65,00	14	34,00
Metacognición	Bajo	26	100				
	Medio	8	8,42	75	78,95	12	12,63
	Alto			26	65,00	14	34,00

En la tabla 10 se observa que la totalidad de los estudiantes con nivel bajo de metacognición poseen nivel bajo de pensamiento crítico, la mayoría de estudiantes con metacognición media (78,95%) o alta (65%) presentan pensamiento crítico medio y el 34% de estudiantes con metacognición alta tienen pensamiento crítico alto. De estos resultados, se establece que existe relación directa o positiva entre metacognición y pensamiento crítico, pues a mayor metacognición, mayor es el pensamiento crítico y, a menor metacognición, menor es el pensamiento crítico.

De igual forma, se descubre que la totalidad de los estudiantes con nivel bajo de conocimiento de la metacognición poseen nivel bajo de pensamiento crítico, la mayoría de estudiantes con conocimiento de la metacognición medio (71,11%) o alto (71,15%) presentan pensamiento crítico

co medio y el 28,85% de estudiantes con conocimiento de la metacognición alto tienen pensamiento crítico alto. De estos resultados, se establece que existe relación directa o positiva entre conocimiento de la metacognición y pensamiento crítico, pues a mayor conocimiento de la metacognición, mayor es el pensamiento crítico y, a menor conocimiento de la metacognición, menor es el pensamiento crítico.

Tabla 11
Coeficientes de correlación rho de Spearman entre metacognición y pensamiento crítico los estudiantes (n = 161)

Dimensión	Pensamiento crítico	
	Rho de Spearman	Valor P
Conocimiento de la metacognición	0,591**	0,000
Regulación de la metacognición	0,626**	0,000
Metacognición	0,627**	0,000

(**): Altamente significativa (valor P < 0,01)

Fuente: Base de datos de la investigación.

En la tabla 11 se observa que el coeficiente de correlación rho de Spearman entre metacognición y pensamiento crítico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación es de 0,627, el cual indica que la relación entre estas variables es directa o positiva, alta (0,6 a 0,8) y altamente significativa (valor P < 0,01).

El coeficiente de correlación rho de Spearman entre conocimiento de la metacognición y pensamiento crítico es de 0,591, el cual indica que la relación entre estas variables es directa o positiva, media (0,4 a 0,6) y altamente significativa (valor P < 0,01).

El coeficiente de correlación rho de Spearman entre regulación de la metacognición y pensamiento crítico es de 0,626, el cual indica que la relación entre estas variables es directa o positiva, alta (0,6 a 0,8) y altamente significativa (valor P < 0,01).

Discusión

Los datos que reporta la correlación entre las variables de estudio (Tabla 11), indican que el coeficiente de correlación rho de Spearman entre metacognición y pensamiento crítico de los estudiantes de la muestra es de 0,627, el cual indica que la relación entre estas variables es directa o positiva, alta (0,6 a 0,8) y altamente significativa (valor P < 0,01).

Para probar la hipótesis general se aplicó el estadístico t de Student. El resultado indica que siendo el coeficiente de correlación rho de Spearman de 0,627 con un valor P de 0, el cual es menor que 0,05, se rechaza la hipótesis nula (H_0) a favor de la hipótesis alternativa H_1 , arribando a la conclusión siguiente: Al 95% de confianza estadística, se acepta que existe relación directa y significativa entre metacognición y pensamiento crítico (0,627) en los estudiantes de la Escuela Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú del año 2016.

Los resultados sobre la relación entre metacognición y pensamiento crítico son respaldados por la explicación que hace León (2007), quien refiere que una de las características del pensador crítico es la autorregulación, es decir la metacognición de nuestros hechos, la capacidad para controlar nuestra forma de pensar y actuar. Como explica el autor citado, el pensador crítico tiene la habilidad de tomar decisiones y solucionar problemas y para ello debe ejercitar su razonamiento en el reconocimiento y definición de un problema a partir de ciertos datos, en la selección de la información relevante y la contrastación de las diferentes alternativas de solución y de sus resultados; es decir, requiere utilizar la capacidad de autorregulación que es parte de la metacognición. Asimismo, Campos (2007) precisa que un rasgo del pensador crítico es el considerar otras alternativas para llegar a conclusiones y soluciones. Soto (2003), al referirse al componente de regulación de la metacognición explica que dicho componente involucra tres procesos esenciales, cuya función es regular los procesos cognitivos: la planeación, el control y la evaluación. El control está referido a la supervisión que se efectúa durante la ejecución de una tarea; y, la evaluación que implica la valoración de las estrategias utilizadas, en función de criterios de eficiencia y efectividad. Esta explicación nos permite entender que la valoración, rasgo del pensamiento crítico, también es indispensable en los procesos metacognitivos.

Conclusiones

Existe relación directa y significativa entre metacognición y pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú en el año 2016, ya que el coeficiente de correlación rho de Spearman es de 0,627.

Existe relación directa y significativa entre el pensamiento crítico y la dimensión de conocimiento de la cognición en los estudiantes, ya que el coeficiente de correlación rho de Spearman es de 0,591.

Existe relación directa y significativa entre el pensamiento crítico y la dimensión de regulación de la cognición en los estudiantes, ya que el coeficiente de correlación rho de Spearman es de 0,626.

Los estudiantes de la Escuela Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación, muestran predominantemente un nivel medio de metacognición, pues el 59% se ubica en este nivel.

Los estudiantes de la Escuela Profesional, muestran predominantemente, un nivel medio de pensamiento crítico, pues el 63% se ubica en este nivel.

Referencias bibliográficas

- Campos, A. (2007) *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Logofor-mas.
- Ennis, R.H. (1987) *Una taxonomía de las disposiciones y habilidades del pensamiento crítico*. New York: W.H. Freeman.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010) *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.
- Huerta, R. (2005) *Aprendizaje estratégico: Cómo enseñar a aprender y pensar estratégicamente*. Lima-Perú: San Marcos.
- Huertas, A., Vesga, G. y Galindo, M. (2014) Validación del instrumento inventario de habilidades metacognitivas, con estudiantes colombianos. *Praxis y saber: revista de investigación y pedagogía* 5 (10), p.56-74. ISSN 2216-0159.
- Marciales, P. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España.
- León, C. (2007) *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Chorrillos: Metrocolor S.A.
- Pinzás, J. (2003) *Metacognición y lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Riátiga, R. y Acosta, M. (2009) La lectura como generadora de pensamiento crítico. Tesis realizada en la Universidad del Magdalena de Santa Marta-Colombia.
- Reátegui, N. y Sattler, C. (1996) *Metacognición: Estrategias para la construcción del conocimiento*. Lima: CDHUM.
- Rojas, C. (2006) *¿Que es pensamiento crítico? Sus dimensiones y fundamentos histórico filosóficos*. C. U. Humacao, Editor, y P. p. pensamiento, Productor. (22-10-2011), www.pddpurp.org.
- Sánchez, H. y Carlos, R. (2006) *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.
- Santiuste, V. (Coord.), Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J., y Toledo, E. (2001) *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.
- Soto, C. (2003) *Metacognición*. Colombia: Magisterio.
- Voisvert, J. (2004) *La formación del pensamiento crítico*. México: Fondo de Cultura Económica.



Juegos verbales en el desarrollo de la articulación verbal de niños y niñas de cinco años de edad.

Teresa Nilda Pucuhuaranga Espinoza*

Resumen

Esta investigación aplicada de nivel tecnológico con método experimental y diseño cuasi experimental tuvo como objetivo determinar la influencia de los juegos verbales en el desarrollo de la articulación verbal de los niños y niñas de cinco años de la institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús- Huancayo, en una muestra de 50 niños, quienes realizaban pronunciación incorrecta de las palabras. El instrumento utilizado fue la ficha de registro de desarrollo fonológico elaborado con aportes de Bosch (1998) y Melgar (1976), los datos fueron procesados estadísticamente; y los resultados muestran que la aplicación de los juegos verbales influyen mejorando significativamente el desarrollo de la articulación verbal en niños y niñas de cinco años.

Palabras clave

juegos verbales,
articulación verbal.

Verbal Games in the Development of Verbal Articulation of Male and Female Children of Five Years of Age

Abstract

This technology research applied with quasi-experimental design had like objective to determine the influence of verbal plays in the development of the verbal articulation of a sample of 50 children children of five years of the Kindergarden Sagrado Corazón de Jesús - Huancayo, who perfomed incorrect pronunciation of words. The instrument used was the tab of registration of development phonological made with contributions of Bosch (1998) and Melgar (1976), the data were processed statistically; and the results show that the application of the verbal games influences significantly improving the development of verbal articulation of male and female children of five years of age.

Keywords

verbal games,
verbal articulation

Recibido: 14 de septiembre de 2016/ Aprobado: 02 de noviembre de 2016.

* Magister en Gestión Educativa. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: teremi_@hotmail.com

Introducción

La articulación verbal en los niños y niñas es parte del desarrollo del sistema comunicativo del ser humano porque a través de ellos podemos expresar nuestros pensamientos, sentimientos y emociones de las cosas y de los acontecimientos que vive, sin embargo las dificultades de pronunciación se presentan en el proceso de adquisición cuando pronuncian: peya por piedra, joco por foco, badco por barco, chadina por chalina, evidenciando que distorsionan, reemplazan u omiten los sonidos de los fonemas de las palabras, (Armendariz (2000) “El niño desde que nace pasa por un proceso de desarrollo del lenguaje las que se va fortaleciendo e incrementando por la influencia de las personas que le rodean, del medio ambiente especialmente de los padres de familia y demás miembros con los que vive”).

Las dificultades de pronunciación de las palabras que practican los niños y niñas repercutirán inicialmente en el aprendizaje de la lecto escritura ya que ellos escribirán como pronuncian y posteriormente en el proceso de textualización y comprensión lectora cuyas dificultades se manifiestan con mayor precisión la escuela, por ello es fundamental su atención e importancia al desarrollo de la articulación verbal debido a que aprovecharemos los primeros años de vida donde el cerebro tiene la máxima plasticidad y podrá realizar cambios sustanciales en sus ramificaciones y prolongaciones neuronales de modo que se estimulará la capacidad para el aprendizaje de una manera lúdica en interacción con los seres que le rodean.

La adecuada estimulación lingüística en los niños es decisiva para el desarrollo de la inteligencia y la correcta pronunciación le permitirán desenvolverse en la vida cotidiana especialmente en la comunicación a través del lenguaje oral, por ello la presente investigación experimental se ejecutó como una alternativa de solución frente a la presencia de dificultades de pronunciación que tienen los niños menores de cinco años específicamente en la articulación verbal de algunos fonemas con el propósito de comprobar experimentalmente la influencia de los juegos verbales en su desarrollo, con muestreo intencional, no probabilística: dividido 23 niños (as) en grupo experimental y 27 estudiantes del grupo control, para cuyo propósito se elaboraron los diseños de secuencia de actividades por cada fonema consonántico, mezcla de consonantes o diptongos las que fueron desarrollados en el aula con los estudiantes.

Los juegos verbales son juegos lingüísticos que permiten que el niño desarrolle la expresión oral, la comprensión, incremente su vocabulario, discrimine sonidos de las palabras, y ejercite de manera lúdica los músculos de la boca para una adecuada pronunciación y fluidez en el habla. “Son juegos que tienen como propósito asociar significantes con significados; ampliar su vocabulario, relacionar hechos, situaciones con sus experiencias. Los juegos verbales deben desarrollarse en un ambiente de alegría y juego. Explicar a los niños el juego para que ellos creen otras situaciones” (Bedoya 1982).

La correcta pronunciación está relacionado con el desarrollo de la articulación verbal que es el proceso de interacción de los procesos motores y sensoriales que intervienen en la producción del habla a partir de la pronunciación de los propios niños, se considera, “en primer lugar, la existencia de problemas motores que puedan afectar a los órganos bucofonatorios que participan en la articulación verbal”, Gallardo (2009), porque; “hay una variedad de errores que los niños suelen cometer en la pronunciación o articulación de las palabras. Esto se debe a la incapacidad para unir correctamente las sílabas o para emplearlas debidamente en la expresión del lenguaje”, Félix (1999) y superarla debido “a que la articulación verbal oral era en esencia idéntica a la expresión verbal escrita” Painequeo (2012). Por ello, la investigación tiene el propósito de responder la interrogante ¿Cómo influyen los juegos verbales en el desarrollo de la articulación verbal de los niños y niñas de 5 años de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús-

Huancayo? Cuya hipótesis planteada fue que la aplicación de los juegos verbales influyen positivamente en el desarrollo de la articulación verbal de los niños y niñas de cinco años de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús- Huancayo.

El objetivo general que guio la investigación fue: Determinar la influencia de los juegos verbales en el desarrollo de la articulación verbal de los niños y niñas de cinco años de la I.E. No.465 “Sagrado Corazón de Jesús”- Huancayo; teniendo como objetivos específicos: Identificar el desarrollo de la articulación verbal de los niños y niñas de cinco años de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús- Huancayo, aplicar los juegos verbales para el desarrollo de la articulación verbal en los niños y niñas de cinco años de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús- Huancayo y verificar si la aplicación de los juegos verbales influye en el desarrollo de la articulación verbal de los niños y niñas de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús- Huancayo.

Material y métodos

La investigación se realizó en la Institución Educativa Inicial No. 465 “Sagrado Corazón de Jesús” de la provincia de Huancayo, región Junín. Las características de la investigación corresponden como método específico el método experimental porque se aplicó experimentalmente con los niños y niñas los juegos verbales para desarrollar la articulación verbal, con diseño metodológico cuasi experimental, debido a que se manipuló deliberadamente una variable (juegos verbales) para medir su efecto relacionado con la variable dependiente (desarrollo de la articulación verbal).

La muestra de estudio estuvo conformada inicialmente por 53 niños de ambos sexos de cinco años elegidos de manera intencional no probabilística a quienes se aplicó el pre test para evaluar la situación inicial del desarrollo de la articulación verbal para determinar el grupo control y experimental, donde los niños y niñas de la sección orquídea (control) mostraron un mejor desarrollo de la articulación verbal en comparación con los resultados de los niños y niñas de la sección azucena (experimental) y al término se aplicó el post test a 50 niños y niñas.

Los datos se recopilaron con la ficha de registro de desarrollo fonológico elaborado por la autora de la presente investigación con las 32 palabras a prueba aplicadas y validadas por Bosch (1983) al que sólo se realizó los cambios a las palabras espada por espalda, clase por clavos y autobús por jaula, debido al fácil reconocimiento de las imágenes por los niños y niñas. Las 32 palabras a prueba están organizadas en 16 tarjetas de imágenes como sugiere la autora en referencia donde muchas de ellas incluyen más de una palabra a prueba que permiten que los niños pronuncien las palabras de una manera espontánea a partir de la observación de las mismas.

La ficha de registro fonológico se organizó en referencia a la ficha de articulación verbal de Melgar (1976) en posiciones inicial, medio y final, el instrumento elaborado evalúa la pronunciación de los sonidos a prueba de fonemas consonánticos y grupos consonánticos y diptongos con registro de respuestas espontáneas y dirigidas asimismo finaliza con la identificación del sonido pronunciado con dificultad como: Distorsiones (D) omisiones (O) y sustituciones (S) y la situación del desarrollo de la articulación verbal en términos de: retroceso, se mantiene y avance, finalmente la secuencia metodológica empleada en el desarrollo de los juegos verbales consistió en la realización de: ejercicio buco faciales, posicionamiento de los órganos fonadores, expresión demostrativa, reproducción grupal con acompañamiento, reproducción en pequeños grupos sin acompañamiento y reproducción Individual.

Resultados

TABLA 1.

Resultados del pre-test del desarrollo de la articulación verbal en la sección "Orquídea"

No	Dimensiones del desarrollo de la articulación									Total		
	Fonemas consonánticos			Grupos consonánticos			Diptongos					
	O	S	D	O	S	D	O	S	D	O	S	D
1	0	2	0	2	0	0	0	0	0	2	2	0
2	1	4	0	2	2	0	0	0	0	3	6	0
3	0	3	0	0	2	0	0	0	0	0	5	0
4	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	4	0
5	0	5	0	0	3	0	0	0	0	0	8	0
6	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	4	0
7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
8	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
9	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0
10	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
11	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
12	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
13	1	1	0	0	2	0	1	1	0	2	4	0
14	1	1	0	6	1	0	0	0	0	7	2	0
15	0	2	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0
16	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0
17	0	2	0	2	3	0	0	0	0	2	5	0
18	1	2	0	1	6	0	1	0	0	3	8	0
19	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
20	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0
21	0	4	0	8	6	0	0	1	0	8	11	0
22	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0
23	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0
24	0	2	0	1	1	0	0	0	0	1	3	0
25	0	0	0	2	1	0	1	0	0	3	1	0
26	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	3	0
27	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Total	4	49	0	25	33	0	4	6	0	33	88	0

Legenda: O: Omite S: Sustituye D: Distorsiona

Tabla 2.

Resultados del pre-test del desarrollo de la articulación verbal en la sección "Azucena"

No	Dimensiones del desarrollo de la articulación									Total		
	Fonemas consonánticos			Grupos consonánticos			Diptongos					
	O	S	D	O	S	D	O	S	D	O	S	D
1	0	2	0	2	0	0	0	1	0	2	3	0
2	0	2	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0
3	0	3	0	1	0	0	0	0	0	1	3	0
4	2	3	0	2	3	0	0	0	0	4	6	0
5	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
6	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0
7	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0
8	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0
9	0	8	0	1	7	0	0	1	0	1	16	0
10	0	2	0	1	1	0	0	0	0	1	3	0
11	2	3	0	4	4	0	0	0	0	6	7	0
12	1	3	0	1	2	0	0	1	0	2	6	0
13	3	5	1	13	1	2	1	0	1	17	6	4
14	1	4	0	17	0	1	1	0	0	19	4	1
15	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0
16	0	2	0	4	2	0	0	1	0	4	5	0
17	0	3	0	0	2	0	0	1	0	0	6	0

18	0	3	0	0	1	0	0	1	0	0	5	0
19	0	7	0	11	2	0	1	0	0	12	9	0
20	0	3	0	0	1	0	0	1	0	0	5	0
21	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	4	0
22	1	5	0	6	9	0	0	1	0	7	15	0
23	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0
Total	11	71	1	64	35	3	3	14	1	78	120	5

Legenda: O: Omite S: Sustituye D: Distorsiona

En las dos tablas anteriores se presentan los resultados del Pre-test, relacionado al desarrollo de la articulación verbal de los niños y niñas de cinco años, de acuerdo a los tipos de errores del habla: Omisiones (O), Sustituciones (S) y Distorsiones (D); que se observan. Se muestran los resultados del Pre-test de las secciones: "Orquídea" y "Azucena", con 27 y 23 niños y niñas respectivamente, con la finalidad de evaluar la situación inicial del desarrollo de la articulación verbal de los alumnos, para de esta manera determinar el grupo Control y el grupo Experimental de la investigación.

TABLA 3.

Comparación del perfil fonológico de las secciones "Orquídea" y "Azucena en el pre-test

Errores del habla	Sección "Orquídea"	Relación	Sección "Azucena"
Distorsiones (D)	0	<	5
Omisiones (O)	33	<	78
Sustituciones (S)	88	<	120
Total	121	<	203

Fuente: Datos de las tablas N° 1 y 2.

En la tabla N° 3 se observa que los niños y niñas de la sección "Orquídea" presentan un mejor desarrollo de la articulación verbal en comparación con los resultados observados en los niños y niñas de la sección "Azucena", ya que presentan menos cantidad y Distorsiones (0), Omisiones (33) y Sustituciones (88), mientras que los niños y niñas de la sección "Azucena" presentan más incidencia de casos de Distorsiones (5), Omisiones (78) y Sustituciones (120). En general se observa que los niños y niñas de la sección "Azucena" (203) presentan mayor cantidad de casos de dislalia simple en comparación a los niños y niñas de la sección "Orquídea" (121), lo que indica que existe mayor dificultad en el desarrollo de la articulación verbal. En el gráfico N° 4.1 se visualiza que la sección "Orquídea" presenta un mejor desarrollo de la articulación verbal.

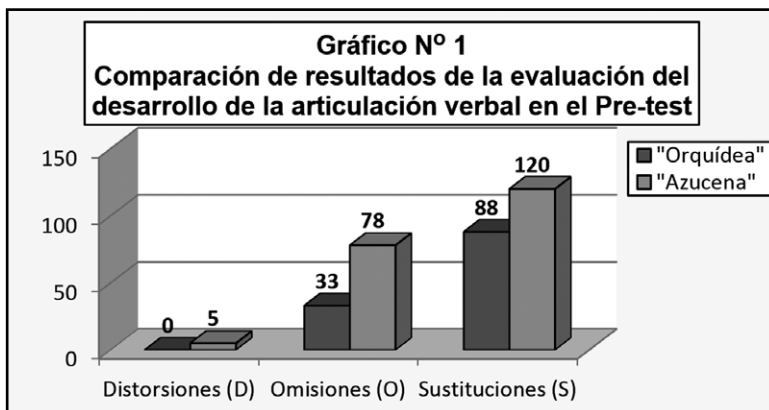
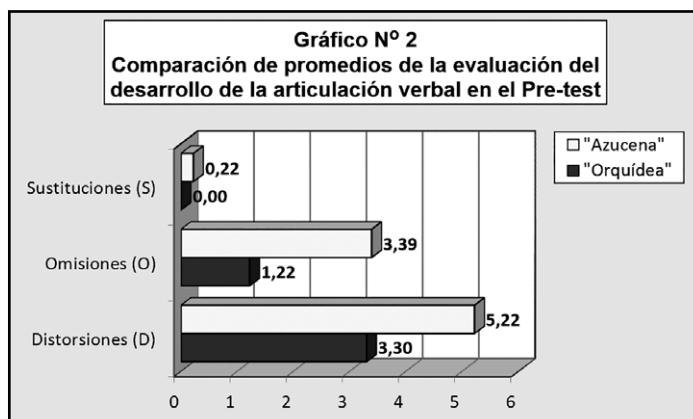


TABLA 4.
Comparación de estadígrafos del perfil fonológico de las secciones
"Orquídea" y "Azucena" en el pre-test

Errores del habla	Estadígrafos	Sección "Orquídea"	Relación	Sección "Azucena"
Distorsiones	Media	3,30	<	5,22
	Desviación	2,51	<	3,74
Omisiones	Media	1,22	<	3,39
	Desviación	2,10	<	5,48
Sustituciones	Media	0,00	<	0,22
	Desviación	0,00	<	0,85

Fuente: Datos de las tablas N° 1 y 2.

Se observa, en la tabla N° 4, que los niños y niñas de la sección "Orquídea" presentan un menor promedio de casos de Errores del habla: Distorsiones (3,30), Omisiones (1,22) y Sustituciones (0,00) en comparación a los niños y niñas de la sección "Azucena" quienes presentan un mayor promedio de casos de dislalia: Distorsiones (5,22), Omisiones (3,39) y Sustituciones (0,22).



De los resultados expuestos se afirma que los niños y niñas de la sección "Azucena" presentan mayor cantidad de casos de Errores del habla, por lo tanto presentan mayor dificultad en el desarrollo de la articulación verbal, en relación a los niños y niñas de la sección "Orquídea". Por estas razones se elige a la sección "Azucena" como *grupo experimental*, donde se aplicarán los juegos verbales (variable independiente), con la finalidad de observar su influencia en el desarrollo de la articulación verbal de los niños y niñas. Los niños y niñas de la sección "Orquídea" se designan como grupo control en el proceso de experimentación.

Análisis de los resultados del Post-test

Luego de la experimentación de los juegos verbales en los niños y niñas del grupo experimental (sección "Azucena"), se aplicó nuevamente el instrumento que permitió registrar el perfil fonológico, propuesto por Laura Bosch, en el grupo control (sección "Orquídea") y en el grupo experimental (sección "Azucena"). La tabla N° 5 y la tabla N° 6 se presentan los resultados del post-test sobre la evaluación del desarrollo de la articulación verbal de los niños y niñas del grupo Control y Experimental respectivamente.

TABLA 5.
Resultados del post-test del desarrollo de la articulación verbal del grupo control

No	Dimensiones del desarrollo de la articulación									Total		
	Fonemas consonánticos			Grupos consonánticos			Diptongos					
	O	S	D	O	S	D	O	S	D	O	S	D
1	0	2	0	1	1	0	0	0	0	1	3	0
2	1	3	0	2	2	0	0	0	0	3	5	0
3	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	4	0
4	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0
5	0	4	0	0	2	0	0	0	0	0	6	0
6	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	4	0
7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
8	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
9	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0
10	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
11	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
12	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
13	0	2	0	0	2	0	0	1	0	0	5	0
14	0	2	0	4	3	0	0	0	0	4	5	0
15	0	2	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0
16	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0
17	0	2	0	1	4	0	0	0	0	1	6	0
18	0	3	0	0	7	0	1	0	0	1	10	0
19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
21	0	4	0	7	7	0	0	0	0	7	11	0
22	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0
23	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0
24	0	2	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0
25	0	0	0	1	2	0	1	0	0	2	2	0
26	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0
27	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Total	1	49	0	18	36	0	3	4	0	22	89	0

Legenda: O: Omite

S:Sustituye

D:Distorsiona

TABLA 6.
Resultados del post-test del desarrollo de la articulación verbal del grupo experimental

No	Dimensiones del desarrollo de la articulación									Total		
	Fonemas consonánticos			Grupos consonánticos			Diptongos					
	O	S	D	O	S	D	O	S	D	O	S	D
1	0	2	0	0	1	0	0	1	0	0	4	0
2	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0
3	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0
4	0	4	0	0	5	0	0	0	0	0	9	0
5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
6	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0
7	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
8	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0
9	0	4	0	0	5	0	0	1	0	0	10	0
10	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0
11	0	5	0	0	8	0	0	0	0	0	13	0
12	1	3	0	0	1	0	0	1	0	1	5	0
13	1	5	1	12	1	0	0	0	1	13	6	2
14	0	3	0	4	7	1	0	0	0	4	10	1
15	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
16	0	2	0	1	2	0	0	0	0	1	4	0
17	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0
18	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0
19	0	6	0	0	8	0	0	0	0	0	14	0
20	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
21	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0
22	1	5	0	1	14	0	0	1	0	2	20	0
23	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0
Total	3	61	1	18	55	1	0	10	1	21	126	3

Legenda: O: Omite

S:Sustituye

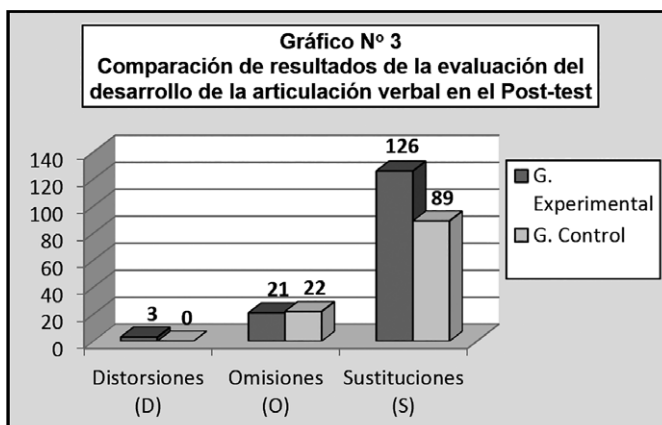
D:Distorsiona

En la tabla N° 7 se observa que en grupo experimental los niños y niñas presentan más Distorsiones (3) y más Sustituciones (126), que los niños y niñas del grupo Control: Distorsiones (0) y Sustituciones (89). Asimismo, se observa que los niños y niñas del grupo Experimental muestran menos Omisiones (21), en comparación de los niños y niñas del grupo Control, quienes presentan 22 Omisiones. Estos cambios que se observan en el post-test, se deben a la intervención de la variable independiente: Los juegos verbales.

TABLA 7.
Comparación del perfil fonológico de los grupos experimental y control en el post-test

Errores del habla	Grupo Experimental "Azucena"	Relación	Grupo Control "Orquídea"
Distorsiones (D)	3	>	0
Omisiones (O)	21	<	22
Sustituciones (S)	126	>	89
Total	150	>	111

Fuente: Datos de las tablas N° 5 y 6.

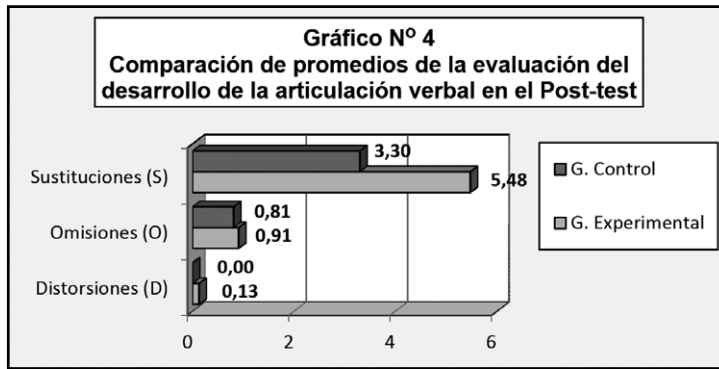


En la tabla N° 8, se observa que los niños y niñas del grupo Experimental presentan un mayor promedio de casos de Errores del habla: Distorsiones (0,13), Omisiones (0,91) y Sustituciones (5,48) en comparación a los niños y niñas del Control quienes presentan un menor promedio de casos de dislalia: Distorsiones (0,00), Omisiones (0,81) y Sustituciones (3,30). La desviación estándar de los casos también es mayor en el grupo experimental que en el grupo control, en cada una de las dimensiones de la variable Desarrollo de la articulación verbal.

TABLA 8.
Comparación de estadígrafos del perfil fonológico de los grupos experimental y control en el post-test

Errores del habla	Estadígrafos	Grupo Experimental "Azucena"	Relación	Grupo Control "Orquídea"
Distorsiones	Media	0,13	>	0,00
	Desviación	0,46	>	0,00
Omisiones	Media	0,91	>	0,81
	Desviación	2,79	>	1,59
Sustituciones	Media	5,48	>	3,30
	Desviación	4,90	>	2,61

Fuente: Datos de las tablas N° 5 y 6.



Comparación de resultados entre el Pre-test y Post-test

Se observa, en tablas N° 9 y 10 los resultados comparativos del Pre-test y Post-test, relacionado a los niveles de desarrollo de la articulación verbal en los niños y niñas del grupo Control y Experimental.

TABLA 9.
Niveles de desarrollo de la articulación verbal en los niños y niñas del grupo control

No	Pre-test			Post-test			Retrosoceso (-)	Mantiene 0	Avance (+)
	O	S	D	O	S	D			
1	2	2	0	1	3	0	0	3	1
2	3	6	0	3	5	0	0	8	1
3	0	5	0	0	4	0	0	4	1
4	0	4	0	0	3	0	0	3	1
5	0	8	0	0	6	0	0	6	2
6	0	4	0	0	4	0	0	4	0
7	0	1	0	0	1	0	0	1	0
8	0	1	0	0	1	0	0	1	0
9	0	2	0	0	3	0	1	2	0
10	0	2	0	0	2	0	0	2	0
11	0	2	0	0	2	0	0	2	0
12	0	2	0	0	2	0	0	2	0
13	2	4	0	0	5	0	0	4	2
14	7	2	0	4	5	0	0	6	3
15	1	2	0	1	2	0	0	3	
16	0	3	0	0	2	0	0	2	1
17	2	5	0	1	6	0	0	6	1
18	3	8	0	1	10	0	0	9	2
19	0	1	0	0	0	0	0	0	1
20	0	3	0	0	2	0	0	2	1
21	8	11	0	7	11	0	0	17	2
22	0	2	0	0	2	0	0	2	0
23	1	1	0	1	1	0	0	2	0
24	1	3	0	1	2	0	0	3	1
25	3	1	0	2	2	0	0	3	1
26	0	3	0	0	2	0	0	2	1
27	0	1	0	0	1	0	0	1	0
Total	33	88	0	22	89	0	1	100	22

Fuente: Datos de las tablas N° 5 y 6.

TABLA 10.

Niveles de desarrollo de la articulación verbal de los niños y niñas del grupo experimental

No	Pre-test			Post-test			Retroceso	Mantiene	Avance
	O	S	D	O	S	D	(-)	o	(+)
1	2	3	0	0	4	0	0	3	2
2	1	2	0	0	3	0	0	2	1
3	1	3	0	0	3	0	0	2	2
4	4	6	0	0	9	0	1	5	5
5	1	1	0	0	1	0	0	0	2
6	0	3	0	0	3	0	0	3	0
7	0	3	0	0	2	0	0	2	1
8	0	3	0	0	3	0	0	3	0
9	1	16	0	0	10	0	1	9	8
10	1	3	0	0	2	0	0	1	3
11	6	7	0	0	13	0	0	7	6
12	2	6	0	1	5	0	0	5	3
13	17	6	4	13	6	2	3	16	12
14	19	4	1	4	10	1	0	8	16
15	0	3	0	0	2	0	0	2	1
16	4	5	0	1	4	0	0	3	6
17	0	6	0	0	3	0	0	3	3
18	0	5	0	0	2	0	0	2	3
19	12	9	0	0	14	0	0	7	14
20	0	5	0	0	2	0	0	2	3
21	0	4	0	0	3	0	0	3	1
22	7	15	0	2	20	0	0	17	5
23	0	2	0	0	2	0	0	2	0
Total	78	120	5	21	126	3	5	105	97

Fuente: Datos de las tablas N° 5 y 6.

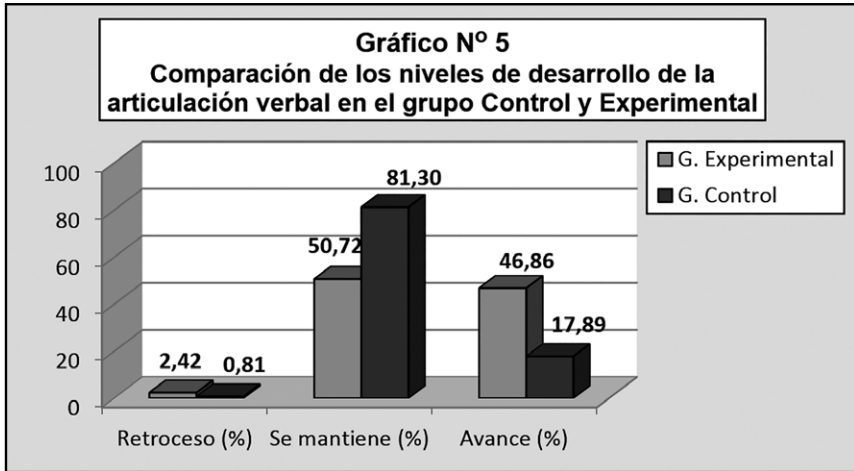
En la tabla N° 11 se observa que en el grupo Experimental el 46,86% de los casos de Errores del habla, presentado en los niños y niñas han sido superados de manera significativa, mientras que en el grupo Control, sólo el 17,89% de los casos de dislalia simple se han superado también de manera significativa, esta mejora se debe fundamentalmente a la intervención de la variable independiente: *Los juegos verbales*. También se observa que en el grupo Experimental el 50,72% de los casos de Errores del habla observados en los niños y niñas se han mantenido igual durante el proceso de experimentación, mientras que en el grupo Control la situación fue mayor, ya que el 81,30% de los casos de dislalia simple observados se han mantuvo igual. En el grupo experimental el 2,42% de los casos de dislalia simple han sufrido un retroceso, es decir han empeorado, mientras que en el grupo Control el porcentaje de casos en retroceso fue menor (0,81%).

Tabla 11.

Comparación del desarrollo de la articulación verbal de los grupos experimental y control en el post-test

Situación del desarrollo de la articulación verbal	Grupo Experimental "Azucena"		Grupo Control "Orquídea"	
	fi	%	fi	%
Retroceso	5	2,42	1	0,81
Se mantiene	105	50,72	100	81,30
Avance	97	46,86	22	17,89
Total	207	100,00	123	100,00

Fuente: Datos de las tablas N° 9 y 10.



Discusión de resultados

La discusión de resultados se realizó en relación a las hipótesis planteada y a los resultados de otras investigaciones relacionadas a las variables investigadas.

Después de haber obtenido los resultados en relación a las hipótesis planteadas los juegos verbales permitió mejorar significativamente la articulación verbal de los niños y niñas de cinco años de edad. Los resultados obtenidos del grupo control mostraron que hubo un mínimo avance en la articulación verbal en niños y niñas de cinco años, sin embargo en los resultados del grupo experimental se aprecia una diferencia significativa en relación a logros alcanzados debido a que en este grupo se aplicaron los juegos verbales. Al igual que otras investigaciones como Gómez (2011) quien evidenció en su trabajo de investigación “Los juegos verbales y su incidencia en el desarrollo del lenguaje oral, en los niños y niñas “que existen graves problemas en las expresiones verbales, los pequeños no articulan bien las palabras, tartamudean y les cuesta mucho trabajo expresarse, problemas que también se detectaron al realizar la presente investigación como se demuestra en la aplicación del pre y post test.

Por otro lado, Jorge y Yachi (2001) realizaron una investigación en la que demostraron que la elaboración de cuentos infantiles a base de imágenes fijas han desarrollado la articulación de pre escolares al igual que esta investigación los juegos verbales influyeron en la misma variable lo que demuestra que ambas estrategias permiten desarrollar la articulación verbal en niños de 5 años. Del mismo modo Conchay y Herrera (2004); aplicó un programa Correctivo para mejorar la articulación de los niños de primer grado de Educación Primaria para mejorar algunos fonemas. En consonantes [f y r] en mezcla de consonantes [fl, ll, gl] y al diptongo El para niños de seis a siete años con tres meses de edad. Fonemas que muestran mayor dificultad en su logro en niños de cinco años después de la aplicación del post test a ambos grupos tanto en el grupo control como en el experimental.

Los resultados muestran que los juegos verbales desarrollados de manera permanente con horarios y tiempos establecidos mejoran la articulación verbal de los niños y niñas de cinco años, teniendo en cuenta el procedimiento referido en la Teoría Socio Cultural de Vigotsky (1998) “El desarrollo del lenguaje del niño se da de lo social a lo individual”, efectivamente el medio social donde se desenvuelve el niño influye en su desarrollo del lenguaje puesto que en

el grupo experimental se encontró niños con muchas deficiencias en el habla y a partir de los juegos verbales que se realizó en interacción permanente con la docente y entre compañeros permitió superar en parte el problema corroborando los fundamentos de esta teoría.

Conclusiones

1. Con un nivel de significación $\alpha=0,05$ y para 2 grados de libertad se concluye que: La aplicación de los juegos verbales influyen mejorando significativamente el desarrollo de la articulación verbal en niños y niñas de cinco años de la IE N° 465 “Sagrado Corazón de Jesús” de Huancayo.
2. Se demuestra estadísticamente que el desarrollo de articulación verbal en niños y niñas de cinco años de la IE N° 465 “Sagrado Corazón de Jesús” de Huancayo está asociado a la aplicación de los juegos verbales, para un 95% de nivel de confianza.
3. Las actividades realizadas en los juegos verbales y el procedimiento de ejercicios buco faciales, posicionamiento de los órganos fonadores, la exposición demostrativa, la reproducción grupal e individual, influyeron en la articulación verbal de los niños y niñas de cinco años.
4. En el pre-test se ha observado que los niños y niñas de cinco años de edad de la sección “Orquídea” presenta 33 Omisiones, 88 Sustituciones y ninguna Distorsión, haciendo un total de 121 errores del habla, mientras que la sección “Azucena” se presenta cinco Distorsiones, 78 Omisiones y 120 Sustituciones, haciendo un total de 203 distorsiones del habla.
5. Luego de la aplicación de la variable independiente: Los juegos verbales, es decir en el post-test se ha observado que los niños y niñas de cinco años de edad del grupo de Control (sección “Orquídea”) presentan 22 Omisiones, 89 Sustituciones y ninguna Distorsión, haciendo un total de 111 errores del habla, mientras que en el grupo Experimental (sección “Azucena”) se presenta tres Distorsiones, 21 Omisiones y 126 Sustituciones, haciendo un total de 150 distorsiones del habla.
6. Al término de la aplicación de los juegos verbales y al comparar los resultados del pre y post tests, tanto del grupo control como el experimental, existe diferencia significativa de promedios entre ambos grupos evidenciándose mayor porcentaje de logros en el grupo experimental

Referencias bibliográficas

- Armendariz Cuba de Piérola, T. (2000) *Introducción a la Psicología*. Lima: Fondo editorial universitario de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Bedoya Arromatari, T. (1982) *Guía metodológica integrada del aprestamiento*. Lima: Ministerio de educación.
- Bosch Galcerán , L. (1983) El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. En L. Bosch Galcerán, *Anuario de Psicología*. Barcelona. <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64515/96222>
- Conchoy, y Herrera. (2004) Programa correctivo para mejorar la articulación de los niños de primer grado de Educación Primaria de la E.E. 30010 y E.E. 30070 San Marín de Pincha, Chupaca. Tesis para título profesional, Huancayo.
- Félix Castañeda, P. (1999) El lenguaje verbal del niño: ¿cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?. <http://intranet.comunidadandina.org/Documentos/BDA/PE-EDU-0003.pdf>
- Gallardo - Pauls, B. (2009) Valoración del componente pragmático a partir de datos orales. *Rev. Neurol.*, 557-561. <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30609/049162.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jorge, y Yachi. (2001) Elaboración de cuentos infantiles a base de imágenes fijas y sus efectos sobre la articulación verbal en pre -escolares de 5 años del J.N.E. 364 Huari- Huancayo. Tesis para optar título profesional, Huancayo.
- Melgar de Gonzalez, M. (1976) *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. México: Trillas.
- Painequeo Paillán, H. (2012) Literatura y lingüística. *Scielo Chile*. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112012000200013
- Vigotsky, L. (1998) *Pesamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.

FICHA DE REGISTRO DE DESARROLLO FONOLÓGICO**DATOS GENERALES:**

1.1 Apellidos y nombre del niño(a):

1.2 Fecha de nacimiento: Día..... Mes.....Año.....

1.3 Edad actual del niño (a): años..... meses..... 1.4 sexo:.....

PALABRAS A PRUEBA

No.	No. Tarj.	PALABRA A PRUEBA	SONIDOS A PRUEBA			REGISTRO DE RESPUESTAS		SONIDO CON DIFICULTAD
			l	M	F	Espontánea	Dirigida	
1		cara	k	r				
2	1	diente	d	nt				
3		gorro	g	rr				
4		fruta	fr					
5	2	mosca		sk,k				
6		fuego	f	ue,g				
7	3	plancha	pl	ch				
8		cielo	z					
9	4	piedra	p	ie, dr				
10		flecha	fl		z			
11		lápiz	l					
12	5	bolsa		ls				
13		silla	s	ll				
14	6	rojo	rr	j				
15		jaula		au, l				
16	7	negro		gr				
17		tambor		mb	rr			
18	8	niño	n	ñ				
19		haqueta			t			
20		globo	gl	b				
21	9	libro		br				
22		barco	b	rk				
23	10	tres			s			
24		estrella		st, str				
25	11	jabón	j		n			
26		blanco	bl	nc				
27	12	peine		ei,n				
28	13	clavos	kl	s				
29		taza	t	z				
30	14	crystal		st				
31	15	espalda		sp, p, d				
32	16	bufanda	f	nd				

Elaborado por: Pucuhuaranga (2013) Fuentes: Bosch (1983) y Melgar (1976)

Bases epistemológica de la comproducción lectora virtual

Waldemar José Cerrón Rojas*

Resumen

Se propone las bases epistemológicas de la comproducción lectora virtual. Limitaciones históricas, matriz epistémica, teorías y propuesta emergente. Deconstrucción, (re) construcción transdisciplinaria de conceptos, categorías, estructuras y teorías virtualizadas para realizarlos mediante la movilización estética.

Palabras clave

lectura, virtualidad.

Epistemological Bases of Virtual Comproduction Reader

Abstract

The interaction of consciousness, science and art in virtual comproduction reader is interpreted. Ways of knowing, making known, simulate, produce transdisciplinary virtual knowledge. Awareness needed to overcome historical limitations.

Keywords

reading, virtuality

Recibido: 13 de septiembre de 2016/ Aprobado: 02 de noviembre de 2016.

* Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de Investigación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: josecin4@hotmail.com

Introducción

Se virtualiza las bases epistemológicas de la comprensión lectora virtual. Limitaciones históricas, matriz epistémica, teorías y propuesta emergente. Se simula la (de) (re) construcción transdisciplinaria de conceptos, categorías, estructuras, teorías para realizar la propuesta del efecto estético en el escenario emergente.

Las bases epistemológicas de la comproducción lectora virtual se soportan en las limitaciones históricas, matriz epistémica, teorías y propuesta estética emergente. En la interacción consiente, científica, artística del comproductor al momento de simular la (re) conceptualización, (re) categorización, (re) estructuración, contrastación y teorización que configura el sentido y significado emergente de la comproducción lectora virtual. Entonces se comprende, simula, producen y transfieren nuevos conocimientos.

La conciencia determina el sentido, significado de lo comproducido soportado en la matriz epistémica. La ciencia establece los procesos investigativos necesarios para virtualizar y realizar las limitaciones históricas del conocimiento soportadas en leyes y categorías como síntesis del conocimiento (esencia/fenómeno; causa/efecto, casual/necesario, contenido/forma, realidad/posibilidad). El arte proyecta el efecto estético necesario, de lo bello, para traspasar las limitaciones históricas.

En la conceptualización se estructura el determinante, atributo, complemento; en la categorización, agrupan conceptos; en la estructuración, jerarquizan las categorías; en la contrastación, establece relación analógica con teorías; en la teorización se describe, explica, interpreta la manera diferente de actuar en la realidad. Estas actividades soportan la práctica ideológica rigurosa, sistemática, crítica, emancipatoria de la simulación, virtualización, realización de la producción y transferencia de nuevos conocimientos.

Los comproductores son una generación transdisciplinaria capaz de simular para construir y reconstruir mundos posibles. Simulan, virtualizan, complementan, transfazan hipertextos, hipermundos que soportan la conectividad necesaria con el escenario en que el conocimiento, que va mejorar las condiciones socio ambientales, accesible en las redes, pueda germinar en la realidad. Su configuración histórica, significa el cambio cuantitativo en las formas de comprensión y producción textuales.

La comproducción lectora virtual significa una forma diferente de traspasar las limitaciones humanas en el tiempo y el espacio. Se soporta en la superación consciente de las limitaciones históricas, basado en las matrices epistémicas; procesos científicos investigativo reconstructivo de conceptos, categorías, estructuras, teorías y en el arte para que la propuesta emergente simule el efecto estético necesario de su realización. Concienciavirtualizarte en el espíritu de tiempo para alcanzar la felicidad de los pueblos.

Superación de las limitaciones históricas

La virtualización de la superación de las limitaciones históricas permite interpretar el sentido teórico y sentido práctico emergente de la comproducción lectora virtual. Las limitaciones históricas de la comproducción lectora son superadas debido a la participación de comunidades virtuales que involucran a profesionales, investigadores y académicos. Se cuenta con

profesionales cuyas teorías y propuestas transdisciplinarias comproducidas se dan a conocer a través de medios virtuales, encuentros o congresos. Es el caso concreto del Congreso Latinoamericano de Comprensión Lectora Jaime Cerrón Palomino.

Los partícipes de estos eventos tienen como tarea fundamental superar limitaciones históricas de comprensión lectora. La simulación de tales superaciones es planteada de manera objetiva, sistemática y crítica, de acuerdo a las características, propiedades, necesidades, intereses, capacidades y potencialidades culturales. Los alcances comproductivos virtuales hallados, configuraran la dirección del sentido emergente que adquieren los significados, motivo de la lectura, en la realidad social.

Matriz epistémica de la comproducción lectora virtual

Soporta la cultura comproductora virtual. Compromete la conciencia, ciencia y arte para simular, producir y movilizar estéticamente sentido y significado emergente. Se realiza su conocimiento en el episteme.

Se soporta en la interacción consiente, científica, artística de las formas de conocer y hacer conocer la comproducción lectora virtual. En la determinación conciente del episteme (dato, función, significado, sistema, lugar estructural que ocupa) el sentido y significado del conocimiento virtualizado. Del modo en que fueron realizados en la vida misma, cosmovisión, mentalidad, ideología, espíritu de tiempo, paradigmas, teorías, métodos, técnicas y estrategias en la dinámica socio ambiental.

El episteme comproductor que tiene como dato virtualizar el sentido ideológico subyacente del texto, lo que significa transparentar el significado de sus limitaciones históricas. Su función consiste en simular conceptos, categorías, estructuras, teorías que fundamentarán la propuesta emergente del efecto estético que superará tales limitaciones. Desarrolla el sistema virtualnauta – comproducción lectora – sociedad ocupando el primer lugar en la comprensión y producción lectora virtual.

Es el soporte de la cultural comproductora virtual que rige los modos de transtextualizar, virtualizar, simular, transfazar el contexto local y global. Sistema virtual que comproduce nuevas formas de ser, pensar, investigar y vivir cuya práctica pretenden describir, explicar, interpretar diversos epistemes que soportarán la felicidad de los pueblos. Entonces la comproducción lectora virtual es producto de la interacción de la matriz epistémica (episteme) con la simulación de las regularidades históricas.

Comproducción lectora virtual de Teorías

Soportan la interacción científica al momento de simular la conceptualización, categorización, estructuración, contrastación y teorización que configura el sentido y significado emergente de la comproducción lectora virtual.

Conceptualización

La comproducción de (re)conceptos en la lectura virtual se soporta en la interpretación de las relaciones universales externas y conexiones internas particulares del significado asignado al objeto de estudio. Mediante la deconstrucción del determinante; ubicación dentro de la categoría que lo contiene (¿Qué es?) identificación de atributos, características, propiedades, cualidades (¿Qué es lo hace que sea como tal?) y el complemento; utilidad, funciones ¿Para qué? Para entender diversos fenómenos en la realidad.

Categorización

Se soporta en la agrupación de conceptos comproducidos en clases significativas. Cada concepto emergente enriquece o cambia el sentido del significado al (re) diseñar, esquemas e interpretaciones de expresiones con mayor poder descriptivo. Las categorías virtuales comproducidas son un conjunto de conceptos virtuales que soportarán el sentido ideológico de la estructura emergente, así como su respectiva esencia, contenido y presentación formal en la historia.

Estructuración

Las categorías virtuales comproducidas en la lectura virtual soportan el significado emergente de la estructuración cualitativamente superior a la de origen. Implica el uso de herramientas virtuales en dos etapas: Individual, cada individuo genera su propia fuente de información; y la general, que integra regularidades comunes de las fuentes de información. Adquieren significado orgánico, jerárquico, interdependiente y trascendental dentro del marco lógico, cultural propuesto en el texto.

La estructuración comproductora virtual puede construirse desde una síntesis descriptiva soportada en el respeto al orden de conceptos, categorías, estructuras y teorías establecidas. A otra de carácter endógeno basado en la información emergente de los propios datos denotando originalidad convergente, implícita o explícita, con la de otras culturas. Hasta la estructuración teórica en la que se describe la realidad de un significado a fin de ser comprendida mediante analogías, similitudes o metáforas.

Contrastación

Soporta la relación comproductora lectora virtual sea por semejanza o diferencia estructuras paralelas o radicalmente distintas. Dinamiza sentidos y significados idiosincráticos, culturales emergentes del texto, que enriquecerán, profundizarán, integrarán, reconstruirán, reestructurarán y revitalizarán nuevas estructuras con diferentes sentidos y direcciones sociales. La contrastación de estas maneras de ver la realidad soporta el sentido de las limitaciones y avances históricos con bases teóricas sólidas.

Teorización

La comproducción teórica se soporta en la (re)conceptualización, (re)categorización, (re)estructuración, contrastación emergente. En la forma diferente de interpretar, describir, ex-

plicar la transformación esencial de los fenómenos a través de una red de relaciones que hacen posible conocer y hacer conocer la realidad mediante analogías, metáforas, esquematizaciones. La comproducción teórica dirige el sentido de la lectura virtual porque constituye el núcleo esencial del significado emergente.

Se origina en paralelo con la propuesta ideológica considerada en el texto virtual, hipermedia o hipervínculo. La dirección ideológica producida describe, explican, interpretan; mientras que la comproducida simula, virtualiza, realiza de manera paralela la transfiguración transdisciplinaria de lo conocido en novedoso. De manera tal que los conceptos no se pierdan en las categorías ni las categorías desnaturalicen la concepción teórica estructural.

Dinamiza el surgimiento de la teoría emergente. De manera orgánica, se basa en principios, leyes, categorías, imágenes, signos, símbolos, que de acuerdo al nivel de producción y transferencia alcanzadas culturalmente soportan el significado ideológico de las interpretaciones de los fenómenos. Dicha interpretación se constituye en el punto de partida para comproducir conocimientos validados con herramientas que encontraremos en los entornos virtuales.

Simulan regularidades metodológicas cuantitativas, cualitativas, procesos investigativos para virtualizar sus hallazgos a modo de teorías o imágenes. Revela la esencia de regularidades sociales, leyes de su desarrollo ideológico, relaciones y distribución de la producción, acceso de bienes, tecnología y nivel científico. Compropone mejoras en cuanto al uso de tecnologías y relaciones sociales para contrarrestar las deformaciones sociales en tanto que no solamente somos lo que comemos o leemos, también somos lo que virtualizamos.

La potencia de la teoría se transparenta con sus posibilidades extrapolativas. La comproducción lectora virtual basada en la teoría socio cultural se configuraría de la siguiente forma: (Ferreiro Gravie, 2007, pág. 23) “Para desarrollar cualquier aprendizaje existe una zona de desarrollo próximo (es decir, una distancia entre el nivel real del desarrollo expresado de manera y/o autónoma, sin ayuda, sin orientación alguna, y el nivel de desarrollo potencial) capaz de mostrarse gracias a la ayuda (orientación) de otra persona.”

Ambas zonas complementan la dirección ideológica del sentido y significado emergente que adquiere la teoría del aprendizaje. Se inicia con una teoría personal que explica la manera de aprender (zona de desarrollo próximo); luego al comprender la teoría de aprendizaje propuesta en el texto, se convierte en una guía u orientación (zona de desarrollo potencial). Sobre la base de ambas, emerge una tercera, la cual, que soporta el nuevo sentido y significado ideológico del aprendizaje (nueva zona de desarrollo próximo).

La comproducción sería de la siguiente manera: El aprendizaje de la comproducción lectora virtual se soporta en la existencia de una zona de desarrollo próximo, expresado en la creencia o ciencia personal (sin conocimiento del sentido y significado propuesto en el texto) y en el nivel de desarrollo potencial, que es el que se encuentra en el texto (orientación de otra persona). Ambas zonas hacen posible la existencia una forma superior del conocimiento (nueva zona de desarrollo próximo) auténtico y original.

Propuesta estética emergente

La propuesta estética emergente comproductora virtual se soporta en la simulación del efecto estético que conectará el nuevo conocimiento con las culturas para su presencia y de-

sarrollo. Transfigura el sentido y significado científico a imágenes artísticas que sensibilizarán en las formas de conciencia social, la viva fe filosófica, ideológica, política, para superar las limitaciones históricas. El tipo bello, cómico, trágico, sublime, sutil heroico propuesto para llevarlo a cabo trae consigo el signo distintivo de la inmortalidad.

La comproducción lectora virtual necesariamente soporta la propuesta emergente. De la (re) conceptualización, (re) categorización, (re) estructuración, contrastación y (re) teorización surgen formas diferentes para describir, explicar o interpretar soluciones, avances o mejoras continuas a partir del texto leído. Al respecto existen diversos criterios planteados por Bunge y Kuhn (presentados por (Salas Madriz, 2003) para que podamos evaluar cualquier actividad o teoría que requiera ser considerada como científica.

Thomas Kuhn: 1) Cuenta con una problemática; 2) Cuenta con fundamentos epistemológicos, 3) Tiene fundamentos teóricos, 4) Tiene prescripciones metodológicas y 5) Tiene proyecciones de aplicación. Martínez Miguelez: 1) Se soporta en su coherencia interna; 2) Consistencia externa; 3) Comprensión; 4) Capacidad predictiva; 5) Precisión conceptual y lingüística; 6) Originalidad, 7) Integración; 8) Simplicidad; 9) Potencia heurística; 10) Practicidad; 11) Contrastabilidad y 12) Expresión estética. Y el planteamiento nuestro que considera: 1) Superación de las limitaciones históricas; 2) Matriz epistémica; 3) Teorías y 4) Propuesta estética emergente.

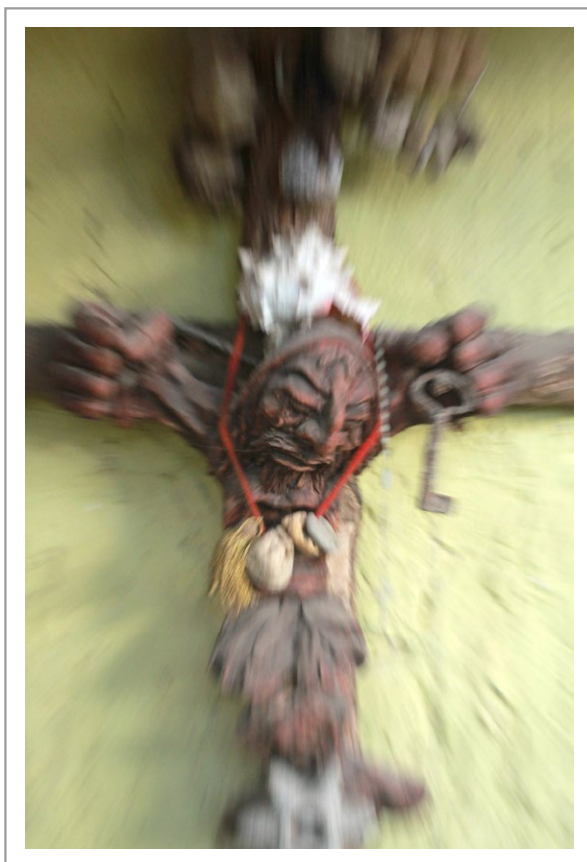
Conclusión

La comproducción lectora virtual se soporta en la concurrencia conciencia, ciencia y arte. Las que a la vez sustentan la superación de limitaciones históricas; su matriz epistémica de hacer conocer la comproducción lectora virtual; su teorización mediante la producción, transferencia de conocimientos, (re) conceptualización, (re) categorización (re) estructuración, contrastación, teorización y la propuesta emergen en la movilización social del efecto estético. La simulación, conectividad y realización del sentido y significado propuesto en el texto asumirá una nueva configuración, basada en las regularidades socio ambientales.

Referencias bibliográficas

- Ferreiro, R. (2007) *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Martínez, M. (1997) *El paradigma emergente*. México: Trillas.
- Miguelez, M. (2009) *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Salas, F. E. (2003) La administración educativa y su fundamentación epistemológica. *Educación* 10-11.

SECCIÓN:
RESEÑAS



Experiencia de diálogo intercultural FAN-UNCP (Perú) y UNO (México)

Freder Lorgio Arredondo Baquerizo*

Resumen

El presente ensayo: Experiencia de diálogo intercultural de la Facultad de Antropología de la Universidad Nacional del Centro del Perú y la Universidad de Oriente-México, constituye una mirada antropológica, producto del encuentro sostenido en los años 2014 y 2015, entre actores sociales del ámbito académico de ambos centros superiores de estudios. Compartimos saberes y aprendizajes recíprocos, llevándonos ventaja los mexicanos en el fortalecimiento de sus identidades; principalmente en la práctica generalizada de sus lenguas originarias, caso del maya impulsada por la asunción de la educación intercultural. El objetivo fundamental de nuestro encuentro fue realizar actividades conjuntas de diálogo entre docentes y estudiantes durante la estancia académica en el marco del III festival internacional de la cultura maya 2014 y el advenimiento del trabajo de campo antropológico 2015-II. A partir del diálogo abierto ha sido posible conocer parte de nuestra realidad, así como la del país de México. La gente muestra su apertura para conocer distintas culturas, formas de pensar y de ser, en la que se combinan recursos intra e interculturales, endógenos y exógenos. Nuestra experiencia vivencial, que seguramente es común a las demás personas, es haber encontrado una de las grandes debilidades en las instituciones públicas y privadas: entre prestadores de servicios y usuarios hay una carencia de diálogo y tolerancia entre las partes, a pesar de ser uno los principios fundamentales de las relaciones humanas.

Palabras clave

universidad, diálogo, interculturalidad.

Experience of FAN-UNCP Intercultural Dialogue (Peru) and UNO (Mexico)

Abstract

This essay: Experience of intercultural dialogue of the Faculty of Anthropology at the National University of Central Peru and the University of East-Mexico, is an anthropological view, product held in 2014 and 2015 encounter between social actors in the field both academic centers of higher learning. We share knowledge and mutual learning, taking advantage Mexicans in strengthening their identities; mainly in the widespread practice of their native languages, case of the maya driven by the assumption of intercultural education. The main objective of our meeting was to conduct joint activities of dialogue between teachers and students during the academic stay in the III international festival of culture 2014 and the advent of anthropological fieldwork 2015-II. From open dialogue it has been possible to know part of our reality and the country of Mexico. People show their openness to learn about different cultures, ways of thinking and being, in which intra and inter-cultural, endogenous and exogenous resources are combined. Our life experience, which is probably common to other people, is to have found one of the great weaknesses in public and private institutions: between service providers and users there is a lack of dialogue and tolerance between the parties, despite being one the fundamental principles of human relations.

Keywords

university, dialogue, interculturality

Recibido: 06 de septiembre de 2016/ Aprobado: 02 de noviembre de 2016.

* Magister. Docente de la Facultad de Antropología de la Universidad Nacional del Centro del Perú.
Correo: arredondo.fl@gmail.com

Introducción

En un contexto como el nuestro y el de México, dos países con un pasado milenario sorprendente, dos territorios en las que se desarrollaron grandes civilizaciones del nuevo mundo, donde se mantienen vivas diversos grupos étnicos que se suman a otras culturas igualmente diferentes, es fundamental el diálogo intercultural entre sus actores sociales.

Aguado y Del Olmo (2009), sostienen que se hace necesario propiciar las relaciones interpersonales como base para una comunicación eficaz y construcción de un contexto intercultural. El diálogo intercultural, crítico y autocrítico sobre las realidades culturales de los otros y sobre las nuestras propias es lo que nos permite conocer a los demás y dejar a un lado los prejuicios y estereotipos que obstaculizan el hecho de tratar al otro como interlocutor que en verdad es escuchado y de generar un clima de convivencia apto para la interrelación de personas y comunidades culturalmente diversas.

Indudablemente el diálogo es vital en las relaciones humanas porque propicia el conocimiento y comprensión entre personas de diversas culturas, y la importancia de establecer lazos comunicantes a través de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, así también lo sostiene González (2010), en su tesis: *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión. El tema le surgió de su experiencia como docente de italiano como lengua extranjera en México y, en un segundo momento, por su incursión como profesor de español para estudiantes norteamericanos que, año tras año, pasan ciertos períodos de tiempo para aprender en un contexto de inmersión lingüística y cultural.*

No es suficiente con el aceptar al “otro” sino comprenderlo en su lógica a partir del diálogo e inclusión. Y hacer de esta comprensión no sólo una teoría sino también una práctica cotidiana ya que cada uno de nosotros somos portadores del acervo cultural y científico de nuestras realidades y de los avances científico-técnicos en que vivimos. Ello supone que la formación holística propicie el desarrollo de la sensibilidad ante los problemas y la búsqueda de las verdades y soluciones a los mismos. Desde esta perspectiva el desarrollo de los conocimientos es una construcción social, un proceso histórico, que permite entender la dimensión social de la ciencia en general.

Punto de vista que es refrendado por Cepeda (2009), en su investigación titulada: *Diversidad cultural de los maestros peruanos: un potencial para una educación intercultural.* La interculturalidad cuestiona las relaciones asimétricas entre culturas y propone aprender a dialogar entre personas de distintas culturas pero en condiciones de igualdad para una real democratización de la sociedad.

Hemos percibido en nuestra experiencia como docentes universitarios, que los estudiantes inmigrantes de las comunidades conocen su lengua materna pero por prejuicios y estereotipos equivocados dejan de expresarla y se “olvidan” de ella, aun sabiendo que es uno de los elementos articuladores de sus identidades culturales. En los trabajos de campo tienen dificultades porque hay diversos términos en lenguas originarias de los contextos de estudio, asimismo en las entrevistas las personas mayores usan más su lengua originaria y brindan una riqueza de información y se sienten en confianza, que muchas veces no es recogida por los estudiantes por haber descuidado el aprendizaje de su lengua propia.

Expresión que es corroborada por Sánchez (2015), en su tesis doctoral: *La enseñanza escolar del castellano como segunda lengua en instituciones educativas privadas de Lima: un*

estudio de caso. La mayoría de alumnos suelen realizar intercambios sociales fuera de la clase con personas de distinto origen sociocultural; sin embargo, utilizan, principalmente, su lengua materna como medio de comunicación y, además, el vínculo que han establecido con sus pares (particularmente, los hispanohablantes) les ha costado alguna dificultad.

El diálogo es inherente al ser humano y por ello es un derecho. Que lo impulsa a poder hablar y ser escuchado, a ser reconocido como el “yo” y el “otro”. En el diálogo se reconoce a los individuos como generadores y portadores de experiencias y conocimientos, en ese sentido el diálogo es una exigencia existencial para conocer distintas culturas, formas de pensar y de ser entes de saberes-haceres y como saberes-poderes hacia un acercamiento y entendimiento de particularidades culturales.

Así tenemos a Tubino (2015) que aborda el diálogo intercultural como un desafío:

El diálogo intercultural es al mismo tiempo una utopía realizable y una tarea infinita y compleja. Se trata de un proceso histórico-con sus cursos y sus recursos-que involucra la creación progresiva de nuevos estilos de convivencia, más flexibles y permeables a la diversidad; y de nuevas formas de entender y poner en práctica el ejercicio diferenciado de la ciudadanía. (p.43).

Al no existir diálogo ni intercambio, no hay relación intercultural, y mucho menos cuando no se llega a establecer ningún tipo de contacto como es el caso del rechazo. La relación intercultural parte del diálogo entre culturas. Si ese diálogo no se da en igualdad de condiciones, entonces estamos condenados a que las relaciones interculturales no existan ya que en la realidad de los hechos existen brechas entre lo que se piensa, se dice y se hace.

Ya el antropólogo Arguedas, citado por Degregori (2012), decía:

...Yo no soy un aculturado; yo soy peruano que orgullosamente, como un demonio feliz habla en cristiano y en indio, en español y en quechua...

...No hay país más diverso, más múltiple en variedad terrena y humana; todos los grados de calor y color, de amor y odio, de urdimbres y sutilezas, de símbolos utilizados e inspiradores... (p.45).

Creemos que nos espera un reto visibilizar las distintas maneras de ser, sentir, vivir y saber, destacando el capital social de una sociedad fragmentada históricamente, que se constituye en un lastre hasta la actualidad, enrumbando por el entendimiento mediante el diálogo intercultural ante la complejidad de los hechos socioculturales.

Diálogo intercultural

Preparativos y arribo a México

Al establecerse contactos culturales virtuales y las posibilidades del encuentro entre la Facultad de Antropología de la UNCP y la Universidad de Oriente (UNO) en los años 2014 y 2015, se hizo las gestiones correspondientes para concretizarse la experiencia del diálogo intercultural, es así que luego de trámites burocráticos académicos y administrativos y las formalidades del caso de las cartas de invitación, y resoluciones entre ambas instituciones, se emprendió viaje a México. Particularmente se llegaba por segunda vez, ya que anteriormente

fue con fines turísticos al Estado de Quintana Roo (Cancún), lugar donde vivió los últimos años “El chavo del ocho” (Roberto Gómez Bolaños).

Arribamos la primera semana del mes de octubre del 2014, al aeropuerto internacional de Cancún-México a las 19.30 horas, luego de un largo viaje de cerca de ocho horas de vuelo. En la incertidumbre quien nos recibiría estuvimos deambulando en el aeropuerto, viendo la manera de comunicarnos hasta que en ese trance, se contactó el Director Académico de la Universidad Nacional de Oriente, Yucatán- México: Carlos Pérez y Pérez, acogiéndonos y trasladándonos en una “combi” a la ciudad de Valladolid, sede de la Universidad Nacional de Oriente (UNO).

Proceso de adaptación y diálogo intercultural en México

Luego de un paulatino proceso de adaptación al contexto socio cultural y geográfico: al clima tropical y húmedo de cerca de 40° C, zona propensa a los temporales y ciclones por estar cerca de la península de Yucatán, característicos cenotes (cuevas con pozas de agua subterránea de color azul turquesa, en la que cuelgan raíces de árboles, cual si fuera lianas, a las que le atribuyen poderes curativos y sagrados; los antiguos mayas solían hacer sacrificios humanos), zona lluviosa tormentosa y boscosa de “guano” (hojas que sirven para el techado de las casas mayas), lugar de serpientes, cuijas (lagartijas “besuconas”, nocturnas y ruidosas) y mosquitos, nos referimos a la ciudad de Valladolid con una diversidad cultural, usos y costumbres, entre ellas podemos mencionar la comida: “cochinita pibil”, “tacos”, “pozole”, “chile habanero” (ají picante), “chile de monte” (ají suave) longaniza con frijolito y aguacate, “china” (naranja dulce), “pico de gallo” (salsa), “huevos rancheros, divorciados, al albañil y estrellados”, “chachacoa” (tamal), chilaquiles, burritos, ke burros, nachos, sopa de lima, poc chuc (lomo al carbón) pac (salsa de tomate), “polkanes” (papa rellena en forma de cabeza de serpiente), “motuleños”, relleno negro, frijol con puerco, omelet y la cerveza tradicional Montejo, todos éstos de gustos, colores y texturas diferentes. Asimismo hemos percibido que hablan con naturalidad su lengua maya entre ellos, así como nuestra gente andina de las comunidades, que entre sí se comunican en su lengua materna, principalmente las personas mayores, y uno de los términos mayas que nos quedó grabado fue ximbalil (caminando), la vestimenta tradicional hipil (especie de túnicas con bordados que usan las mujeres) (guayaberas de manta y lino), las hamacas, entre otros rasgos culturales.

Nos hospedamos en el hotel “Hacienda Sánchez”, mantuvimos estrecha comunicación con el Dr. Rafael Molina, antropólogo y lingüística, autoridades, docentes y estudiantes, fueron pasando los días y fuimos a Balantún (significa jaguar de piedra), animal sagrado de los antiguos mayas, similar al caso de nuestra cultura Mochica, este lugar se encuentra a una hora de viaje de Valladolid, sede de campo de la UNO, para la construcción de las aldeas americanas (casas comunales representativas de nuestras culturas), la misma que se hizo con el apoyo de estudiantes del pre-grado y posgrado de Perú, México, España y Brasil, principalmente estudiantes universitarios mayas y andinos peruanos, bajo la dirección de Juan Marchena Fernández, Nayibe Gutiérrez (Universidad Pablo de Olavide-Sevilla-España) y Freder Arredondo Baquerizo (Universidad Nacional del Centro del Perú). Este hecho marcó el encuentro de mundos diferentes de la diversidad cultural en la zona.

Nuestra presencia no pasó desapercibida salió en el diario de Valladolid ¡Por esto! sobre la participación de las delegaciones multinacionales en el marco del III Festival Internacional de la Cultura Maya.

Visitamos la biblioteca de la UNO nos llamó la atención un mensaje que decía:

Tuve un amigo canejo que leyó en un libro viejo aquel antiguo consejo y lo siguió muy prolijo.

Pensó como buen pendejo me iré feliz, porque dejó un libro, un árbol y un hijo.

Pero le salió mal todos pues, por irónico modo, logró al fin de la jornada: un árbol seco y torcido, un libro mulo y aburrido, y un hijo ¡de la chingada! (Francisco Liguari)

Me agradó un libro muy interesante de José Ismael Herrera “Peritaje antropológico, sus realidades e imaginarios como prueba judicial federal”, la misma que permite relacionarla con los alcances de la maestría de Antropología jurídica de la FAN-UNCP.

Nos conectamos virtualmente con el Perú en plena realización del XIX Congreso Internacional Interdisciplinario de Investigaciones Históricas, organizado por la UNFV. En ella Juan Marchena Fernández, resaltó la presencia nuestra en la UNO. En posteriores conversatorios en horas de la tarde, solía contarnos anécdotas y estudios realizados en diferentes partes del mundo, y nos llamó la atención sobre su gran conocimiento de nuestras culturas peruanas, cuando abordó sobre el convento de Santa Rosa de Ocopa (Concepción), que fue un centro de producción de antídotos para contrarrestar el veneno de las serpientes y las vendían a los hacendados. Asimismo nos siguió contando acerca de sus trabajos sobre los músicos andinos entre otros.

Antonio Kuts, docente maya, certificador de la lengua maya de la UNO, afianza conocimientos y prácticas a partir de los actores sociales mayas, en el caso nuestro es necesario fortalecer las identidades y darle la valía que le corresponde a nuestras lenguas maternas como el quechua, aimara entre otros, y desde ya está contemplado en la ley universitaria 30220, convenio 169-OIT, entre otros.

En el marco de los eventos del Festival Internacional de la Cultura Maya (FICMAYA) 2014, la Universidad de Oriente (UNO) inauguró los festejos en la zona Oriente del Estado con el concepto Aldea Americana, con representaciones de viviendas del área maya, andina y amazónica, realizado en el ex internado de Balantún, donde asistimos profesores y estudiantes de la Universidad Pablo de Olavide- España; Sao Paulo- Brasil ,Costa Rica, Universidad Nacional del Centro del Perú y Universidad de Oriente-México.

El Rector, Carlos Bojórquez Urzaiz de la UNO, recordó la participación entusiasta de la comunidad universitaria en la primera edición del FICMAYA 2012 y que durante los eventos de esta tercera edición se tenía preparado un programa especial de actividades que con la suma de esfuerzos se iban realizando, la Aldea Americana; un trabajo orgulloso que involucró a los investigadores invitados, a grupos de estudiantes, profesores y gente de la comunidad cercana en las construcciones creadas. Invitó a que el espíritu de unidad prevalezca siempre.

De igual manera, Juan Marchena Fernández agradeció a la gran casa maya que es la UNO, la oportunidad de compartir saberes y experiencias. Que el trabajo unido se ve y se siente en cada uno de los elementos y componentes de las casas de la Aldea Americana, donde las emociones y sentimientos refrescan el entorno y el horizonte es rico y puro. Añadió “Los pueblos de gesto antiguo se dan la mano y en esta ocasión, el pueblo maya nos ha dado la mano a todos”.

Por su parte, el Decano de la FAN-UNCP, Freder Arredondo Baquerizo, mencionó que la Aldea Americana refleja un trabajo comunal y lo realizado ilustra lo semejantes y diferentes que somos en lo que se refiere a la medicina tradicional, creencias, mitos, cuentos, normas sociales, entre otros.

Por último, se agradeció a Nayibe Gutiérrez Montoya quien fundó la idea, que reunió hoy por hoy a los pueblos de América. La misma señaló que este proyecto es un éxito y también fue un pretexto para que todas y todos se conocieran, compartieran y dialogaran.

Participamos en una serie de eventos académicos, festivos, recreativos y religiosos como parte del programa académico de la tercera edición del FICMAYA UNO 2014, del Primer Congreso de Universitarios Mayas “Xíimbalil” Caminando hacia la construcción y consolidación de la sociedad actual a través de los jóvenes universitarios mayas en Balantún, Tinum del 21 al 23 de octubre. Un encuentro de intercambio de ideas y experiencias culturales que concentró la participación de jóvenes mayas de diferentes universidades del Estado de Yucatán y andinos de la FAN- UNCP. Abordando mesas de trabajo: Retos en la vida escolar, un tema que marca la pauta del lingüismo en los jóvenes mayas como estudiantes de nivel superior; los jóvenes y los conocimientos tradicionales, destaca que son los jóvenes poseedores de la sabiduría y conocimientos de los padres, tíos y abuelos quienes darán continuidad a los saberes tradicionales de su comunidad. Líderes comunitarios, los jóvenes y el papel que asumen en sus poblaciones, si son o no líderes para emprender acciones en beneficio de la localidad y sus habitantes y, por último, el lugar que ocupa la cultura dentro de los derechos humanos, en éste se busca un enfoque de construcción para una cultura participativa, y así reivindicar intereses de interacción social entre los jóvenes mayas, talleres como senderismo, observación de aves, ecoturismo, interpretación de glifos, juego de pelota, bailes y juegos tradicionales.

Visita a una familia maya de Popolá

Cuando anunciaron que visitaríamos a una familia maya, gran interés causó en nosotros porque justamente es tierra de la profesora de la UNO, Rosita, Cohoo Pool (Lingüista maya), del pueblo de Popolá. Antes hicimos una parada en el trayecto en el pueblo de Tinum, para abastecernos de algunos productos en la tienda “Linda Rosita”, donde suelen hacer un alto en el viaje docentes, estudiantes y transeúntes, percibimos que la gente es amable y hospitalaria, similar al caso nuestro, uno de los choferes que generalmente nos trasladaba de la UNO-Balantún y hacia el hotel, fue Honorio De la Cruz Cohun Chi.

Ritual de la caminata del fuego

Los mexicanos fortalecen sus identidades múltiples mediante una serie de ritos, ceremonias, lengua maya entre otros, es así que celebraron a finales del mes de octubre 2014 la caminata del fuego nuevo en lengua maya Uxiibal Tumben K´aa´k, fue una marcha que congregó a la entidad universitaria, habitantes de varios poblados como Popolá, Xocén y Kanxoc y países invitados: Perú, Colombia, Brasil y España; todos fusionados, peregrinamos en un ambiente de hermandad con la luz de las velas por la avenida Víctor Cervera Pacheco. El recorrido concluyó en la Plaza 26 de julio de 1847 de la Universidad de Oriente, en una ceremonia de petición de los sacerdotes mayas para la bendición de los pueblos del Estado de Yucatán y la convivencia y armonía entre los pueblos de América.

Después del ritual, se continuó con una gran vaquería (fiesta colectiva) que condensó colores y sonidos; vestimenta especial de fiesta, charanga y baile; un espectáculo colectivo al

ritmo de la jarana, en sus dos variedades, la del 6 por 8 y la de 3 por 4, que tanto estudiantes y profesores representaron gustosos. Un baile tradicional que de igual forma disfrutaron los invitados de otras comunidades y naciones.

Ceremonia de doctor honoris causa y despedida

Asimismo participamos la última semana de octubre, de la ceremonia de investidura de Doctor Honoris Causa al arqueólogo Alfredo Barrera Rubio en el Gran Museo de la Cultura Maya (sala Ek Balam) con discursos emotivos de la trayectoria del personaje en la que estuvieron: el Rector de la UNO Carlos Bojórquez Urzaiz, Antonio Kuts, el Secretario de Educación de la Gobernación de Yucatán, nosotros, entre otros invitados y anfitriones de la ciudad de Mérida, capital del estado de Yucatán-México. Luego nos dirigimos a un local “Los trompos” donde degustamos platos típicos como los tacos “los burritos”. Uno de los grandes amigos que constantemente nos trasladaba con la camioneta fue “Chucho”, quien gentilmente nos trasladó al aeropuerto para retornar al Perú.

Proceso de adaptación y diálogo intercultural en Perú

En el contexto de la globalización del diálogo intercultural y en aplicación de uno de los principios fundamentales que rigen la vida de los pueblos andinos y caribeños está latente la reciprocidad e intercambio de bienes y servicios, en tal sentido se asumió el compromiso institucional de brindarles la hospitalidad y el apoyo correspondiente durante su permanencia en nuestro contexto sociocultural a nuestros visitantes mayas-yucatecos: Lázaro Tuz Chi, Alba Uc Balam, Nicolás Chan Chuc, José May Tuz, Cristian Tuz Poot e Ignacio Itza Itza. Quienes realizaron una serie de actividades académicas, ponencias, talleres y visitas guiadas al museo antropológico de la cultura andina y comunidades del Valle del Mantaro, destacando entre ellas: las conferencias: Cosmovisión y religiosidad maya, rito y ceremonia. Cosmovisión maya: El derecho indígena mexicano. Presentación del libro: *Los pueblos olvidados de la guerra de los mayas de 1761*.

Alcances interculturales

El diálogo intercultural a la que se refiere el ensayo, tuvo su premisa básica con la visita de Juan Marchena Fernández de la Universidad Pablo de Olavide-Sevilla, España y conferencia magistral “Caminando con Don Felipe Guaman Poma. Oír la voz de los cerros, cuatrocientos años después...” (24 de julio 2014), en la sala del 4° piso del edificio administrativo de la UNCP. La presencia del mismo fue oportuna para establecer lazos comunicantes para la mediación y la concretización del intercambio cultural.

Los estudiantes peruanos viajaban por primera vez al extranjero. Previamente se les indujo a actitudes interculturales positivas que no es fácil, en cuanto individuo y grupo, de estar siempre juntos, respeto, tener en cuenta las indicaciones de los anuncios en los aeropuertos y otras pautas de comportamiento para el performance en contextos de relación de culturas Perú-México ante los hechos sociales de la interculturalidad imaginada compleja.

Entre los alcances interculturales que se obtuvieron y enfrentaron en esta experiencia tenemos:

1. Permitted conocernos y comprendernos en nuestras lógicas culturales, de las especificidades culturales, semejanzas y diferencias entre el “yo”(andino) y el “otro”(maya) en el desenvolvimiento en contextos socio culturales diversos, mediante un proceso de adaptación cultural a la idiosincrasia, prejuicios, usos, costumbres, tradiciones, clima, vestimenta entre otras, como parte del aprendizaje constante en nuestras vidas, aunque no todos la interiorizaron y asumieron con éxito y a corto plazo su adaptación cultural.
2. La construcción de la interculturalidad se propició mediante la movilización, encuentro y prácticas de tolerancia, respeto, identidad, diálogo, inclusión, equidad y diversidad cultural, en los circuitos y espacios de interculturalidad, que indudablemente enriqueció nuestro bagaje cultural potenciado por la diversidad cultural, como recurso de creatividad y crecimiento cultural de un mundo de complejidades.

Así también afirman Ávila, J. y Bolton, R. (2016):

Finalmente tenemos que considerar a la interculturalidad como una actitud, que requiere desarrollar ciertas capacidades para los individuos asuman comportamientos según sus postulados. Las capacidades sugeridas son: comunicación, adaptación, respeto, tolerancia y el conocimiento de una lengua distinta a la materna (pp.154-155).

3. Fortaleció las experiencias intraculturales e interculturales por la diversidad cultural, entendiéndose que no existen culturas homogéneas y que es necesario aprender de nuestras culturas de procedencia y cultivar nuestras lenguas originarias como el quechua, como vehículo valiosísimo de interculturalidad y cohesión cultural como lo hacen otros países.
4. Fue necesario la experiencia intercultural vivida, sensibilizada, empoderada, que marca de por vida nuestras historias de haber establecido redes sociales, fotografías, enseñanzas y aprendizajes en la madurez personal y de decir yo estuve allí compartiendo objetividades y subjetividades en un mundo de representaciones intersubjetivas de la diversidad cultural, de poder y prestigio, de estatus y roles, poniendo en tela de juicio las identidades múltiples, dinámicas y cambiantes que genera temores y esperanzas, de aciertos y errores, logros y frustraciones.
5. Se propiciaron encuentros y desencuentros dentro y fuera del contexto socio cultural, ante las contingencias de la vida misma, se ha percibido ligeras actitudes discriminatorias y conflictos que fueron superables mediante el diálogo que es el camino para superar las diferencias.
6. La experiencia tenida, incidió en la interiorización y enriquecimiento cultural de los actores sociales procedentes de diferentes culturas, y asumieron cambio de actitudes de toma de conciencia y respeto a sus realidades multiculturales en el quehacer antropológico.

Conclusiones

1. Escaso compromiso moral y ético de algunos actores sociales claves para mejorar el diálogo intercultural a nivel intracultural, intercultural y transcultural para el intercambio de

mensajes y percepciones de personas pertenecientes a culturas y realidades diferentes que contribuyan a superar las brechas socioculturales entre el “yo” y el “otro”.

2. Se percibe un mayor interés y motivación por hacer de la diversidad, encuentros basados en las diferencias culturales y hacer de ellas un espacio de intercambio, de diálogo y de curiosidad por el otro, entre los peruanos y mexicanos.
3. El diálogo intercultural surge como una estrategia de intervención para propiciar en los individuos y grupos culturales diferentes, participen en el proceso educativo, relaciones de equidad, diálogo, inclusión, tolerancia y respeto en la educación intercultural universitaria.
4. La interacción entre las personas que aportan su acervo cultural mediante el diálogo nos enriquece e incrementa nuestro bagaje cultural para conocernos y comprendernos en nuestras lógicas culturales diferentes y es un componente esencial para darse el encuentro intercultural.
5. El diálogo es inherente al ser humano; pero es también un derecho, el poder hablar y ser escuchado, en ese trance el diálogo de saberes, en el cual se parte de reconocer a los sujetos como generadores y portadores de experiencias y conocimientos es una exigencia existencial.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T., y Del Olmo, M. (2009) *Educación intercultural perspectivas y propuestas*. http://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+espanol.pdf
- Ávila, J. y Bolton, R. (2016) *Antropología aplicada en el Perú de hoy estudios de casos*. Lima: Edit. Horizonte SAC.
- Cepeda, N. (2009) *Diversidad cultural de los maestros peruanos: un potencial para una educación intercultural*. Tesis de Magister, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Degregori, C., Sendón, P., y Sandoval, P. (2012) *No hay país más diverso* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- González, C. (2010) *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- Sánchez, M. (2015) *La enseñanza escolar del castellano como segunda lengua en instituciones educativas privadas de Lima : un estudio de caso*. Tesis doctoral en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Tubino, F. (2015) *La interculturalidad en cuestión*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pautas para la presentación de artículos y reseñas

1. *Horizonte de la ciencia* recibe artículos, ensayos y reseñas inéditas, originales y escritos en español o portugués. El contenido del texto es de entera responsabilidad del autor.
2. Las colaboraciones serán aceptadas gratuitamente. La recepción del artículo o reseña no garantiza su publicación. Estos son sometidos a una evaluación de parte de académicos externos, manteniéndose el anonimato entre autores y dictaminadores. Los artículos son evaluados primero por Director, con el apoyo de la Asistente de Redacción, es de carácter estrictamente formal y se valora si el texto sigue las normas editoriales y de presentación de originales. Luego con el apoyo de los Miembros de la Comisión Científica, si decide si el artículo se adecua o no a los objetivos de *Horizonte de la Ciencia*. Los editores nos reservamos el derecho de realizar los ajustes de estilo convenientes. Una vez que el artículo sea aceptado para su publicación el autor debe firmar una autorización a la Universidad Nacional del Centro del Perú para la cesión de sus derechos para su edición en papel (postprint), bajo licencia Creative Commons 3.0 (Atribución – No Comercial – Compartir Igual).
3. Con el objetivo de fomentar el diálogo académico entre el autor y los lectores, el autor del texto debe proporcionar una dirección electrónica válida y un microcurrículo que especifique su filiación institucional.
4. En la primera página del artículo debe aparecer el título en inglés y en español o portugués, un resumen que no supere las 100 palabras y una lista de un máximo de cinco palabras clave en los idiomas señalados. En esta primera página también debe registrarse los nombres del autor, grado académico y filiación institucional.
5. El texto debe ser redactado en procesador de textos Word a doble espacio y sin espacios adicionales entre párrafos, justificado; con un tipo de fuente de 12 puntos. Todos los márgenes tienen 2,5 cm.
6. La extensión de los artículos debe ser de entre 12 y 20 páginas de papel tamaño A4. La extensión de las reseñas y entrevistas no debe superar las 4 cuartillas.
7. Las notas al pie deben ir a espacio simple y con un tipo de fuente de 10 puntos. No serán de carácter bibliográfico, sino de comentario o ampliación.
8. El uso de itálicas o cursivas es exclusivamente para títulos de obras (libros, películas, artículos, etc.), para expresiones o citas en lengua extranjera y para resaltar fragmentos de frases o palabras. Para enfatizar éstas últimas en una cita es necesario incluir la expresión “énfasis nuestro” o “énfasis del autor” en el caso que el énfasis haya sido realizado por el mismo autor citado.
9. Las negritas sólo se usan para títulos y subtítulos del artículo.
10. El uso total de mayúsculas sólo es posible para el título principal del artículo.
11. Las subdivisiones o subtítulos del artículo deben usar la numeración arábiga.
12. Las ilustraciones, cuadros, figuras y gráficos deben estar en alta definición pudiendo estar en color o a blanco y negro.
13. Si el autor lo cree necesario podrá anexar documentos y archivos que tengan relación directa con el contenido del texto.
14. Dentro del cuerpo de texto las citas literales de hasta cuatro líneas deben de ir entre comillas. Las citas que sobrepasen las cuatro líneas deben comenzar en una nueva entrada

justificada y con espacio simple entrelíneas. El texto debe estar con sangría total a la izquierda de 1,25 cm. La revista emplea el sistema APA de referencias o citas parentéticas, sean estos literales o textuales (entre comillas) o parafraseados.

15. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se colocará entre paréntesis el apellido del autor, el año y la página:

Las reseñas de libros y eventos académicos registrarán todos los datos bibliográficos: Huamán Huayta, Ludencino. (2013) *Currículo Regional Junín*. Huancayo: UNCP.

(Lazo, 2001 p. 30)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto, 2002 pp. 41-2)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto y Moya, 2006 pp. 195-7)

(Kernis, Cornell, Sun, Berry, y Harlow, 1993) (Kernis et al., 1993)

En la investigación desarrollada por Kernis (1981 a)...

16. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo, bajo el título de "Referencias bibliográficas". Deberá aparecer en orden alfabético, empleando sangría francesa, en los siguientes formatos.

Libro: Autor. (año) *Título en cursivas*. Ciudad: Editorial.

Huamán, L. (2013) *Currículo Regional Junín*. Huancayo, UNCP.

Capítulo de libro: Autor. (año) Título del capítulo. Autor del libro (si es diferente al del capítulo o parte del libro) *Título del libro* (cursivas). Ciudad: Editorial. páginas.

Cueto, M. (2013) Prólogo: Alfonso Quiroz Norris (1956-2013), el historiador incansable.

Quiroz, A. *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima. Instituto de Estudios Peruanos. 5-25.

Artículo: Autor. (año) Título del artículo. *Nombre de la revista* (cursivas) volumen y/o número en arábigos. páginas.

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

Web: Autor. (año) Título del artículo. *Nombre del sitio* (cursivas). Fecha de publicación. Fecha de consulta (día-mes-año). URL completo.

Asante, M. (2009) Afrocentricity. *Asante.net*. Publicado el 13 de abril. (18-02- 2014)
<http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>

Termos gerais para submissão de trabalhos

1. *Horizonte de la Ciencia* receberá trabalhos inéditos, originais e escritos em espanhol e português, cabendo aos autores a inteira responsabilidade pelo texto enviado. A submissão de um trabalho a *Horizonte de la ciencia* implica que o mesmo não tenha sido publicado anteriormente e que não tenha sido enviado simultaneamente a outro periódico.
2. As colaborações serão aceitas a título gratuito e a revista submeterá os textos à leitura e à avaliação por parte de pares acadêmicos. Os trabalhos recebidos passam por filtros de avaliação: o *primeiro filtro*, realizado pelo Diretor com o apoio da Assistente de Redação, é de caráter estritamente formal e avalia se o texto segue as normas editoriais e de apresentação. O *segundo filtro*, realizado pela Comissão Cientista, decide se o artigo se adequa ou não ao escopo de *Horizonte de la Ciencia*. Finalmente o Diretor envia uma carta decisória o autor. A carta pode: i) aceitar o artigo para publicação, sem ou com alterações; ii) sugerir que o texto seja reapresentado para avaliação, sempre que feitas revisões substantivas; ou iii) negar a publicação. Depois que o autor tenha conhecimento da aceitação de seu artigo enviara a carta da autorização de publicação devidamente assinada para a edição em papel (postprint), sob a Creative Commons 3.0 (Atribuição - Uso Não Comercial - Compartilhamento pela mesma Licença)
3. Com o objetivo de fomentar o dialogo do autor com os leitores o autor do texto deve proporcionar um endereço eletrônico certo e um microcurrículo que especifique sua filiação institucional.
4. O texto deverá ser precedido tanto de um titulo como de um resumo e palavras chave em inglês ademais do titulo e resumo em o idioma gerai do texto (português ou espanhol). O resumo no excederá a extensão de até 100 palavras e deverá conter apresentação concisa e global do trabalho. O máximo de palavras chave são cinco.
5. Todos os textos deveram estar escritos em processador Word, justificados, com a fonte Arial, corpo 12, duplo espaçamento entrelinhas e sem espaço entre os parágrafos. Todas as margens (superior, inferior, esquerda e direita) devem ter 2,5 cm.
6. Acerca da extensão: os artigos científicos devem ter no mínimo 12 e no máximo 20 páginas. As resenhas de livros ou eventos acadêmicos e as entrevistas não excederam as quatro páginas.
7. As notas de rodapé, quando necessárias, devem se restringir a comentários explicativos e devem aparecer no rodapé, em fonte do corpo 10, justificado. As notas não devem ser usadas para referências bibliográficas.
8. O uso de itálico deverá ser exclusivamente para títulos de obras (livros, filmes, artigos, etc.) e, no corpo do texto, para expressões ou citações em língua estrangeira e/ou para destacar expressões. Para enfatizar trechos da citação, é necessário, ao destacar o trecho, incluir a expressão: “grifo nosso” ou “grifo do autor” nos casos em que o destaque já faça parte da obra consultada.
9. O uso de negritas deverá ser exclusivamente para o título y subtítulos do artigo.
10. O uso de caixa alta é exclusivo para o título do artigo.
11. As secções do artigo deveram usar numeração arábica.
12. As Ilustrações, figuras e gráficos devem estar em alta definição e podem ser coloridas ou em preto e branco.
13. Caso o autor julgue necessário, poderá anexar documentos e/ou arquivos que tenham relação direta com o que for apresentado no texto.
14. As citações no corpo do texto deverão seguir as regras do estilo APA. As citações diretas de até quatro linhas deverão vir entre aspas no corpo do texto. A citação que ultrapassar quatro linhas deverá começar em uma nova entrada justificada e com espaço simples

entrelinhas. O texto deverá ter recuo de 1,25 cm à esquerda e não possuir tabulação de parágrafo na primeira linha.

15. Após cada citação (direta ou indireta), deverá vir a referência bibliográfica no formato: (Sobrenome do autor, data de publicação, número das páginas). As referências das resenhas e dos eventos acadêmicos são completas, como o modelo: Huamán Huayta, Ludencino. (2013) *Currículo Regional Junín*. Huancayo: UNCP.

(Lazo, 2001 p. 30)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto, 2002 pp. 41-2)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto y Moya, 2006 pp. 195-7)

(Kernis, Cornell, Sun, Berry, y Harlow, 1993)

(Kernis et al., 1993)

Pesquisa feita por Berndt (1981 a)...

...(citado por Smith, 2003 p. 102).

16. Ao final do artigo, todas as referências feitas ao longo do texto deverão constar na lista abaixo o título "Referências bibliográficas" organizada em ordem alfabética segundo o sobrenome do autor. A bibliografia não deve conter nenhuma obra que não tenha sido citada explicitamente no corpo do texto.

Huamán, L. (2013) *Currículo Regional Junín*, Huancayo, UNCP.

Cueto, M. (2013) Prólogo: Alfonso Quiroz Norris (1956-2013), el historiador incansable.

Quiroz, A. *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima. Instituto de Estudios Peruanos. 5-25.

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

Asante, M. (2009) Afrocentricity. *Asante.net*. Publicado el 13 de abril. (18/02/2014) <http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>

Convocatoria

La revista *Horizonte de la Ciencia* inicia su convocatoria para el décimo 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 ofrecen 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

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

HORIZONTE DE LA CIENCIA

